

# GiF:online

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 17

Gabriela Marques-Schäfer  
Roberta C. S. F. Stanke  
(Org./ Hrsg.)

## **DaF e Aprendizagem Intercultural/ DaF und interkulturelles Lernen**

Giessen University Library Publications  
2021

**DaF e Aprendizagem Intercultural**  
**DaF und interkulturelles Lernen**

## **GIESSENER FREMDSPRACHENDIDAKTIK ONLINE: 17**

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner

Gabriela Marques-Schäfer  
Roberta C. S. F. Stanke  
(Org./ Hrsg.)

**DaF e Aprendizagem  
Intercultural/  
DaF und  
interkulturelles Lernen**

# Giessen University Library Publications

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar.



Die Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons Lizenz publiziert: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN: 978-3-347-30694-3

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-159827>

Verlag & Druck: tredition GmbH, Halenreihe 40-44, 22359 Hamburg

## Sumário/ Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gabriela Marques-Schäfer & Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke<br>Didactic, Linguistic and Educational Issues in Intercultural Studies:<br>an Introduction.....                              | 1   |
| Roberta C. S. F. Stanke, Mergenfel Vaz Ferreira, Ebal Sant'Anna Bolacio Filho<br>Cultura, livro didático e formação de professores de alemão como língua<br>estrangeira .....                  | 13  |
| Livia dos Santos Marques & Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld<br>(Re)Pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras por meio da minissérie<br><i>Unsere Mütter Unsere Väter</i> ..... | 40  |
| Anna Ladilova<br>Gesellschaftliche Teilhabe von Zuwanderer*innen: Eine multimodale<br>Interaktionsanalyse .....                                                                                | 67  |
| Adriana Borgerth Vial Corrêa Lima<br>Sensibilização às diferenças culturais no processo de aquisição da competência<br>intercultural em aula de língua estrangeira .....                       | 92  |
| Gabriela Marques-Schäfer, Raphael dos Santos Miguelez Perez, Anelise Freitas<br>Pereira Gondar<br>Intercâmbio virtual literário em contexto universitário .....                                | 111 |
| Paulo de Carvalho Junior<br>Reflexões sobre formas de implementação da política educacional alemã para o<br>exterior .....                                                                     | 136 |
| Cláudia Spitz, Tânia Gastão Saliés, Stefan Moal<br>Schooling as the New Site of Heritage Language Transmission: From Breton's Past<br>Experience to Implications for PHL Pedagogy.....         | 153 |
| ABSTRACTS .....                                                                                                                                                                                | 187 |
| About the authors .....                                                                                                                                                                        | 195 |



# **Didactic, Linguistic and Educational Issues in Intercultural Studies: an Introduction**

Gabriela Marques-Schäfer  
Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

## **1 About the relationship language and culture**

In several areas of knowledge, such as Didactics and Linguistics, there has been a consensus since the end of the 20th century that the study of a language is associated with the study of culture. According to Kramsch (1996: 3), “One of the major ways in which culture manifests itself is through language”. The author also states that “It's a truism [in the profession of language teachers] that one cannot learn to use a language without learning something about the culture of the people who speak that language” (Kramsch 1988: 63).

This relationship between language and culture happens because in the teaching / learning process always occurs an encounter between the culture(s) of the learners and the culture(s) of the speakers of the target language. In this intercultural encounter, language learners will enter in contact with other behaviors, rules, values, and beliefs. Thus, language learners, in addition to linguistic-communicative competence in the target language, also need to develop intercultural competence (Stanke 2014), i.e., “the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive and behavioral orientations to the world” (Spitzberg & Changnon 2009: 7). We can also understand intercultural competence as the “ability to understand values, ways



of thinking, communication rules and behavioural patterns of another culture”, engaged “to communicate in a transparent way their own points of view in situations of intercultural interaction and therefore to act in a culturally sensitive, constructive and effective way” (Barmeyer 2012: 86).

Since the beginning of the intercultural approach to language teaching and learning in the second half of the 1980s, the interrelationship between language and culture has gained resonance in the teaching of additional/foreign languages. It was recognised that not only the correct use of the language system and the appropriate situational use of the target language were important in the teaching/learning process of languages, but also the development of the ability to understand the other and his/her own culture, which becomes an equally legitimate learning objective. In addition to the communicative competence in additional/foreign languages, there was also the development of intercultural competence: “the ability of an individual to master functional and communicative aspects of certain language and”, also “at the same time, to be able to exchange ideas, reflecting, relativizing ethnocentric perspectives and showing openness and interest when facing someone from a foreign culture (Marques-Schäfer, Menezes & Zyngier 2018: 149).

The expansion of the learning objectives in the teaching of additional/foreign languages has been expanding as the concept of culture has also been expanded and discussed in various areas of knowledge, going through Psychology, Anthropology, Sociology and reaching Cultural Studies and the Didactics of Language Teaching. A concept of culture that was initially considered as the access to those in the area of Literature and Arts in general, that is, linked to the concept of “high culture” (*Hochkultur*) or culture with a

capital “C”, was giving way to a concept of culture linked to everyday events where the target language was used. Culture was also understood as the knowledge of rituals, habits and customs in a certain sociocultural context, which would mark a concept of culture with a little “c” (cf. Kramsch 2013), which gave way to popular music to the detriment of classical music, for example. Thus, the study of the subjective aspects of culture (cf. Bennett 1998), related to norms, values and beliefs, which will be reflected in specific forms of behavior, is also carried out. Thus, objectives such as the perception of oneself and the other, awareness and sensitization of cultural differences and similarities as well as the reflection on stereotypes and clichés also gain space in the additional/foreign languages language classes (Stanke 2014).

With the advancement of Cultural Studies, going through the area of Interculturality and, later, Transculturality (cf. Bhabha 1994; Welsch 1995; Wornier 2004) - here understood as a deepening of reflections in the area of Intercultural Studies - the concept of culture as a “web of meanings”, elaborated by the American anthropologist Clifford Geertz in the 1970s (Geertz 2015[1973]), linked to an interpretivist and non-experimental science in search of laws (p. 66), is taken up again by researchers from the most diverse areas, such as Germanistics (cf. Altmayer 2010). According to Altmayer (2010), Geertz’s definition (2015[1973]), which came from the field of Interpretive Ethnology, has contributed to a broader conception of culture, which is currently included in research in the field of cultural sciences, and which assumes that “the (social) reality is not given immediately, but consists only of the actors themselves in acts of discursive interpretation and the assignment of meaning” (p. 1408). Therefore, a concept of culture that meets the specific interests of the areas of German as a Foreign Language, according

to Altmayer (2010), “does not consist of a more or less uniform set of behaviors or mentalities, but provides us with a (collective) fund of knowledge, which puts us in a position to give meaning and direction to the world around us, as well as to our own life and action” (p. 1408-1409).

## **2 About the CAPES-Print Project at the UERJ and this book**

The CAPES-Print Project is a Brazilian institutional program of internationalization of the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel), an agency linked to the Ministry of Education. This is a pioneering government program that returns to universities the question of how each Brazilian institution can and wants to internationalize. Instead of launching specific programs for different areas, the CAPES-Print program aims to foster outstanding projects in different areas of science of those Brazilian universities that already work with international partners. In the official words of the program, its objectives are the following:

to encourage the construction, implementation and consolidation of strategic plans for internationalization of the institutions contemplated in the areas of knowledge prioritized by them;

to stimulate the formation of international research networks in order to improve the quality of academic production linked to graduate studies;

to expand the actions of support to the internationalization in the post-graduation of the contemplated institutions;

to promote the mobility of teachers and students, with emphasis on doctoral students, post-doctoral students and teachers abroad and from abroad to Brazil, linked to postgraduate programs *stricto sensu* with international cooperation;

## Introduction

to foster the transformation of the participating institutions in an international environment; and

to integrate other CAPES promotion actions to the internationalization effort<sup>1</sup>.

Due to the extensive experience of a group of UERJ professors with institutions in Germany, one of the projects from this University contemplated with CAPES-Print funding is the project entitled *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras sob perspectiva intercultural* (Teaching and Learning of Foreign Languages from an Intercultural Perspective), that aims to promote research in the area of language teaching, especially the teaching of German and Portuguese as foreign languages, which work with topics related to interculturality.

This project has been developed since 2019 in partnership with following German institutions: Justus-Liebig-Universität Gießen, Ruprechts-Karl-Universität Heidelberg and Friedrich-Schiller-Universität Jena. Specially the partnership between the UERJ and the University of Gießen has been strengthened through student and professor mobility since 2015. In addition, the German Sector of UERJ and the Institute of Romance Studies and Romanistics in Gießen have been offering an E-Tandem project and are regularly seeking to find teachers of Portuguese as a foreign language from Brazil to work in Germany.

In order to gather scientific work on interculturality and promote a first international meeting within this project, the first Conference was held on 5th 2019 at the UERJ Institute of Letters. This book gathers some works presented

---

1 <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-2013-capes-print>. Last access: 11.07.2020.

in this event and aims to document the research presented by colleagues from different institutions in Brazil and abroad.

It is an honor to publish the first book of an international UERJ project within a collection of publications of the University of Gießen, as this institution is seen as a cradle of intercultural studies related to foreign language learning in Europe.

### **3 About the Conference**

The First International Conference of the Print-UERJ Project *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras sob perspectiva intercultural* (Teaching and Learning of Foreign Languages from an Intercultural Perspective) counted with the participation of professors and researchers from different higher-level institutions in Brazil and Germany. The accepted works were organized in four coordinated sections according to their themes.

In the first section, themes related to the learning of German, the use of comics for the teaching of Portuguese as a heritage language and the use of idioms in the teaching of German as a foreign language were discussed.

In the second section, works were presented on the issue of motivation in intercultural foreign language teaching, the use of non-verbal elements and music as tools to promote a cultural approach in the foreign language classroom.

In the third section, issues related to intercultural teaching proposals within official German schools in Brazil and the difficulties of students of German as a foreign language with dyslexia were discussed. In this section, the benefits

of a virtual literary project between UERJ and JLU Gießen were also discussed.

In the last section, works related to different approaches of teaching German as a foreign language were presented, such as the implementation of the DACH principle, the teaching for professional purposes, as in the specific case of Brazil the teaching of German specifically for nurses who will work in Germany. Complementing the discussions in the section, there was also a work about the intercultural and linguistic issues of Portuguese as a Heritage Language in France.

As can be seen, the themes dealt with at the conference addressed different issues related to the teaching of languages, intercultural learning, linguistic and cultural manifestations. It is also noticeable that in Brazil the issues related to interculturality are a field of research that still lacks many studies and theoretical basis. Dialogues and exchanges with colleagues from other countries, such as Germany, enrich the discussions, promote new reflections and show possible paths for new research. We hope, therefore, that this book will also contribute in this sense.

#### **4 About the Papers**

This volume brings together essays by researchers from universities in Brazil - *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*, *Universidade Federal Fluminense (UFF)*, *Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*, *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)* and *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-*

*Araraquara*) -, from Germany - *Justus-Liebig-Universität Gießen* - and from France - *Université Rennes 2*.

Opening this book, the paper by Stanke, Ferreira & Bolacio Filho analyzes to what extent the textbook (*Kursbuch*) *DaF kompakt neu*, which is used in the education of future German teachers at three public universities in Rio de Janeiro, promote approximation to the culture(s) of German-speaking countries. The authors conclude that the analysed book provides subsidies for a reflexive work on cultural aspects, but for this it is necessary that teachers play an authorial and active role, taking into account the learning context, as well as the vision and participation of the learners, in order to address the ideal of critical and reflexive teacher education.

In the next chapter, Marques & Rozenfeld discuss the relations between German and Brazilian cultures through the use of the miniseries *Unsere Mütter Unsere Väter* presented in a short course for German students, coming from both a course of Letters and the Language Teaching Center of a university in the interior of São Paulo, in order to promote the intercultural communicative competence (ICC) of these learners. The results of their study, a cut from a master's research, point to the great potential of using this material to foster the development of ICC, as the Brazilian learners are led to critically interpret facts about the German culture, compare them with their own and weave reflections about their role in their own community.

The next paper, by Ladilova, has a focus on the interactive conceptualization of social participation in a group discussion between five Brazilians who have been living in Germany for more than 15 years and consider themselves integrated into German society. The author investigates the group discussion and different semiotic resources used by the conversation

participants (like speech, laughter, prosody, e.g.). The results of her study show the importance of a multimodal analysis of forms of interaction to understand the role of nonverbal resources in intercultural communication situations.

In the chapter five, considering concepts of culture, coming from areas such as Cultural Anthropology, Interculturalism and Applied Linguistics, Lima suggests in her article to combine these different approaches to build a hybrid procedure in the discussion of culture and interculturality in the foreign language teaching and learning process. The author advocates that through this hybrid approach to language teaching, emphasizing the role of the teacher, the learner can be stimulated not only to develop his/her intercultural competence, but also, and consequently, to develop his/her ability to deal consciously and respectfully with cultural differences.

Marques-Schäfer, Perez & Gondar discuss the university internationalization in the Brazilian context and analyse the data of a virtual literary exchange project carried out with students of German from the *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* and students of Portuguese from the Justus-Liebig-Universität Gießen, Germany. The results point to the strong potential of this type of project for intercultural practice in foreign language learning and for teacher education.

The paper by Carvalho Junior seeks to trace notes on how studies about public policy implementation contribute to the analysis of the arrangements that configure German schools abroad in their role of implementing the educational and cultural policy of the German Ministry of Foreign Affairs. The idea of the bureaucracy's discretion and autonomy are explored in the paper. The author discusses possibilities of applying these concepts to the context of



German schools abroad and points out limits and possibilities based also on his experience as director of the German school in Rio de Janeiro.

Closing the present book, Spitz, Saliés & Moal's paper addresses the role of schooling in Portuguese as a Heritage Language (PHL) transmission and teaching. The authors present the case of Breton and related literature in intergenerational heritage language transmission and maintenance, teaching pedagogy and parental attitude toward heritage languages. According to the authors, Breton's past experience shows that schools play a key role in language maintenance and this fact can be seen as a lesson for PHL in Brazilian communities in the diaspora. The authors also point out the importance of offering activities at home, at school and elsewhere to develop the cultural competence of new generations and thus maintain the cultural capital that a heritage language represents.

The chapters in this publication form a great mosaic of academic studies in the area of interculturality, discussing language, culture, language teaching and teacher education, which we hope to be a solid contribution to a breakthrough in the discussions on the relationship between language and culture in the didactic field of language learning and teaching, whether mother tongue/first language, second language or foreign/additional languages.

At the end of the book, we also present information about the authors, as well as expanded abstracts in English written by themselves about their own papers.

## **References:**

Altmayer, Claus. Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jüregn; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta;

- Riemer, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35). 2. Aufl. Berlin: de Gruyter, 2010, 1402-1413.
- Bhabha, Homi (1994). *The Location of Culture*. London; New York: Routledge.
- Barmeyer, Christoph (2012): *Taschenlexikon Interkulturalität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB).
- Bennett, Milton J (1998). Intercultural Communication: A Current Perspective. In: \_\_\_\_\_: *Beyond Experience: An Experiential Approach to Cross-Cultural Education*. Yarmouth, USA: Intercultural Press, 1-34.
- Geertz, Clifford (2015). *A interpretação das culturas*. Tradução de: The interpretation of cultures. Rio de Janeiro: LTC.
- Kramsch, Claire (1988). The cultural discourse of foreign language textbooks. In: Singerman, Alan J. (ed.): *Toward a new integration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 63-88.
- Kramsch, Claire (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1/2, 1-11 [online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/741/718>, Nov. 07<sup>th</sup>, 2020].
- Kramsch, Claire (2013). Culture in foreign language teaching. In: *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1/1, 57-78 [online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf>, Dec. 02<sup>nd</sup>, 2020].
- Marques-Schäfer, Gabriela; Menezes, Danielle Almeida; Zyngier, Sonia (2018). Assessing Intercultural Competence. In: *Pandemonium* 21/35, 144-169.
- Spitzberg, Brian, Changnon & Gabrielle (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In Deardorff, Darla K. (ed.): *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage. 2-52.
- Stanke, Roberta C. Sol F. (2014). *Cultura e Interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Faculdade de Letras - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Welsch, Wolfgang (1995). Transkulturalität. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 45/1. Schwerpunktthema Migration und Kultureller Wandel. Stuttgart, 1995, 1-4 [Online: <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0104.pdf>, 02. Dez. 2020].
- Wormer, Jörg (2004). Landeskunde - eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9/3, 1-16 [Online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/503/479>, 03. Dez. 2020].
- Frisch, Maxima & Alter, Filomena (Hrsg.) (2002). *Literatur*. Hückelhoven: Zeche.
- Aeul, Karin (2012): Progression. Zur Lehr und Lernbarkeit von Grammatik. In: *Deutsch heute* 4, 722-754.
- Giereck, Karl (2012). Situativität. In: Kung, Gerd. Ki, Miriam & Flügel, Joey (Hrsg.): *Dunst und Rauch*. Bonn: Berliner & Co.

Gabriela Marques-Schäfer & Roberta C. S. F. Stanke

Maxer, Max (2016). Hyperkompetenz. In: *Sweet Dreams* 14, 301-302.

# **Cultura, livro didático e formação de professores de alemão**

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke  
Mergenfel Vaz Ferreira  
Ebal Sant'Anna Bolacio Filho

## **1 Introdução**

Pode-se dizer que é um consenso na área da Didática de Ensino de Línguas de que “não se pode aprender a usar uma língua sem aprender algo sobre a cultura das pessoas que falam essa língua<sup>1</sup>” (Kramsch 1988: 63). Sendo assim, aprender e ensinar uma língua estrangeira (doravante LE) envolve não só o conhecimento da língua enquanto estrutura; bem mais que isso, precisamos atentar para sua função comunicativa em diferentes contextos socioculturais. Além disso, a língua não pode ser vista “apenas” como um instrumento de comunicação: ela é a própria ação. Ela é constitutiva do discurso, o que explica a sua não transparência, uma vez que as palavras não têm um “sentido encapsulado” nelas mesmas (De Brum 2005). De acordo com De Brum (2005: 2): “Para compreender as palavras, para compreender um texto, temos de referir essas palavras ou esse texto à sua exterioridade, às suas condições de produção”. Desse modo, ao se interagir com pessoas que muitas vezes não

---

<sup>1</sup> Todas as traduções das citações de textos em alemão e inglês apresentadas aqui foram feitas pelos autores do artigo.

compartilham a mesma forma de agir e de interpretar o mundo à sua volta, é necessário que “diferentes conhecimentos, habilidades e competências sejam consideradas e contempladas no processo ensino/aprendizagem de uma LE, especialmente, na formação do professor que ensinará essa LE” (Stanke 2014: 13).

A formação de professores de alemão é o objetivo primordial de quase todos os cursos de Letras Português-Alemão no Brasil. Ainda que haja a possibilidade de se optar por um bacharelado na maioria das universidades que oferecem licenciatura – simples ou dupla – é fato observado através de estudo com concluintes que mesmo aqueles que inicialmente não têm interesse no ensino de língua alemã acabam por ensiná-la após a graduação (Voerkel 2017). No caso do estado do Rio de Janeiro, temos três universidades (UERJ, UFRJ e UFF) nas quais são oferecidos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Português-Alemão.

Ainda que haja na cidade do Rio de Janeiro três escolas onde os alunos aprendem alemão desde o jardim de infância até o ensino médio, poucos são os concluintes dessas escolas que optam pelo curso de Letras Português-Alemão, de modo que, como na maioria das outras universidades brasileiras, os estudantes que ingressam nos cursos raramente possuem conhecimentos linguísticos do idioma. Se eles não possuem conhecimentos linguísticos, possuem, porém, imagens e mesmo estereótipos sobre os países de língua alemã que são adquiridos em sua socialização como membros da sociedade brasileira.

Considerando que “aprender uma língua estrangeira é sempre também uma forma de encontro com uma outra cultura” (*Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts* 1997: 381), o objetivo do artigo em tela é analisar em que

Cultura, ensino e formação de professores de alemão como língua estrangeira

medida o material didático usado na formação dos futuros professores de alemão nas três universidades do Rio de Janeiro fornece subsídios para uma aproximação à cultura do outro, o que pressupõe uma reflexão sobre sua própria cultura, essa muitas vezes percebida como “natural”, o que dificulta que a aproximação às outras culturas se faça de forma crítica e reflexiva.

Para tal, foi analisado o livro didático *DaF kompakt neu*, que é utilizado não só nas três universidades nas quais atuam os autores do presente estudo, mas também em outras universidades do sudeste brasileiro (Schmidt 2017b: 43). Nessa análise, foram observadas não apenas a forma como os aspectos culturais são apresentados e tratados no livro-texto (*Kursbuch*) para o aluno, mas também o modo como os autores definem e descrevem a obra didática no livro do professor.

## **2 Concepções de cultura**

O conceito de cultura, segundo o filósofo britânico Terry Eagleton (2005), advém etimologicamente do conceito de natureza, ligado a “lavoura” ou “cultivo”. Sendo assim, cultura seria, em primeira linha, o cultivo do que cresce naturalmente. No entanto, Eagleton (2005: 11) pondera que “se a cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz”. Dessa forma, pode-se afirmar, segundo o autor, que cultura se refere a algo “natural” que é “moldado” em determinado contexto sócio-historicamente situado.

De acordo com Kramsch (1998: 10),

Roberta C. S. F. Stanke, Mergenfel V. Ferreira & Ebal S. Bolacio Filho

cultura pode ser definida como adesão a uma comunidade discursiva que partilha um espaço social e história comuns, e imaginário comum. Mesmo quando eles deixam aquela comunidade, seus membros podem manter, onde quer que estejam, um sistema comum de padrões para perceber, acreditar, avaliar e agir. Esses padrões são o que é geralmente chamado de sua ‘cultura’.

Apesar de Kramsch (op. cit.) advogar que há aspectos em comum entre os integrantes de determinada comunidade de fala, ou seja, que esses falantes compartilham de padrões que marcam suas formas de pensar e agir, a autora destaca que uma “cultura é heterogênea”, pois “todos os membros de uma mesma comunidade discursiva têm diferentes biografias e experiências de vida, eles podem diferir em faixa etária, gênero, ou etnia, eles podem ter diferentes opiniões políticas. Além disso, culturas mudam ao longo do tempo [...]” (1998: 9-10).

Na área dos Estudos Culturais da disciplina Alemão como Língua Estrangeira, conforme Altmayer (2006: 191), cultura deveria ser compreendida

não como uma grandeza homogênea e fechada em si mesma, relacionada especificamente com um “coletivo” étnico-nacional, mas sim como uma fonte de conhecimento (padrões de interpretação) dinâmico, armazenado e transmitido na tradição e na linguagem, conhecimento esse que circula no âmbito de grupos sociais, e ao qual os indivíduos podem e devem recorrer com a finalidade de produzir, através da interpretação, um mundo e uma realidade coletivos e uma orientação comum para a ação.

No âmbito dos Estudos Interculturais, o termo intercultura, é compreendido, conforme Barmeyer (2012: 79), como uma “terceira cultura dinâmica, que surge do contato cultural e das ações comunicativas de parceiros interativos de diferentes culturas”. Essa terceira cultura, por sua vez, ainda segundo Barmeyer (2012: 79), pode ser concebida como “campo de relações cooperativo” (*kooperatives Beziehungsfeld*), no qual constroem-se “novos significados, regras e comportamentos, que são aceitos, compreendidos e

Cultura, ensino e formação de professores de alemão como língua estrangeira vivenciados pelos participantes”. A intercultura, no entanto, conforme adverte Bolten (2007), “não pode acontecer de forma abstrata, por exemplo, entre ‘os’ alemães e ‘os’ poloneses, mas, sim, sempre mediada através de indivíduos concretos” (2007: 22). Isso nos remete a um conceito de cultura que se amplia, a qual

[...] não consiste em um conjunto mais ou menos uniforme de comportamentos ou mentalidades, mas nos abastece de um fundo (coletivo) de conhecimento, que nos coloca em posição de atribuir sentido e orientação ao mundo ao nosso redor, e também à nossa própria vida e à nossa ação (Altmayer 2010: 1408-1409).

Os estudos na área da Transculturalidade contribuem para uma compreensão ainda mais ampla da cultura, reforçando seu caráter dinâmico, híbrido ou heterogêneo, que transcende fronteiras nacionais e é construído na interação. De acordo com Welsch (1995), as “culturas de hoje não correspondem mais às antigas ideias de culturas nacionais fechadas e uniformes. Elas são caracterizadas por uma multiplicidade de possíveis identidades e têm contornos transfronteiriços” (Welsch 1995: 1). Dessa forma, Freitag (2010) advoga que

o conceito de transculturalidade implica, assim, uma compreensão de cultura como um tecido híbrido, polifônico, aberto e ligado para além de outras culturas e chama a atenção também para o campo de ação de formação dos indivíduos na construção de sua identidade cultural (Freitag 2010: 126).

Dentre as abordagens para a aprendizagem transcultural de línguas, Freitag (2010) destaca duas: a primeira concebe a aula de língua estrangeira como um “terceiro espaço”, no sentido de Bhabha (1994), entendido como “um espaço de encontro e negociação cultural, no qual os aprendizes exploram novos significados culturais e deles se apropriam, os negociam e reinterpretam e,



dessa forma, tornam-se atores interculturais” (Bhabha 1994: 126). A segunda abordagem compreende a cultura como híbrida e transcultural como base para a aula de língua estrangeira, com foco na transcendência de barreiras culturais e abarca processos polifônicos.

### **3 Cultura e ensino de alemão como língua estrangeira**

Na área da Didática do Ensino de Línguas a noção de que língua e cultura são indissociáveis é compartilhada por diferentes autores (Kramsch 1998; Brown 2000; Altmayer 2006, 2010; Freitag 2010), visto que “uma língua é uma parte de uma cultura, e uma cultura é uma parte de uma língua; ambas estão tão intrinsecamente entrelaçadas que não podem ser separadas sem se perder o significado tanto de língua quanto de cultura” (Brown 2000: 177). Nesse sentido, Kramsch (1993: 1), afirma que

na aprendizagem de língua, a cultura não é uma quinta habilidade dispensável, somada ao ensino do falar, ouvir, ler e escrever. Ela está sempre presente como pano de fundo, desde o primeiro dia, pronta para desestabilizar os bons aprendizes de língua quando eles menos esperam, tornando evidentes as limitações da sua competência comunicativa ganha arduamente, desafiando sua habilidade de dar sentido ao mundo a sua volta.

Percebemos que Kramsch (op. cit.) advoga que a cultura não é algo isolado, que pode ser ensinado como uma quinta habilidade estanque, desvinculada das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever; mas é ela sim o pano de fundo que irá contextualizar os mais diversos discursos na língua-alvo. Cultura é, assim, parte integrante do ensino de qualquer idioma, pois “língua não é um código livre de cultura, distinto do modo como as pessoas pensam e se comportam, mas, antes, ela desempenha um papel majoritário na perpetuação da cultura, particularmente, em sua forma impressa” (Kramsch 1998: 8).

Sendo assim, concordamos, conforme Kramersch (1988), que é uma verdade incontestável o fato de que “não se pode aprender a usar uma língua sem aprender algo sobre a cultura das pessoas que falam essa língua” (1998: 63). E, dessa forma, podemos afirmar que cultura sempre esteve presente no ensino de línguas, seja de forma implícita, seja de forma explícita. Isso pode ser constatado ao observarmos como aspectos culturais foram contemplados nos diversos métodos e nas diferentes abordagens para o ensino de línguas.

O método tradução e gramática é um dos primeiros a ser documentado para o ensino de línguas estrangeiras e foi por meio dele, a partir do século XIX, na Europa, que as línguas estrangeiras modernas – principalmente o francês e o inglês – começaram a ser ensinadas. Até então, o método tradução e gramática era empregado para o ensino das línguas clássicas – o grego e o latim. Nesse método, o objetivo prioritário da aula de língua estrangeira era a transmissão de conhecimento linguístico e cultural (Neuner & Hunfeld 1993: 86). Através de dados e fatos, construía-se uma determinada imagem do país. Também com respeito à sala de aula de LE, Bischof et al. (2003: 13) afirmam que “no ensino tradicional de *Landeskunde* eram transmitidos conhecimentos factuais sobre o país da língua-alvo, como, por exemplo, o número de habitantes ou dados sobre a geografia de um país”. Pode-se afirmar que nesse período predominava a *faktische Landeskunde* (“*Landeskunde* factual”<sup>2</sup>) no ensino de língua estrangeira.

---

<sup>2</sup> “Desde a década de 1960, de acordo com Koreik (2013), o ensino de conteúdos culturais [...] estabeleceu-se – e permanece ainda hoje – sob o conceito de *Landeskunde*” (Stanke 2014: 67). *Landeskunde* seria o conjunto de “conhecimentos sobre um país”, partindo-se do significado de *die Land*, “país”, e *die Kunde*, “estudo” ou “conhecimento” (idem).

No fim do século XIX, surge o método direto, em ressonância à publicação da obra *Der Sprachunterricht muss umkehren* (“A aula de língua precisa mudar”), de Wilhem Viëtor, com posições divergentes ao emprego do Método Tradução e Gramática para o ensino de línguas “vivas” (Viëtor 1882 apud Neuner & Hunfeld 1993: 33, 41). A expressão oral na língua-alvo, sem auxílio da língua materna – banida da sala de aula, juntamente com a sistematização de regras gramaticais – para “vencer” situações do cotidiano (Neuner & Hunfeld 1993: 35-36), torna-se um objetivo de aprendizagem. Nesse método, os aspectos culturais em sala de aula centravam-se na temática do dia a dia e os clássicos da “alta” literatura deram espaço às músicas, rimas, histórias e contos maravilhosos (*Märchen*) (Neuner & Hunfeld 1993: 40).

Em desenvolvimento ao método direto, surgem o método audiolingual, nos Estados Unidos, e o método audiovisual, na França, que tinham como objetivo central, além da expressão, a compreensão oral, continuando a gramática “escondida” em situações cotidianas. Esses métodos tiveram grande credibilidade na área do Ensino de Línguas e larga difusão, pois a partir “dos anos 1930 cresceu o interesse em uma pesquisa científica sobre língua – especialmente da língua falada – e ensino” (Neuner & Hunfeld 1993: 46). Além, disso, esses métodos surgiram sob influência da Linguística Estruturalista de Bloomfield e seus clássicos *Introduction to the Study of Language*, de 1914, e *Language*, de 1933, e da Psicologia Behaviorista de Skinner e sua obra *Verbal Behavior*, de 1957 (Neuner & Hunfeld 1993: 58, 60).

A gramática nos métodos audiolingual e audiovisual não era sistematizada, isso quer dizer que as estruturas da língua-alvo eram exercitadas através da reprodução de modelos linguísticos “prontos” (os “famosos” *pattern drills*) e,

dessa mesma forma, a imitação de modelos culturais de comportamento também era empregada na aula de LE (cf. Heyd 1990). Situações cotidianas simples, apresentadas com intenção normativa, estavam presentes em sala de aula, não havia uma orientação explícita sobre a cultura na aula de LE (Grünwald 1996: 15-16). Assim como no método direto, os aspectos culturais em sala de aula nos Métodos Audiolingual e Audiovisual continuavam centrados em temas do cotidiano, pois o objetivo de aprendizagem central era “o domínio do uso prático do conhecimento cotidiano e de situações de comunicação do dia a dia” (Neuner & Hunfeld 1993: 61).

A partir da década de 1960, a Linguística Pragmática e Teoria dos Atos de Fala começam a influenciar o ensino de línguas estrangeiras, com base, principalmente, nos estudos de Austin (1962) e de Searle (1969). A língua não era mais vista como sistema fechado de formas e regras, mas como um aspecto da ação humana em determinado contexto sócio-comunicativo. Com base em uma concepção linguístico-funcional, intenções de fala ou de comunicação eram trabalhadas em sala de aula, de modo a levar o aprendiz a se comunicar de forma adequada em situações do dia a dia (Neuner & Hunfeld 1993: 88), ou seja, o aprendiz deveria desenvolver sua competência comunicativa. Os conteúdos culturais trabalhados em sala de aula giram em torno de hábitos e costumes, ou seja, é o contato com a cultura do dia a dia, que deve possibilitar um fácil acesso ao mundo do outro. Temas como moradia, tempo livre, trabalho, educação, comidas e bebidas fazem parte de atividades com fins comunicativos em sala de aula (por exemplo, pedir um prato em um restaurante, abrir uma conta em um banco, fazer um elogio ou uma reclamação). As pessoas “comuns”, do dia a dia, que vivem nos países de língua alemã, em lugar das grandes personalidades da “alta” cultura, também

passaram a fazer parte dos conteúdos da aula de LE, e, para isso, Krumm (1992: 16) vai utilizar o termo *Leutekunde* – “estudo das pessoas” (cf. Biechele & Padrós 2003: 40).

Biechele e Padrós (2003: 18-19), no entanto, advertem que a predominância de situações comunicativas do cotidiano não fez com que a abordagem cognitiva para o ensino de cultura fosse excluída da sala de aula, pois, mesmo que o tema abordado na sala de aula de LE sejam hábitos e costumes, se isso for feito através da transmissão de fatos objetivos e generalizados, está se lidando com um ensino factual de cultura (*faktische Landeskunde*).

Como desenvolvimento da abordagem comunicativa, a partir da segunda metade dos anos 1980, segue-se a abordagem intercultural, como uma expansão do conceito pragmático-funcional no ensino de LE (Neuner & Hunfeld 1993: 106). Nessa abordagem, os aprendizes e sua origem cultural e linguística eram levados em consideração e os objetivos de aprendizagem na aula de língua estrangeira são também ampliados:

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 (Pauldrach 1992: 6).

A integração de aspectos culturais à aula de língua, de acordo com uma abordagem intercultural, segundo Weimann & Hosch (1993: 516), dá-se da seguinte forma:

uma aula de língua interculturalmente orientada não quer [...], em primeira linha, transmitir »informações«, pois trata-se, acima de tudo, do desenvolvimento de capacidade de percepção e de empatia, assim como do desenvolvimento de capacidades, estratégias e habilidades no trato com culturas e sociedades (cf. ABCD- Thesen). Visões etnocêntricas devem ser relativizadas e preconceitos desconstruídos, ao mesmo tempo

Cultura, ensino e formação de professores de alemão como língua estrangeira que o próprio ambiente figure como pano de fundo do ambiente estrangeiro – e vice-versa (Weimann & Hosch 1993: 516).

De forma sucinta, segundo Weimann & Hosch (1993: 514-515), as três concepções principais que permearam o ensino de *Landeskunde* na área de alemão como língua estrangeira foram as abordagens cognitiva, a comunicativa e a intercultural, conforme se observa no quadro a seguir:

| Concepção didática | Abordagem cognitiva                                                                 | Abordagem comunicativa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Abordagem intercultural / Aprendizagem relacionada à cultura                                                                                                       |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lugar na didática  | Disciplina independente / unidade independente na aula                              | Na aula de língua estrangeira                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Na aula de língua estrangeira                                                                                                                                      |
| Objetivo de ensino | Conhecimento: organização do conhecimento sistemático sobre a cultura e a sociedade | Competência comunicativa: estar em condições de se fazer entender sem mal-entendidos                                                                                                                                                                                                                                                      | Competência comunicativa e cultural: entender melhor a si mesmo e o outro                                                                                          |
| Conteúdos          | Sociologia, política, economia, cultura, história<br>↓<br>Imagem do país            | 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)<br>↓<br>Cultura cotidiana/ temas de diálogo | Todas as representações da cultura-alvo na aula: seus significados dentro da cultura-alvo e para os aprendizes<br>↓<br>Entendimento do outro e da cultura do outro |

Quadro 1: Três concepções no ensino de *Landeskunde* (Weimann & Hosch 1993: 515)

Observarmos no quadro acima que, nas diferentes abordagens para o ensino de cultura, ela sempre esteve presente de alguma forma nas aulas de língua, seja de forma integrada, como no caso das abordagens comunicativa e intercultural, seja de forma complementar, como na abordagem cognitiva, e que, desse modo, conteúdos e os objetivos de ensino diferiam conforme a abordagem adotada para o ensino da língua-alvo.

Na abordagem cognitiva, o ensino de aspectos culturais estava centrado na transmissão de conhecimento de fatos, dados e números sobre o país da língua-alvo. Cultura significava Literatura, Arte, Música, Sociologia, Geografia, História etc. Já na abordagem comunicativa, os aspectos da cultura do dia a dia tornaram-se um objetivo de aprendizagem na aula de língua estrangeira. Os aprendizes deveriam ser preparados para lidar com situações relativas à comunicação cotidiana, para o contato direto com membros de diferentes culturas. E, por fim, na abordagem intercultural, os aprendizes deveriam ser sensibilizados para diferenças, de modo que reações indesejadas de interlocutores ou mal-entendidos fossem evitados, com o objetivo de entender outro, mas também de compreender a si mesmo.

A partir dos anos 1990, a ideia de um “método” para o ensino de língua começa a ser fortemente questionada, dando lugar à condição pós-método: “uma busca por uma alternativa para o método e não um método alternativo” (Kumaravadivelu 1994: 29). Estudos em torno da adoção acrítica de um método ou pela busca do “melhor” ou até mesmo sobre o próprio conceito de método (cf. Kumaravadivelu 1994) são apresentados na área de Ensino de Línguas e Formação de Professores, com destaque para o aspecto da autonomia do professor, pois “a condição pós-método empodera professores para construir teorias da prática orientadas pela sala de aula” e “os habilita a

Cultura, ensino e formação de professores de alemão como língua estrangeira  
gerar práticas inovadoras de localização específica e orientadas para a sala de aula” (Kumaravadivelu 1994: 29). Dessa forma, “qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (Kumaravadivelu 2006: 69).

Kumaravadivelu (1994; 2006) propõe um rol de 10 macroestratégias para o ensino de línguas, dentre as quais frisamos a de número 9: elevar a consciência cultural (*raise cultural consciousness*). Segundo o autor (1994: 41), “elevar a consciência cultural requer minimamente que, em vez de se privilegiar o professor como único informante cultural, tratemos também o aprendiz como informante cultural”. Kumaravadivelu (1994: 41) complementa ainda que “tal abordagem multicultural pode também dissipar estereótipos, que criam e mantêm mal-entendidos e falhas de comunicação interculturais”. Já na área da Didática na literatura em língua alemã, em lugar de método, Funk (2010: 941-942) sugere princípios para o ensino. O autor apresenta 12 princípios, dos quais, relacionado aos aspectos culturais no ensino de línguas, destacamos “sensibilidade cultural no ensino e na aprendizagem” (*Lerh- und Lernkultursensibilität*), de acordo com o qual são consideradas formas específicas de processamento do conteúdo a ser ensinado culturalmente (Funk 2010: 944).

Língua e cultura, conforme exposto até aqui, são indissociáveis (Kramsch, 1993; 1996; 1998), e a importância da cultura *para* e *na* aula de língua estrangeira se ratifica. Porém, a escolha de temas e o modo como a cultura é trabalhada na aula é diferente em cada abordagem, em cada método para o ensino de LE e isso tem reflexos também na formação de professores.



Ainda que entendamos, como veremos a seguir, o livro didático como *um* elemento utilizado em sala de aula e não o único elemento (o único “material didático”), temos consciência do papel importante que ele possui não só nas escolas e nos cursos livres, mas também nos cursos de formação de professores de língua alemã no Brasil. Por essa razão, consideramos necessário refletir, enquanto docentes atuantes nessa área, sobre os subsídios que o livro didático (não) oferece para a formação dos futuros professores desse idioma.

#### **4 O ensino de língua/ cultura alemã e a formação de professores de alemão como língua estrangeira**

No estado do Rio de Janeiro a formação de professores de alemão se dá prioritariamente em contexto institucional universitário (Gondar & Ferreira, 2019), sendo o curso em Letras Português-Alemão ofertado em três universidades: duas federais e uma estadual. Meirelles (2019) apontou em seu estudo sobre interculturalidade e formação de professores de alemão no Rio de Janeiro muitos pontos de semelhança entre esses cursos, tais como carga horária, disciplinas oferecidas e ementas. Entre as principais semelhanças está o uso do livro didático *DaF kompakt neu* (Sander et al. 2017) nos três cursos acima mencionados.

Muito vem sendo debatido sobre a questão do uso do livro didático, de um modo geral, em contexto acadêmico de cursos de Letras em universidades brasileiras (Bohunovsky & Bolognini 2005; Uphoff 2009; Stanke 2014; Schmidt 2017a, 2017b; Marques-Schäfer, Bolacio & Stanke 2016; Arantes 2018). Os principais argumentos que embasam as discussões giram em torno da adequação ao contexto de formação, no que tange tanto ao bacharelado

Cultura, ensino e formação de professores de alemão como língua estrangeira quanto à licenciatura, a pertinência temática dos livros (que priorizam o contexto de L2), entre outros aspectos. No entanto, ainda assim, esses materiais continuam ocupando papel de destaque nos cursos, sendo o principal norteador de grande parte das ementas de disciplinas de língua alemã dos cursos, como constata p.ex. o estudo de Bolacio, Voerkerl & Stanke (2017), feito a partir de dados de um número bastante significativo fornecido por docentes da área de alemão como língua estrangeira nas universidades brasileiras, bem como a pesquisa de Stanke (2014) sobre a interculturalidade na formação do professor de alemão em três universidades do estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, para além das ementas das disciplinas obrigatórias, tanto de língua alemã, quanto de literatura alemã, ou mesmo das disciplinas, em sua maioria optativas, de cultura alemã, buscamos neste estudo, verificar os principais aspectos culturais abordados no livro didático *DaF kompakt neu* (Sander et al. 2017), por ser um elemento comum aos três cursos de formação no contexto do Estado do Rio de Janeiro.

A coleção *DaF kompakt* surgiu em 2011 (Braun et al. 2011) com uma proposta voltada para um público de jovens aprendizes, além da proposta de progressão gramatical mais rápida (após cerca de 450 horas atinge-se o nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referências, segundo as diretrizes dos próprios autores do material). No que se refere especificamente à presença de temas, textos, imagens, entre outros aspectos, que fomentam discussões sobre cultura, Marques-Schäfer, Bolacio & Stanke (2016) relacionam a escolha do livro *DaF kompakt* para o ensino de língua em um curso de graduação em Letras, principalmente, ao fato de o material apresentar um vasto espectro de temas e informações culturais sobre os países de língua alemã (Marques-Schäfer, Bolacio & Stanke 2016: 573). A nova versão da coleção – *DaF*

*kompakt neu*, surgiu em 2017 com o uso de imagens mais atuais e temas ainda mais voltados ao contexto universitário e de trabalho no espaço linguístico alemão, seja na Alemanha, Áustria, na Suíça alemã ou Liechtenstein (Sander et al. 2017).

O livro do professor também ressalta em suas primeiras linhas o fato de *DaF kompakt neu* estar estreitamente orientado pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, além de servir como base de preparação para a prova de Certificado B1 do Goethe-Institut (Sander et al. 2017: 4).

Tomando-se como ponto de partida a menção ao Quadro Comum Europeu, é importante trazer a essa discussão os pontos destacados nesse documento que focam especificamente os processos de ensino e aprendizagem no que aparece descrito como “conhecimento sociocultural”, que representa por sua vez um subitem do “conhecimento de mundo”. No documento, o conhecimento sociocultural aparece relacionado aos “aspectos distintivos característicos de uma determinada sociedade europeia” (Conselho da Europa 2001), citando elementos como a vida cotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, crenças e atitudes relacionados a fatores como história, identidade e religião, por exemplo, a linguagem corporal, as convenções sociais e os comportamentos rituais. Além desses aspectos, o Quadro Comum também faz menção no texto à consciência intercultural, ressaltando a importância da promoção da diversidade regional e social dos dois mundos: “o mundo de onde se vem” e o “mundo da cultura-alvo” (Conselho da Europa 2001: 150).

Em sua pesquisa sobre o ensino de cultura na sala de aula de LE, Sarmiento (2001), citando, entre outros autores e estudiosos do tema, Hall (1993) e Byrnes (1991), salienta a importância de que no ensino-aprendizagem de LEs

Cultura, ensino e formação de professores de alemão como língua estrangeira sejam enfatizados o processo e as estratégias que os aprendizes podem lançar mão para que consigam estabelecer relações e compreender outras culturas, em detrimento do que chama de produto, ou seja, informações factuais sobre aspectos culturais específicos. Dessa forma, o fomento de habilidades que capacitem os aprendizes a práticas como identificar, comparar, criticar e analisar os fenômenos socioculturais da comunidade da língua-alvo seria tão ou mais importante que a transmissão de fatos ou informações culturais.

No que tange, de uma forma geral, aos livros didáticos para o ensino de língua alemã, Alvarez (2013), a partir da citação do artigo de Götze (1994) intitulado “Cinco gerações de livros didáticos” (no original alemão *Fünf Lehrwerkgenerationen*), apresenta os cinco modelos de livros, de acordo com as abordagens que os orientam. São eles: os livros que se orientam pela gramática (ligados aos preceitos do método de gramática e tradução); os livros baseados nos métodos audiolingual e audiovisual (com foco na sistematização e repetição de estruturas linguísticas); os livros didáticos comunicativos (nos quais prevalecem situações comunicativas do cotidiano); os livros interculturais (com grande foco em atividades contrastivas e que estimulem a reflexão sobre a cultura-alvo e a cultura materna) e, por último, os livros didáticos mentalistas (que focam suas atividades nas quatro habilidades linguísticas, ressaltando aspectos cognitivos ligados às estratégias de aprendizado e autonomia dos aprendizes) (Alvarez 2013: 51-52). No entanto, a autora também chama atenção para o fato de que, a partir dos anos 2000, surge a menção a uma nova geração de livros didáticos, descritos como “integradores” (por apresentarem muitas vezes uma certa combinação entre as gerações anteriores). A descrição dessa última geração de livros didáticos

parece estar adequada ao livro neste estudo analisado (voltaremos a discutir esse ponto mais detalhadamente no próximo tópico).

Com o objetivo de verificar analiticamente os aspectos culturais presentes e tematizados no livro *DaF kompakt neu*, a partir da literatura sobre interculturalidade e ensino de línguas estrangeiras e cultura, procuramos elementos que nos permitissem chegar a uma proposta de categorização que contribuísse com essa análise. Nesse sentido, observamos em alguns estudos (Sarmiento 2001; Amato 2005) a subdivisão dos aspectos culturais em cultura como comportamento, cultura como informações factuais e cultura representada em componentes linguísticos, assim como a subdivisão em aspectos da cultura objetiva (como dados, fatos e números, além de rituais, hábitos e costumes), aspectos da cultura subjetiva (como normas, valores e crenças, que se refletem em formas de comportamento) e aspectos interculturais (percepção de si e do outro, conscientização e sensibilização das diferenças culturais, reflexão sobre estereótipos e clichês) (Stanke 2014). Outros trabalhos (Alvarez 2013; Novaski & Werner 2011) referem-se aos elementos culturais relacionando-os à abordagem de ensino prevalecente. Assim, conforme já apontado, a abordagem cognitiva estaria mais estreitamente ligada à presença de aspectos factuais e informativos sobre cultura; a abordagem comunicativa aos aspectos cotidianos e a abordagem intercultural estaria mais voltada a aspectos relacionais e de sensibilização a diferenças, pontos em comum e especificidades entre as culturas. Com base nesses estudos, na teoria apresentada e discutida no tópico anterior deste artigo, assim como em nossa própria experiência com o livro didático *DaF kompakt neu*, chegamos às seguintes categorias para a análise dos aspectos culturais presentes nesse material:

Grupo A: Aspectos culturais intrínsecos (ou não explicitamente abordados)

- nessa categoria os aspectos culturais aparecem imbricados em temas cotidianos e vinculados a discussões temáticas em diferentes passagens do livro: em textos, áudios, imagens, entre outros elementos. Aqui podem ser tematizados pontos turísticos, aspectos relacionados à vida cotidiana como alimentação, vida estudantil, comemorações, entre outros, sem que, explicitamente, o componente cultural seja apontado no material;

Grupo B: Aspectos culturais em informações pontuais – aqui as informações culturais aparecem explicitamente, através de notas localizadas à margem das páginas ou quadros informativos no livro;

Grupo C: Aspectos ligados à inter ou à multiculturalidade – nessa categoria encontram-se atividades, questões ou exercícios que explicitamente visam promover a sensibilização e/ ou reflexão dos aprendizes para aspectos culturais diversos, fomentando as habilidades de identificar, comparar e relacionar esses aspectos, numa perspectiva inter-relacional. O uso aqui do termo multicultural visa a reforçar a pluralidade das culturas: tanto as culturas ligadas à língua materna, quanto as culturas ligadas à língua-alvo ou demais culturas compartilhadas ou não pelos aprendizes e que podem se fazer presentes nas aulas de língua.

## **5 Principais aspectos culturais observados no livro *DaF kompakt neu***

É interessante observar que no prefácio do manual do professor (*Lehrerhandbuch*), material destinado a apresentar a obra, suas premissas teóricas, sua concepção, objetivos e estrutura, não foram encontradas

quaisquer menções sobre a presença ou trabalho com componente cultural no livro. Não obstante, muitas ocorrências culturais foram observadas no livro-texto de *DaF-kompakt neu*, 20 ocorrências no total (ver Quadro 2 a seguir). Considerando que foi analisado apenas o volume A1 do material, livro composto de 73 páginas, das quais as últimas duas páginas de cada lição são destinadas ao glossário/ vocabulário da lição e um resumo dos principais recursos linguísticos e gramaticais trabalhados (somando 16 páginas), temos um total de 57 páginas analisadas. Podemos depreender, portanto, desses números que, em média, a cada três páginas é abordado algum aspecto cultural no livro, o que não deixa de ser um número expressivo.

No quadro geral abaixo (Quadro 2), podem ser observadas as ocorrências de aspectos culturais no livro *DaF kompakt neu A1*, em cada uma das categorias elencadas e explicitadas no tópico anterior:

| Grupos                   | A<br>(Aspectos culturais<br>intrínsecos) | B<br>(Aspectos culturais<br>factuais explícitos) | C<br>(Aspectos<br>culturais inter-<br>relacionais) |
|--------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Número de<br>ocorrências | 8                                        | 8                                                | 4                                                  |

Quadro 2: Ocorrências de aspectos culturais no livro *DaF kompakt neu A1*

Podem ser identificadas no livro algumas características que podemos associar à geração de livros didáticos integradores, ou seja, à presença e combinação de aspectos de diferentes gerações anteriores. Nesse sentido, facilmente podem ser percebidos elementos da geração comunicativa (com vasto emprego de temas, situações e diálogos do cotidiano), de elementos de cunho intercultural (como a presença de atividades com foco contrastivo entre as culturas), além

Cultura, ensino e formação de professores de alemão como língua estrangeira

de elementos que remetem à geração mentalista, a partir da ênfase à reflexão linguística e ao fomento de estratégias de aprendizagem. Também é importante ressaltar dois pontos que aparecem com força no material: (i) o foco em atividades que fomentam a interação, troca de experiências e a aprendizagem colaborativa entre os alunos, e (ii) o incentivo à participação dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, enquanto indivíduos, sendo convidados a compartilharem suas experiências individuais com o grupo. Nas palavras dos autores: “Os aprendizes são sempre chamados a se colocarem pessoalmente frente aos temas apresentados e a externarem suas perspectivas recorrentemente desde o início” (Sander et al. 2017: 4).

Essa perspectiva pode, talvez, explicar a relativa e, comparativamente, menor presença de aspectos culturais do Grupo C no livro. Observamos nas atividades e propostas do material, o predomínio de uma abordagem mais voltada para o indivíduo (e suas percepções individuais) do que para determinadas culturas (ou grupos culturais). Assim, muitas vezes, há a preferência pela forma: “Que eventos culturais você aprecia?” (Braun et al. 2017: 31), “Que eletrodomésticos você tinha quando criança?”, ou ainda “O que você gosta de fazer no fim de semana?”, em vez de perguntas mais voltadas a contrastes culturais, como “Que eventos culturais são mais apreciados em seu país?”, por exemplo.

Apesar disso, questões contrastivas (Grupo C) e que incentivam a sensibilização para pontos de convergência e/ ou diferenças/ especificidades entre as culturas aparecem também no livro, como nas ocorrências: “Como moram os estudantes no seu país?” (Braun et al. 2017: 50), “O que se costuma levar em churrascos no seu país? E o que não se costuma levar?” (Braun et al. 2017: 68)



Mesmo não fazendo parte de nosso *corpus* de análise no presente estudo, é importante mencionar que no livro de exercícios (*Übungsbuch*) também se fazem presentes atividades contrastivas, tanto do ponto de vista cultural, quanto do ponto de vista mais especificamente voltado para os conteúdos linguísticos, como na parte *Über Sprachen reflektieren*, em que também são incentivadas as comparações entre as línguas.

As ocorrências do Grupo A estão ligadas principalmente à presença de temas que podem fomentar a discussão cultural, assim como também a presença de aspectos geográficos ou do cotidiano dos países de língua alemã. Dessa forma, vemos no livro imagens de cidades na Áustria, Alemanha e Suíça; informações sobre a vida cotidiana estudantil; informações sobre pontos turísticos e uma breve biografia do pintor suíço Paul Klee, entre outros aspectos.

Já no Grupo B foram observados diferentes momentos em que os autores inserem explicitamente informações sobre aspectos culturais, principalmente ligados a questões linguísticas (como o uso dos tratamentos *du* ou *Sie*) e lexicais (como o uso de diferentes termos na Alemanha, Áustria e Suíça para objetos como bicicleta (*Fahrrad* / *Velo*) ou para bonde (*Straßenbahn* / *Tram*).

De modo geral, nota-se no livro analisado no presente estudo uma tentativa de se fomentar a consciência e, por conseguinte, a competência intercultural dos alunos – no nosso caso, futuros professores de alemão como língua estrangeira. O que se constatou, no entanto, é a falta no livro do professor de diretrizes mais específicas, indicações ou informações de como se trabalhar, principalmente, com aspectos ligados à cultura subjetiva.

Como na maioria dos livros didáticos, os autores do *DaF kompakt neu* deixaram ao/à professor/a a tarefa de encaminhar (ou não) em sua sala de aula

Cultura, ensino e formação de professores de alemão como língua estrangeira

os elementos da cultura (especialmente os aspectos subjetivos) dos países de língua alemã, de acordo com seu entendimento e sua formação. As indicações no livro mais voltadas a aspectos ligados à interrelação entre as culturas acabam se restringindo ao famoso “E como é no seu país?”.

Dessa forma, consideramos que a análise realizada e as discussões trazidas neste artigo deixam ainda mais evidente a necessidade de uma abordagem mais autoral do docente, que possa levar em conta seu contexto local, a partir principalmente de questões trazidas pelos estudantes e pelos debates fomentados a partir, muitas vezes, de imagens ou textos que, em princípio, não teriam como foco principal os aspectos culturais da língua-alvo. Em se tratando de um curso de formação de professores de alemão como língua estrangeira, é ainda mais fundamental que a percepção crítica dos estudantes a respeito não só dos aspectos culturais imbricados no estudo e uso da língua, mas também sobre o uso do livro didático para o ensino e a aprendizagem de língua alemã seja fomentada.

## **6 Considerações finais**

Ainda que alguns autores e profissionais da área de ensino e formação de professores de alemão como língua estrangeira no Brasil sejam bastante críticos ao uso de livros didáticos principalmente na universidade, defendemos a posição de que a partir de uma formação inicial de professores crítica e reflexiva, os futuros docentes podem ser plenamente capazes de encontrar um equilíbrio entre o seu uso e a seleção e/ou elaboração de materiais complementares para o ensino desse idioma.

Segundo Friedrici (2019) em seu artigo “*Vorschlag für eine pluriperspektivische Analyse der Zielgruppe zur Auswahl eines neuen Lehrwerks oder Vergesst die Lehrer nicht!*”, a escolha de um livro didático deve ser feita com base em vários critérios; dentre eles, um critério muitas vezes negligenciado nesse processo, é o docente. Livros didáticos produzidos na Alemanha muitas vezes parecem não levar em consideração o nível de formação e de domínio linguístico do idioma dos docentes. Ainda que esse não seja o foco aqui, parece-nos importante levantar essa questão em estudos futuros.

O livro didático adotado para qualquer curso deve ser visto como “‘um’ material didático que pode e deve ser adaptado e complementado pelo professor, levando em consideração os objetivos de aprendizagem e as necessidades dos aprendizes”, conforme Stanke (2014: 226-227). E de fato, em seu estudo, a autora constatou que essa complementação do livro didático é feita pelos professores. No entanto, de forma geral, os aspectos culturais tratados em sala de aula ainda continuam a ser determinados pelo livro didático, ressaltando-se, porém, que ficam a cargo do professor “o quando” e “o como” esses conteúdos de cunho cultural são trabalhados (Stanke 2014: 227).

No caso dos autores do presente artigo, cremos nos aproximar de uma abordagem em sala de aula, a partir do uso do livro didático e de material complementar, que tem por objetivo incentivar a reflexão crítica dos estudantes, não só sobre os materiais trabalhados em sala de aula, mas também sobre quaisquer outros materiais, textos, vídeos, com os quais entrem em contato. Entretanto, consideramos importante que as editoras e autores de livros didáticos para o ensino de alemão como língua estrangeira estejam mais atentos às questões que envolvem todos os campos dos aspectos culturais citados na literatura: o cognitivo, o comunicativo e o intercultural.

## Referências bibliográficas

- Altmayer, Claus (2010). Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35). 2. Aufl. Berlin, De Gruyter, 1402 - 1413.
- Altmayer, Claus (2006). Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181-199.
- Alvarez, Lucía E. B. (2013). *O seu alemão serve para comunicar?* Uma análise de livros didáticos de alemão como língua estrangeira para adolescentes sob a perspectiva da teoria do agir comunicativo. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.
- Arantes, Poliana (2018). Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. In: *Pandaemonium Germanicum* 21/34, 1-30.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1992). 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. In: *Zielsprache Deutsch* 2, 112-113.
- Biechele, Markus & Padrós, Alicia (2003). *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 13. Berlin: Langenscheidt.
- Bischof, Monika. Kesseling, Viola & Krechel, Rüdiger (2003). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Fernstudieneinheit 3. Berlin: Langenscheidt.
- Braun, Birgit et al. (2011). *DaF kompakt neu A1-B1*: Kursbuch mit MP3-CD. Stuttgart: Klett.
- Brown, H. Douglas (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. 4 ed. New York: Longman.
- Bolacio Filho, Ebal S. Voerke, Jean Paul & Stanke, Roberta C. Sol F. (2017). Material didático em cursos de alemão no contexto acadêmico brasileiro. In: Moura, M., Bolacio Filho, E. S., Stanke, R. C. S. F. & Saliés, T. M. G. (orgs.): *Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e prática*. 1ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, v. 1, 15-36.
- Bolten, Jürgen (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen: Erfurt.
- Byrnes, Heidi (1991). Reflections on the development of cross-cultural communicative competence in the foreign language classroom. In Freed, Barbara F. (ed.): *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company, 205-218.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QEER) Edições ASA, Porto, 217-230.
- De Brum, Arnaldo Martín (2005). Da língua como instrumento de comunicação ao discurso: um deslocamento necessário no trabalho de português língua estrangeira. In: Seminários de Estudos em Análise do Discurso (SEAD), 2, 2005, Porto Alegre. *Anais eletrônicos...* Porto Alegre: UFRGS, 1-9. [on-line: [http://anaisdosead.com.br/sead2\\_simposios.html](http://anaisdosead.com.br/sead2_simposios.html), 10 Nov. 2019].

- Eagleton, Terry (2005). *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freitag, Britta (2010). Transkulturelles Lernen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer, 125-129.
- Friederici, Luisa (2019). Vorschlag für eine pluriperspektivische Analyse der Zielgruppe zur Auswahl eines neuen Lehrwerks oder Vergesst die Lehrer nicht! In: *Pandaemonium Germanicum* 22/37, 281-301  
[DOI: <https://doi.org/10.11606/1982-88372237281>]
- Funk, Hermann (2010). Methodische Konzeptefür den DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin/Wien: De Gruyter, 940-952.
- Gondar, Anelise & Ferreira, Mergenfel (2019). Desafios do uso do livro didático no ensino superior: uma análise empírica exploratória da recepção de aspectos de vocabulário, gramática e exercícios do livro DaF Kompakt. In: *Pandaemonium Germanicum* 22/37, 302-330.
- Götze, Lutz (1994). Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 29-30.
- Grünewald, Matthias (1996): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland: Theorie und Didaktisierungfür den Landeskundeunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Henrici, Gert & Koreik, Uwe (Hrsg.): *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*. Band 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1-274.
- Hall, Joan Kelly (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. In: *Applied Linguistics* 14, 145-166.
- Heyd, Gertraude (1990). *Deutsch lehren*. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Koreik, Uwe (2013). Landeskunde. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremdsprache* (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 10). Baltmannsweiler: Schneider, 162-170.
- Kramsch, Claire (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (1988). The cultural discourse of foreign language textbooks. In: Singerman, A. J. (ed.): *Toward a new integration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 63-88.
- Krumm, Hans-Jürgen (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. In: *Fremdsprache Deutsch* 6, 16-19.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. In: *TESOL Quarterly* 40/1, 59-81.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: *TESOL Quarterly* 28, 27-48.

- Marques-Schäfer, Gabriela; Bolacio Filho, Ebal S. & Stanke, Roberta (2016). Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen? Eine Analyse anhand der Arbeit mit DaF Kompakt in Brasilien. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43/5, 566-586.
- Meirelles, Camila (2018). Pluricentrismo linguístico da língua alemã e concepções de graduandos e professores. In: *Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF (SAPPIL)* – Estudos de Linguagem, 9, 2017, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 125-137.
- Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt.
- Pauldrach, Andreas (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch* 6, 4-15.
- Sander, Ilse et al. (2017). *DaF kompakt neu A1*. Lehrerhandbuch. Stuttgart: Klett.
- Sarmiento, Simone (2001). *O ensino de cultura na sala de aula de línguas*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre.
- Schmidt, Cristiane (2017a): O livro didático de língua alemã no contexto de formação de professores de alemão no Brasil. Curitiba: Appris.
- Schmidt, Cristiane (2017b). Estudo de livros didáticos de língua alemã no ensino superior brasileiro: foco nos aspectos gramaticais. In: *Revista Expectativa* 16/16, 36-55.
- Stanke, Roberta C. Sol F. (2014). *Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro*. 2014. 309 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Uphoff, Dörthe (2009). *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Campinas, 2009, 178f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas – SP, 2009.
- Voerke, Jean Paul (2017). *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Jena: ThULB.
- Weimann, Gunther & Hosch, Wolfram (1993). Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 20/5, 514-523.

# **(Re)pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras por meio da minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter***

Lívia dos Santos Marques  
Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld

## **1 Introdução**

O ensino de cultura pode ocupar diferentes papéis em meio às diversas metodologias de ensino de Língua Estrangeira (LE). No âmbito da abordagem da Gramática e Tradução, por exemplo, os alunos aprendem a LE com o intuito de construir conhecimentos sobre a cultura erudita (ou Cultura com C maiúsculo), relacionada à arte, literatura e filosofia (Marques-Schäffer 2013). Porém, tal metodologia não se volta para o estudo da cultura (com c minúsculo), que engloba as relações, hábitos e cotidiano da sociedade falante da língua alvo (Salomão 2015). Nesse sentido, as premissas do Método Direto contrastam às da abordagem anterior, por priorizar o ensino de elementos culturais relacionados aos hábitos e costumes cotidianos do falante de LE, os quais poderiam auxiliá-lo no momento da conversação (Marques-Schäfer 2013). Na abordagem Áudiolingual mantém-se essa perspectiva de cultura, tendo em vista que o falante da língua-alvo é tomado como modelo de língua e comportamento (Leffa 1988).

A partir da Abordagem Comunicativa, a cultura passa a ser ensinada pelo viés da comunicação, ou seja, como elemento que pode levar o aluno à

(Re) pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras

compreensão de formas adequadas de discurso nos diferentes contextos sócio-culturais (Holme 2003). Dessa maneira, o aprendiz pode evitar erros ou mal entendidos na comunicação. Contudo, nota-se que a cultura ainda é tida como um tema separado da LE a ser aprendida pelo aluno.

Na década de 90 surgem, então, estudos que pretendem romper com essa separação entre língua e cultura na sala de aula. Nesse momento, o Ensino Intercultural (EI) passa a ganhar força. No âmbito dessa vertente, defende-se que a compreensão dos sentidos da LE requer um melhor entendimento da cultura estrangeira. O EI não se baseia apenas na memorização de dados e curiosidades sobre a cultura-alvo, mas em uma mudança na visão de mundo do aluno, como destaca Marques-Schäfer, que descreve como objetivos do EI: (i) o conhecimento de uma cultura estrangeira; (ii) a reflexão sobre a cultura própria e a estrangeira; (iii) o desenvolvimento da sensibilização para semelhanças e diferenças entre a cultura própria e estrangeira; (iv) a promoção de uma mudança de perspectiva. (Marques-Schäfer 2013: 246) (tradução nossa)

Tendo em vista essa mudança de perspectiva do ensino de LE, Byram (1997, 2008, 2011) defende ser necessário o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural (CCI), que inclui: atitudes de abertura e curiosidade em relação às culturas estrangeiras; conhecimentos sobre as perspectivas, produtos e práticas desta; habilidade de interpretar e relacionar culturas estrangeiras e maternas; habilidade de descobrir e interagir com as culturas estrangeiras, agindo como mediador quando necessário; uma consciência crítica cultural, ou seja, reflexão crítica de valores das culturas estrangeiras e maternas com base nos direitos humanos.



Entretanto, a fim de promover o ensino intercultural e desenvolver a CCI, é necessário que o aluno tenha contato com a cultura estrangeira. No caso da língua alemã, foco deste artigo, esse contato é dificultado, não apenas pela distância geográfica entre Brasil e outros países falantes de alemão, mas também pela baixa frequência com a qual livros, filmes, músicas e outros materiais das culturas-alvo são transmitidos pela mídia brasileira. Assim, com o objetivo de promover o contato do aluno com as culturas estrangeiras, o uso de materiais disponíveis online, como os seriados televisivos, pode ser uma importante alternativa para o trabalho em sala de aula e também extra-classe.

Os seriados televisivos são materiais autênticos, ou seja, produzidos sem fins pedagógicos, a partir da visão de falantes da língua-alvo, refletindo, portanto, seus contextos sócio-culturais (Carvalho 1999). Por essa razão, eles podem dar ao aluno acesso a novas perspectivas de mundo, conforme exigido a partir do EI. Apesar disso, notamos que, até o momento, ainda foram realizados poucos estudos sobre o uso de seriados televisivos para ensino de culturas estrangeiras (Marques & Rozenfeld 2018; Gomes 2010; Ramos-Gonzalez, Rico-Martín 2014; Toledo 2018; Stipančević 2014; Zurutuza-Cimadevilla 2014). Entre as pesquisas destacadas, apenas Marques e Rozenfeld (2018) e Stipančević (2014) tratam do uso de séries para o ensino das culturas alemãs, sendo que ambas destacam como elas podem ser utilizadas de maneira benéfica em sala de aula para o ensino de cultura.

Assim, neste trabalho temos como objetivo apresentar reflexões sobre formas como a minissérie televisiva *Unsere Mütter Unsere Väter* pode ser utilizada em sala de aula para ensino das culturas alemãs, promovendo o desenvolvimento da CCI. Destaca-se, ainda, que consideramos o termo cultura de acordo com a definição de Moran e Ziwen (2001) como um conjunto de

(Re) pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras

produtos, perspectivas e práticas presentes entre comunidades e indivíduos, além de considerarmos toda cultura heterogênea e em constante mudança (Salomão 2015), por isso a escolha pelo termo “culturas” no plural.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado sobre o desenvolvimento da CCI a partir da minissérie em foco, por meio de sua exibição e discussão com alunos iniciantes de língua alemã. A partir de nosso recorte, temos como objetivo analisar o desenvolvimento da habilidade de interpretar e relacionar da CCI dos alunos, ao longo do trabalho com a minissérie em sala de aula. A fim de alcançarmos esse objetivo, organizamos o artigo da seguinte forma: abordaremos, na próxima seção, os principais pressupostos teóricos utilizados para desenvolvimento da pesquisa, em especial, a noção de CCI, tendo como foco a habilidade de interpretar e relacionar. Em seguida, trataremos dos procedimentos metodológicos utilizados ao longo da pesquisa. Por fim, apresentaremos alguns dados e análises relativos ao desenvolvimento da habilidade de interpretar e relacionar e concluiremos o texto apresentando nossas considerações finais.

## **2 O conceito de competência comunicativa intercultural**

Conforme mencionamos, para refletir sobre CCI, é preciso explicitar a concepção de cultura que tomamos neste trabalho. Pautamo-nos em Moran e Ziwen (2001) que decreve cultura como um conjunto de produtos, práticas, perspectivas de determinada *comunidade* e entre *indivíduos*. Os *produtos* das culturas estrangeiras referem-se a objetos concretos, instituições, a arte, a ciência, a música e inclusive a própria língua, as *práticas* relacionam-se às ações e interações realizadas comumente pelos falantes da LE e as *perspectivas*

às crenças, valores e ideologias que conduzem a maneira de viver de um grupo de pessoas. As comunidades são os grupos com determinadas características, produtos, práticas e perspectivas em comum e, os indivíduos, como parte da cultura, constroem sua identidade e a expressam a partir do insumo que recebem das diversas culturas das quais participa.

A CCI relaciona-se diretamente com a noção de cultura e vem sendo discutida, já há alguns anos, por diferentes autores, como aquela que irá permitir aos alunos atuarem adequadamente em um lugar que se situa entre a língua materna e a do Outro.

Segundo Liddicoat (2011), a aprendizagem de LE, a partir de uma orientação intercultural, pode gerar no aluno uma transformação de sua visão de mundo e, até mesmo, da identidade do aluno, uma vez que ele passa a ver, tanto o outro como a si mesmo, a partir de uma nova perspectiva. Trata-se, portanto, de uma transformação que tem como modelo não o falante nativo da LE, mas o falante Intercultural, que busca relativizar e reconciliar as culturas do Eu e do Outro (House 2007). Tal falante tem uma nova perspectiva, adquirida a partir de um lugar que se situa entre as culturas maternas e estrangeiras. Além disso, ele é capaz de compreender e mediar diferenças e conflitos culturais, tanto consigo mesmo quanto com terceiros (House 2007).

A fim de tornar-se um falante intercultural, Byram (1997) sugere que o aluno adquira a CCI. Entretanto, antes de conceitualizar o termo competência comunicativa intercultural, é necessário definir, primeiramente, o que se entende por “competência”.

Segundo Spitzberg e Changnon (2009) tal conceito já foi utilizado como um equivalente para satisfação, efetividade, compreensão, entre outros. Porém, o autor defende que a definição mais adequada semanticamente para o termo

(Re) pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras

seria um conjunto de habilidades. No entanto, Fleming (2009) destaca que, além das habilidades para cumprir uma tarefa, ser competente exige um entendimento dos processos implícitos para sua realização. Assim, a competência comunicativa intercultural é tanto a habilidade de agir e comunicar-se interculturalmente, como a compreensão do porquê e do como fazê-lo.

Quanto ao termo intercultural, Bolten destaca que o prefixo “inter”, do Latim, significa “entre”, sendo que, no caso da interculturalidade, representa a interação entre dois mundos de vida distintos. Crozet e Liddicoat (1999) ressaltam que a ideia de “entre” está também ligada a posição do indivíduo competente interculturalmente, uma vez que este deve interagir a partir de seu lugar entre elas, e não apenas observar as culturas de um lugar externo.

Sendo assim, a competência intercultural é definida como a

[...] habilidade de garantir uma compreensão compartilhada por pessoas de identidades sociais diferentes, e a sua habilidade de interagir com pessoas como seres humanos complexos com identidades múltiplas e sua própria individualidade”<sup>1</sup>. (Byram, Gribkova, Starkey 2002: 10, tradução nossa).

Trata-se da competência de colocar-se em uma posição em meio a duas culturas e de mediar diferenças, a fim de alcançar uma compreensão do Outro. Essas diferenças podem ocorrer, tanto entre falantes de uma mesma língua materna, quanto entre falantes de línguas diferentes, pois em ambos os casos é necessária a interculturalidade. Todavia, segundo Byram (1997), em situações em que há o envolvimento de uma LE, é preciso, além de uma competência intercultural, também uma comunicativa. Por essa razão o autor cunha o termo

---

<sup>1</sup> No original: “their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.”

competência comunicativa intercultural. Concordamos com Byram e nos debruçamos mais detalhadamente sobre o modelo do autor para a CCI.

No âmbito comunicativo, Byram (2008) inclui três competências: a competências linguística, relativa ao uso das regras da língua; a socio-linguística, da compreensão e explicitação de sentidos usados pelo interlocutor; e a discursiva, relacionada à negociação de estratégias comunicativas utilizadas convencionalmente no discurso.

Em relação aos âmbitos afetivos, cognitivos e comportamentais, de maior relevância para este artigo, a CCI é composta por atitudes, conhecimentos, consciência crítica cultural, habilidade de descobrir e interagir e habilidade de interpretar e relacionar (Byram 1997, 2008; Byram, Gribkova, Starkey 2002).

No que concerne às atitudes, estas referem-se a “atitudes de curiosidade e abertura, de prontidão em suspender a descrença e julgamento em relação aos significados, crenças e comportamentos do outro” (Byram 1997: 34, tradução nossa)<sup>2</sup>. Trata-se, portanto, do âmbito afetivo da CCI, que exige abertura ao engajamento com o outro, em um relacionamento de igualdade, e, em meio a esse contato, também disposição para revisar preconceitos e estereótipos. Além de enxergar as culturas estrangeiras de uma nova forma, é necessário, por meio da perspectiva do outro, ver também a si mesmo a partir de uma nova perspectiva, repensando e, até mesmo, relativizando os valores, crenças e comportamentos próprios, processo chamado de descentralização (Byram 1997).

---

<sup>2</sup> No original: “attitudes of curiosity and openness, of readiness to suspend disbelief and judgment with respect to others’ meanings, beliefs and behaviors.”

Em relação aos conhecimentos, que se inserem no âmbito cognitivo da CCI, estes são relativos a “grupos sociais e seus produtos e práticas nos países próprio e do interlocutor, além de processos gerais de interação social e individual.” (Byram 1997: 51). Portanto, são exigidos do falante competente interculturalmente conhecimentos sobre processos sociais presentes nas culturas-alvo e nas próprias, e sobre a forma como tais processos podem ser vistos a partir da perspectiva do outro (Byram, Gribkova, Starkey, 2002). Eles incluem, de uma maneira mais prática, os conhecimentos sobre a memória nacional e as relações históricas entre as culturas, bem como sobre marcadores sociais presentes nelas e, ainda, possíveis causas de mal-entendidos entre as culturas.

Já a consciência crítica cultural, que se insere no âmbito afetivo/avaliativo da CCI, representa “a habilidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos perspectivas práticas e produtos na própria e em outras culturas e países” (Byram 1997: 53) (tradução nossa)<sup>3</sup>. Tal consciência permite que o aluno perceba como seus valores e comportamentos podem afetar a forma como ele vê o Outro (Byram, Gribkova, Starkey 2002). Para que ele a atinja, é necessário que o aprendiz seja capaz de identificar e interpretar valores implícitos e explícitos das culturas maternas e estrangeiras e, então, avaliar criticamente tais valores, com base em um critério explícito (Byram 1997). Quanto ao critério citado, o mesmo autor (2008) sugere que a avaliação parta dos direitos humanos, uma vez que eles preservam a igualdade e dignidade

---

<sup>3</sup> No original: “ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries.”

humana. Além disso, o aluno deve poder negociar um grau de aceitação de valores diferentes dos seus, tendo como base o critério selecionado.

A habilidade de descobrir e interagir está diretamente ligada ao âmbito comportamental da CCI. Ela refere-se à

habilidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e práticas culturais, assim como a habilidade de operar os conhecimentos, atitudes e habilidades sob as restrições da comunicação e interação em tempo real<sup>4</sup> (Byram 1997: 53, tradução nossa).

A habilidade de descobrir e interagir exige que o aluno identifique sentidos, referências e processos de interação distintos entre as culturas e os explicita por meio da mediação, usando, para tanto, as outras competências da CCI (Byram, 1997). Assim, essa habilidade auxiliará o aluno a explicitar diferenças, dúvidas e a fazer perguntas ao seu interlocutor, visando adquirir informações e integrá-las aos seus conhecimentos prévios, além de usá-las na comunicação em tempo real (Byram, Gribkova, Starkey 2002)

Por fim, a habilidade de interpretar e relacionar, foco do presente artigo, pode ser definida como a “habilidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com documentos da própria”<sup>5</sup> (Byram 1997: 52 tradução nossa). O desenvolvimento de tal habilidade pode capacitar o aluno a identificar e explicitar perspectivas etnocêntricas em documentos e eventos das culturas maternas e estrangeiras, além de identificar e mediar áreas de conflito entre as culturas (Byram, 1997). Compreendemos o

---

<sup>4</sup> No original: “ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.”

<sup>5</sup> No original: “ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one’s own.”

(Re) pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras

termo *documentos* proposto pelo autor como produtos que registram as culturas estrangeiras ou maternas (sejam eles jornais, filmes, séries, músicas, entre outros). Quanto aos eventos, consideramos momentos históricos ou cotidianos dos falantes da LE.

A fim de interpretar e relacionar tais documentos e eventos das culturas maternas e alvo, é necessário compará-las. Segundo Byram: a comparação é usada para tornar as diferenças acessíveis e identificar similaridades. Fenômenos linguísticos e culturais são apresentados tanto como similares quanto diferentes e permitem que os aprendizes estendam suas concepções – seus esquemas – de formas que não estão disponíveis dentro de uma cultura, já que diferença e contraste também forçam os aprendizes a reavaliar suas pressuposições<sup>6</sup> (Byram 2008: 182, tradução nossa)

Nesse sentido, a comparação deve ter como objetivo, não reforçar as diferenças e o estranhamento, mas, ao contrário, aproximar o aluno de uma nova perspectiva do mundo. Dessa forma, o aluno compreende que aquilo que lhe é familiar pode também ser visto pelo outro como estranho, e vice-versa, em um processo de descentralização (Byram, Gribkova, Starkey 2002). Como consequência, o aluno poderá adquirir uma nova perspectiva sobre si e sobre o outro, o que o auxiliará nos processos de interação e mediação.

Para concluir, consideramos que o modelo de CCI de Byram permite ao aluno o melhor contato com as culturas-alvo, seja ele direto, por meio de viagens e contato pessoal, ou indireto, por meio de materiais autênticos. Os resultados de tal contato podem levar o aluno ao desenvolvimento de relacionamentos de igualdade e à possível transformação das perspectivas do

---

<sup>6</sup> No original: “Comparison is used to make difference accessible and to identify similarity. Linguistic and cultural phenomena are presented as both similar and different and allow learners to extend their conceptions – their schemata – in ways not available within one culture since difference and contrast also force on learners a re-appraisal of their assumptions.”



indivíduo, que o permite expandir sua visão de mundo, além de favorecer uma comunicação e compreensão mútuas.

Sendo assim, as mudanças promovidas pelo desenvolvimento da CCI tornam-se essenciais em nosso contexto, uma vez que, em um mundo globalizado e multicultural, a convivência com as diferenças não é exclusiva dos viajantes, mas permeia nosso cotidiano, enquanto estamos na internet, assistindo televisão, lendo os jornais ou apenas conversando com as pessoas a nossa volta.

Tendo estabelecido as principais características da Competência Comunicativa Intercultural, na próxima seção trataremos da metodologia utilizada para construção do presente artigo.

### **3 Percurso metodológico**

Conforme mencionamos, este estudo apresenta recorte de uma pesquisa de mestrado, cujo tema é o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural de alunos de alemão e por meio da minissérie televisiva alemã *Unsere Mütter Unsere Väter*.

A minissérie aborda a história de cinco amigos alemães que percorrem diferentes caminhos durante a II Guerra Mundial: Victor é judeu e deve fugir da perseguição dos nazistas; Greta é uma cantora em ascensão em Berlim; Charlotte trabalha como enfermeira na guerra e Wilhelm e Friedhelm são soldados nas linhas de frente alemãs.

A minissérie foi escolhida por tratar de um tema que se relaciona diretamente imagens comumente pré-estabelecidas dos alunos sobre a Alemanha (o

(Re) pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras nazismo e a II Guerra Mundial) (Nikita, Don, Loh 2014; Rozenfeld 2007; Schulz, Haerle 1996) e por mostrar uma nova perspectiva sobre esses eventos.

Para realizar a coleta de dados, a minissérie foi exibida e discutida em um minicurso de 12 horas, para um grupo de 10 alunos iniciantes de língua alemã dos cursos de Letras ou aprendizes dos cursos CEL, no contexto de uma universidade pública do interior paulista.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ou seja, baseia-se na interpretação de realidades sociais (Bauer, Gaskell, Allum 2008), levando em consideração a perspectiva dos participantes sobre o fenômeno pesquisado (Yin 2011). Também pode ser considerada uma pesquisa exploratória, uma vez que investiga um tema ainda pouco abordado na área de ensino de LE, sendo necessário o desenvolvimento e esclarecimento dos conceitos e ideias abordados (Gil 1989).

Em relação a seus procedimentos, trata-se de um estudo de caso, pois foi realizada com um grupo específico de alunos, pretendendo compreender como determinado fenômeno ocorre em um contexto atual da vida real (Godoy 1995).

Os instrumentos de análise de dados escolhidos foram dois questionários, um diário reflexivo da pesquisadora, as anotações de um observador e o grupo focal. O questionário 1 (inicial), aplicado antes do minicurso, teve o intuito de levar à compreensão de quais aspectos da CCI os alunos já apresentavam, além de seus interesses em relação às culturas e língua alemãs. O diário reflexivo da professora/pesquisadora e as anotações do observador tinham o intuito de revelar como os alunos manifestavam a CCI ao longo do minicurso, além de levar a professora/pesquisadora a refletir sobre como suas próprias atitudes afetaram possíveis mudanças. Por fim, a partir do questionário 2 (final) e do

grupo focal, pretendeu-se observar como a CCI se constituía em relação ao momento inicial do curso.

Os dados foram analisados, ainda, tendo em vista o conceito de cultura proposto por Moran e Ziwen (2001), ou seja, como o conjunto de práticas, perspectivas, comunidades e indivíduos.

Em posse dos dados, foi realizada a triangulação e análise destes, sendo que alguns dos resultados alcançados serão apresentados na próxima seção. Conforme mencionado anteriormente, teremos como foco a análise da habilidade de interpretar e relacionar da CCI, e como ela foi se manifestando ao longo do minicurso.

#### **4 A habilidade de interpretar e relacionar no trabalho com a minisérie**

Conforme mencionamos na apresentação da metodologia, a fim de avaliar a CCI dos alunos previamente ao minicurso, foi aplicado um questionário inicial, no qual a pergunta de número sete tinha como foco a habilidade de interpretar e relacionar. A questão apresentada foi: O quão semelhante/diferente você considera a cultura Brasileira da cultura de falantes de Alemão? Quais aspectos culturais, como história, sociedade, hábitos, formas de pensar, etc, são semelhantes/diferentes entre essas culturas?

Ao analisarmos as respostas, notamos que nenhuma delas apresentou semelhanças entre as culturas, sendo que os alunos explicitaram apenas diferenças entre elas. A habilidade de interpretar e relacionar, no entanto, exige que os aprendizes não busquem apenas aquilo que é diferente ou estranho no

(Re) pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras

outro, mas encontrem, também, pontos de convergência entre as culturas, que auxiliem as aproximações e comparações entre elas.

É necessário destacar que a ausência de relações de semelhança entre as culturas nas respostas pode ser resultado de uma falta de conhecimento das culturas estrangeiras. Isso fica claro ao observarmos que algumas das respostas à questão contém algum tipo de justificativa no início, afirmando que a falta de conhecimento sobre as culturas estrangeiras pode dificultar ou até mesmo impedir a comparação. É o que ocorre, por exemplo, nas respostas de Lara, Filomena e Judite, apresentadas respectivamente nos excertos 1, 2 e 3:

LARA: Não sei. Preciso ter mais contato com a cultura para poder opinar a respeito. (EXCERTO 1 - Questionário inicial)

FILOMENA: Essa é uma pergunta muito complexa. Não sei se tenho conhecimento suficiente da cultura alemã para responder. Imagino que exista uma diferença grande entre as duas culturas. [...] (EXCERTO 2 - Questionário inicial)

JUDITE: Não tive muito contato com a cultura alemã, mas considero a maior parte dos aspectos culturais diferentes dos do brasileiro. (EXCERTO 3 - Questionário inicial)

As respostas demonstram, portanto, que a falta de conhecimento sobre a cultura estrangeira pode prejudicar a reflexão dos alunos sobre elas, assim como o desenvolvimento da habilidade de interpretar e relacionar. Essa ausência, contudo, não é o único fator que pode dificultar a realização de comparações.

Na Tabela 1, por exemplo, indicamos as temáticas que envolvem os conhecimentos prévios dos alunos, conforme as respostas à quarta pergunta do questionário inicial (O que você conhece sobre a cultura alemã, por exemplo: história, hábitos, comidas típicas, formas de pensar, literatura etc? O que gostaria de conhecer?)

**Tabela 1:** Conhecimentos prévios sobre culturas alemãs

| <b>Respostas</b>                         | <b>Alunos</b>                              | <b>Quantidade de alunos</b> |
|------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------|
| Eventos históricos                       | Juliana, Lucas, Lara, Alessandra, Filomena | 5                           |
| Comida                                   | Juliana, Judite                            | 3                           |
| Literatura                               | Alan, Judite                               | 3                           |
| Cinema/ televisão                        | Alan, Lara, Judite                         | 3                           |
| Música                                   | Lara                                       | 1                           |
| Gosto (pelo futebol)                     | Alan                                       | 1                           |
| Hábitos                                  | Juliana                                    | 1                           |
| Não tratam de um conhecimento específico | Natália                                    | 1                           |

Fonte: elaboração própria

A partir dos dados reunidos na tabela, foi possível notar que o conhecimento dos alunos está mais centrado em produtos e práticas de membros da sociedade alemã, como a comida, a literatura, a música, o cinema, a História (produtos) e hábitos (práticas). Apenas Alan menciona conhecer o gosto de alemães pelo futebol, que acreditamos se relacionar às perspectivas no sentido de Moran e Ziwen (2001). Entretanto, tal conhecimento nos parece ainda bastante restrito em relação às perspectivas dos indivíduos de uma comunidade.

Em relação às diferenças entre as culturas-alvo e as maternas, elas são apontadas de forma variada, conforme pode ser visualizado na Tabela 2:

**Tabela 2:** Diferenças entre as culturas brasileira e culturas de falantes de alemão:

| <b>Respostas</b>                          | <b>Alunos</b>                              | <b>Quantidade de alunos</b> |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------|
| Alemães são mais frios/distantes          | Alan                                       | 1                           |
| Alemães seguem as regras/são mais rígidos | Natália, Lucas                             | 2                           |
| Alemães têm uma comida diferente          | Natália                                    | 1                           |
| Alemães têm uma história diferente        | Natália, Alan, Carla Alessandra, Filomena, | 5                           |
| Alemanha é mais desenvolvida/ igualitária | Alan                                       | 1                           |

(Re) pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras

|                                                           |                   |   |
|-----------------------------------------------------------|-------------------|---|
| Alemães são menos cordiais                                | Vinícius          | 1 |
| Alemães têm hábitos e formas de viver e pensar diferentes | Alessandra, Carla | 2 |

Fonte: Elaboração própria

Nota-se que algumas das diferenças correspondem a imagens presentes entre os estereótipos comuns de alunos de alemão, como a frieza (Rozenfeld, 2007) e rigidez dos alemães (Nikita, Don, Loh 2014; Rozenfeld 2007; Schulz, Haerle 1996).

As respostas do primeiro questionário revelaram, ainda, que, apesar de os alunos indicarem alguns conhecimentos prévios sobre as culturas alemãs, eles ainda têm dificuldades para destacar semelhanças entre elas e as culturas brasileiras. Mesmo alunos que reconhecem a existência de semelhanças entre as culturas, em suas respostas à sétima questão, eles não deixam explícita a similaridade que reconhecem, como pode ser notado na resposta de Vinícius (Excerto 4):

Vinicius: Acredito que sejam mais parecidas do que dissemelhantes as duas culturas [as alemãs e brasileiras], contudo acredito que somos mais intensos que os alemães. Mais cordiais que eles, talvez. (EXCERTO 4 - Questionário inicial)

Diante da dificuldade para realizar relações de semelhança entre as culturas alemãs e brasileiras, procuramos, durante o minicurso, estimular a comparação, de forma que os alunos compreendessem tanto as diferenças quanto as semelhanças entre as culturas alemãs e brasileiras, sendo que tal relação deveria levá-los a desenvolver uma nova perspectiva sobre elas.

Sendo assim, no primeiro dia de aula, após assistirmos ao primeiro trecho da minissérie, surge uma comparação entre a realidade dos personagens a brasileira, conforme o excerto 5:

Lívia dos Santos Marques & Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld

Pesquisadora: Outro acontecimento interessante durante a aula foi a comparação de um aluno entre o regime nazista e a ditadura militar no Brasil. Ele comenta que nem todos os brasileiros eram a favor da ditadura militar, assim como nem todos os alemães eram a favor do nazismo, tendo sido, em ambos os casos, presos, perseguidos e torturados. (EXCERTO 5 - Diário Reflexivo)

A narrativa do seriado apresenta cinco personagens principais que não concordam completamente ou discordam totalmente da ideologia do partido nazista. Nota-se que o aluno realiza uma comparação como uma forma de compreender as ações e discursos dos personagens dentro de seus contextos. Assim, ao comparar a ditadura, em evento conhecido da história brasileira, com o regime nazista, o aluno demonstra ampliar seu conhecimento acerca deste último.

As comparações entre a ditadura brasileira e o regime nazista também aconteceram ao final do curso conforme pudemos verificar a partir dos questionários finais, principalmente nas respostas à sexta questão (Após o minicurso, você é capaz de encontrar semelhanças e diferenças entre a cultura alemã e a cultura brasileira, por exemplo, história, sociedade, hábitos, formas de pensar, etc? Em caso afirmativo, quais?). Como exemplo, apresentamos no excerto 6 a resposta de Carla:

Carla: Sim. Durante o minicurso, associei bastante o período da Segunda Guerra Mundial com o período da Ditadura Militar no Brasil. Uma diferença significativa entre ambos é que, conforme discutimos na última aula do minicurso, os crimes de guerra cometidos pelos nazistas foram julgados por um tribunal internacional e, portanto, houve uma reparação simbólica, fato que não ocorreu ou ocorreu de maneira extremamente precária no Brasil. A reparação simbólica tem efeitos importantes no decorrer do tempo, e tem como objetivo deixar o aprendizado em relação aos danos que foram causados, tanto é que na Alemanha, atualmente, é proibido exaltar símbolos nazistas, e no Brasil temos um presidente da república que exalta publicamente um coronel da época da ditadura que foi mandante de diversos crimes (Ulstra). (EXCERTO 6 - Questionário final)

(Re) pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras

A reflexão da aluna demonstra que, ao final do curso, as comparações que foram feitas entre a história brasileira e a alemã durante as aulas, estimularam novas reflexões e levaram a novas conclusões sobre a história dos dois países. Nesse caso, a interpretação e relação entre dois momentos históricos levaram a uma compreensão mais ampla sobre as consequências de ambos na atualidade.

Além dessas, outras reflexões e comparações podem ser observadas nos registros do diário reflexivo da segunda aula. Nesse dia, assistimos ao segundo trecho da minissérie e discutimos sobre a resistência ao partido, presente entre os personagens e entre alguns alemães durante o período. A partir de tais discussões, surgem as reflexões apresentadas no excerto 7:

Professora/pesquisadora: Então perguntei aos alunos sobre o que eles acham que devemos resistir hoje e como resistimos. Um aluno afirma “a mesma coisa que eles”. Os alunos (principalmente Carla) falam então que, assim como se ignorou na época do nazismo o assassinato de judeus, tendo-o por falso, hoje se ignora o assassinato em massa de negros e índios, já que quando tentamos alertar para o problema, nosso discurso é chamado de ideológico. Os alunos comentam que a população e o próprio presidente se mantiveram calados, por exemplo, mediante o recente caso de assassinato de um músico negro com oitenta tiros da polícia no Rio de Janeiro e sobre como esse tipo de silêncio vem disfarçado de neutralidade. (EXCERTO 7 – Diário reflexivo)

No excerto percebe-se que, a partir da minissérie e discussões sobre ela, os alunos foram capazes de interpretar os valores e ideologias implícitas nas atitudes e nos discursos presentes na Alemanha durante a II Guerra Mundial e no Brasil na atualidade<sup>7</sup>. As interpretações possibilitaram que os alunos realizassem comparações e encontrassem semelhanças entre as culturas, as quais permitem que os alunos observem os dois momentos por um viés crítico.

---

<sup>7</sup> O minicurso foi realizado no ano de 2018 e o artigo escrito no ano de 2019.



A presença de criticidade ao final do curso também fica clara nas respostas à segunda questão do questionário final (Algo mudou em relação ao que você pensa sobre sua própria cultura ou sobre si mesmo? Em caso afirmativo, o que?), à qual Lara responde conforme o excerto 8.

Lara: [...] Sei que estamos vivendo um período, guardadas as devidas proporções, consideravelmente semelhante ao pré-guerra, com todos os fatores fascistóides e nazistas. A era do ódio se fortalece. Então a série serviu como uma forma de ver o que está acontecendo no Brasil neste momento, do ponto de vista de quem, em teoria, viveu algo semelhante no passado, partindo de diferentes pontos de vista. (EXCERTO 8 - Questionário final)

A resposta de Lara reflete seu posicionamento crítico, ao interpretar e comparar os acontecimentos representados na minissérie com alguns da atualidade brasileira. Ela pôde enxergar a própria cultura a partir do olhar da realidade vivenciada pelos alemães, demonstrando um processo de descentralização. Essa criticidade aparece novamente nos registros do diário reflexivo da terceira aula, conforme comentários dos alunos registrado no excerto 9

Professora/pesquisadora: (...) é responsabilidade das pessoas da universidade manifestar-se, pois tem o tempo e os recursos necessários para compreender os problemas sociais. Lucas ainda destaca que esse é um dos motivos da universidade estar sendo atacada, pois ela pode gerar mudança (nas semanas anteriores a essa aula, foi realizada uma série de contingências no financiamento das universidades federais e, em especial, aos cursos de humanas). Os alunos ainda falam que os ataques à universidade e à escola tem sido uma forma de esconder a realidade da população, da mesma forma que o governo nazista tentou esconder os campos de concentração. (EXCERTO 9 – Diário reflexivo)

No registro do diário reflexivo da professora/pesquisadora (excerto 9) é possível perceber que os alunos não apenas relacionam a realidade brasileira com a alemã, mas trazem as reflexões para o seu próprio contexto, a universidade. Assim, as comparações realizadas entre as ações do governo

(Re) pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras

nazista alemão e do governo atual brasileiro, possibilitam que os alunos interpretem, a partir de uma nova perspectiva, aquilo que acontece à sua volta, e até mesmo repensem seu papel como pertencentes à comunidade universitária em meio a essa realidade.

Nas respostas à segunda questão do questionário final também é possível notar como o desenvolvimento das interpretações e reflexões sobre culturas alemãs e brasileiras podem levar os alunos a refletirem sobre seu papel dentro ou fora de seu contexto, como observamos nos excertos 10 e 11:

Natalia: Sim [algo mudou em relação ao que eu penso sobre minha própria cultura ou sobre mim], porque eu consigo refletir mais sobre como meus comportamentos atingem a sociedade que eu vivo e como eu me relacionaria caso algum tipo de guerra acontecesse no meu país. (EXCERTO 10 - Questionário final)

Carla: Sim [idem excerto 10], há diversos paralelos que foram feitos entre a história alemã e os processos que vivemos na atualidade globalmente. Passei a repensar minha atuação no combate ao autoritarismo. (EXCERTO 11 - Questionário final)

A resposta de Natália demonstra que, por meio da minissérie e do minicurso, a aluna foi capaz de se descentralizar e de se colocar no lugar dos personagens e, ao comparar-se com eles, de refletir sobre sua própria atuação na sociedade. Carla também realiza tais comparações e, a partir de então, repensa sua responsabilidade social, não apenas no Brasil, mas globalmente.

Por fim, como resultado das comparações e reflexões apresentadas no texto, os alunos puderam expandir as relações entre as culturas alemãs e brasileiras, que anteriormente representavam apenas diferenças, mas ao final do curso continham também aproximações entre as culturas. Isso pode ser observado por meio das Tabelas 3 e 4

**Tabela 3:** Semelhanças entre as culturas alemãs e brasileiras

| <b>semelhanças sobre:</b>        | <b>Alunos</b>    | <b>Quantidade de Alunos</b> |
|----------------------------------|------------------|-----------------------------|
| Ideologia política               | Vinícius, Judite | 2                           |
| As relações sociais              | Judite, Natália  | 2                           |
| A ascensão de regimes de direita | Carla, Alan      | 2                           |
| A influência da II Guerra        | Filomena         | 1                           |

Fonte: Elaboração Própria

**Tabela 4:** Diferenças entre as culturas alemãs e brasileiras

| <b>Diferenças em relação a:</b>              | <b>Alunos</b> | <b>Quantidade de Alunos</b> |
|----------------------------------------------|---------------|-----------------------------|
| Comportamentos no período retratado na série | Lara          | 1                           |
| Participação na II Guerra                    | Lucas         | 1                           |
| História                                     | Alessandra    | 1                           |

Fonte: Elaboração Própria

Na tabela 3 notamos que, ao final do programa, os alunos apontam como semelhanças entre as culturas alemãs e brasileiras os tipos de relações sociais, a presença de ideologias políticas e, nesse sentido, também o processo de ascensão de um regime totalitário. Uma aluna expressa, ainda, que ambos países passaram de alguma forma pela II Guerra Mundial, e sugere, como semelhanças, as influências e impactos desse período histórico para ambos, sem especificar tais impactos, mas que ela afirma, terem sido discutidos com seus avós alemães em uma reunião de família.

Filomena: No âmbito pessoal, com as aulas pode elaborar dúvidas<sup>8</sup> para conhecer melhor a relação dos meus avós com a cultura alemã e europeia

---

<sup>8</sup> Os excertos foram trazidos para este trabalho mantendo-se sua elaboração original escrita pelos participantes, podendo, assim, conter desvios linguísticos. No caso dessa aluna,

(Re) pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras  
e também sobre os impactos da segunda guerra no Brasil, inclusive foi  
motivo pra encontro de família. (EXCERTO 12 - questionário final)

Já na tabela 4, os alunos reconhecem como diferenças os comportamentos no período retratado na série, a participação na guerra e a História. Quanto ao comportamento, Lara afirma que os alemães do período retratado pareciam ser mais desenvoltos e sociáveis do que os brasileiros do mesmo período. Já em relação à participação na guerra, Lucas afirma que, diferentemente da Alemanha, o Brasil nunca tomou parte efetiva na guerra, e que uma minissérie que retratasse um contexto mais próximo ao Brasil possibilitaria mais aproximações. Enfim, Alessandra afirma que, as diferenças entre Brasil e Alemanha percorrem toda a história, tendo aquele se comportado como oprimido e esta como opressora.

Tendo exposto os resultados deste trabalho, fica evidente que, por meio da minissérie e do minicurso os alunos foram capazes de interpretar e comparar as semelhanças e diferenças entre as culturas em foco, principalmente em relação à aspectos sociais, políticos e históricos. Portanto, é possível afirmar que, por meio da exibição e discussão da minissérie, foi possibilitado o desenvolvimento da habilidade de interpretar e relacionar dos aprendizes de alemão.

---

Filomena, de acordo com o contexto da discussão, inferimos que ela quis dizer “pude esclarecer” ao invés de “pode elaborar”.

## **5 Considerações Finais**

A partir da década de 90, ocorre um notável aumento no número de estudos que visam romper com a separação entre língua e cultura em sala de aula de língua estrangeira. Nesse contexto, o Ensino Intercultural passa a ganhar força, na medida em que parte da premissa de que a construção dos sentidos da LE requer um melhor entendimento da cultura estrangeira. Em especial, o EI visa levar o aluno à transformação, tanto do olhar para a cultura estrangeira, quanto para a própria, a partir da reflexão sobre o Outro. Nessa perspectiva, estudos vêm buscando enfatizar materiais didáticos e procedimentos metodológicos que sejam capazes de promover tal transformação no aluno.

Diante disso, o presente artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado sobre o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural (CCI), a partir do trabalho com a minissérie alemã *Unsere Mütter Unsere Väter*. Nele, analisamos o desenvolvimento da “habilidade de interpretar e relacionar” dos alunos, ao longo do trabalho com a minissérie, que foi apresentada e discutida durante um minicurso oferecido para alunos de alemão, dos cursos de Letras e de um Centro de Línguas, de uma universidade pública. Para tanto, partimos da noção de CCI, como aquela composta por atitudes, conhecimentos, consciência crítica cultural, habilidade de descobrir e interagir, bem como pela habilidade de interpretar e relacionar (Byram 1997, 2008; Byram, Gribkova, Starkey 2002). Nosso foco recaiu neste trabalho, assim, sobre a habilidade de interpretar aspectos da cultura estrangeira e de relacionar tais aspectos com fenômenos da própria cultura dos alunos.

Ao início do minicurso, os dados revelaram que os alunos reconheceram apenas diferenças entre as culturas, partindo, em grande parte, de visões

(Re) pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras

generalizadas e/ou estereotipadas do povo e da cultura-alvo. Notamos que, nessa etapa, os alunos não apontaram para semelhanças entre as culturas. A habilidade de interpretar e relacionar, no entanto, exige que os aprendizes não busquem apenas aquilo que é diferente ou estranho no outro, mas encontrem, também, pontos de convergência entre as culturas, que auxiliem as aproximações e comparações entre elas.

Esse fenômeno, porém, se altera ao final do curso quando os alunos demonstram ser capazes de reconhecer também aproximações entre as culturas, por exemplo, indicando semelhanças, no que concerne a aspectos inerentes às relações sociais, à presença de ideologias políticas que podem levar à ascensão de regimes de direita e a reflexos da guerra na sociedade. Ademais, os participantes foram capazes, ao final do minicurso, de se descentralizar e de se colocar no lugar dos personagens e, ao comparar-se com eles, de refletir sobre sua própria atuação na sociedade. A partir de comparações, os alunos passam, então, a repensar sua responsabilidade social, não apenas no Brasil, mas globalmente.

Sobre a capacidade de interpretar, os alunos passam a refletir mais criticamente sobre o impacto do nazismo na sociedade alemã, reconhecendo que muitos alemães também foram vítimas do regime totalitário da época. Assim, como resultado das comparações e reflexões realizadas ao longo do minicurso, os alunos puderam expandir as relações entre as culturas alemãs e brasileiras, que, anteriormente, representavam apenas diferenças, mas ao final do curso, continham também aproximações entre as culturas.

## Referências Bibliográficas

- Bauer, Martin W. Gaskell, George & Allum, Nicholas C. (2008). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões. In: Bauer, Martin W. & Gaskell, George (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 7ª ed, 17-35.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2011). Conceptualizing Intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In: Jackson, Jane (org.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Abingdon: Routledge, 85-97.
- Byram, Michael. Gribkova, Bella & Starkey, Hugh (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Carvalho, Ana Amélia Amorim. (1993). Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. In: *Revista Portuguesa de Educação* 6/2, 117-124.
- Crozet, Chantal & Liddicoat, Anthony J. (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. In: Lo Bianco, Joseph. Liddicoat, Anthony J. & Crozet, Chantal (eds.): *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia, 113-125.
- Fleming, Mike (2009). The challenge of competence. In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle kompetenz und fremdsprachliches Lernen*. Tübingen: Gunter Narr, 3-14.
- Gil, Antonio Carlos (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Godoy, Arilda Schmidt (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: *Revista de administração de empresas* 35/3, 20-29.
- Gomes, Carolina Costa de Souza (2010). “Desculpa, mas é que...”: o ritual de pedido de desculpas em seriados televisivos brasileiros com aplicabilidade em Português como Segunda Língua para Estrangeiros. Dissertação, Mestrado em Letras. Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro.
- Holme, Randal (2003). Carrying a Baby in the Back: Teaching with an Awareness of the Cultural Construction of Language. In: Byram, Michael & Grundy, Peter (eds.) *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Multilingual Matters, Clevedon, 18-31.
- House, Juliane (2007). What is an ‘Intercultural Speaker’. In: Alcon Soler, Eva & Safont Jordà, Maria Pilar (eds.) *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht: Springer, 7-21.
- Leffa, Vilson J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn, Hilário I. & Vandresen, Paulino. *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 211-236.

- Liddicoat, Anthony J. (2011). Language Teaching and Learning from an Intercultural Perspective. In: Hinkel, Eli (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Abingdon: Routledge, 837-855.
- Marques, Livia dos Santos Marques & Rozenfeld. Cibele Cecílio de Faria (2018). O uso de seriados televisivos no ensino de alemão: aspectos linguísticos, socioculturais, ideológicos e político-sociais em Deutschland 83. In: *Pandaemonium Germanicum* 21/33, 64-86 [on-line: <http://www.scielo.br/pdf/pg/v21n33/1982-8837-pg-21-33-00064.pdf>, 19 Set. 2019].
- Marques-Schäfer, Gabriela (2013). *Deutsch lernen online: eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat*. Tübingen: Narr Verlag.
- Moran, Patrick R. & Lu, Ziwen (2001). *Teaching culture: perspectives in practice*. Boston: Heinle & Heinle, 34-47.
- Nikita, Larissa; Don, Zuraidah Binti Mohd & Loh, Sau Cheong (2014). Great Technology, Football and...: Malaysian Language Learners' Stereotypes about Germany. In: *Pandaemonium Germanicum* 17/24, 154-174.
- Ramos-Gonzalez, Noelia M. & Rico-Martín, Ana M. (2014). Análisis de la expresión de la cortesía em RTVE internacional para la enseñanza del español-lengua extranjera. In: *Revista de lingüística teórica y aplicada* 52/1, 79-103.
- Rozenfeld, Cibele Cecílio de Faria (2007). *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em linguística), 197f. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Salomão, Ana Cristina Biondo (2015). O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada* 54/2, 361-392.
- Schulz, Renate A. & Haerle, Birgit M. (1995). Beer, Fast Cars, and...: Stereotypes held by US College-Level Students of German. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 28/1, 29-39.
- Stipančević, Ana. (2014). Die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache durch die Rezeption von Fernsehserien. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen*. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Saarbrücken: SSLF, 491-501.
- Spitzberg, Brian H. & Changnon, Gabrielle (2009). Conceptualizing intercultural competence. In: Deardoff, Darla K. (ed.): *The SAGE handbook of intercultural competence*, Sage, 2009, Los Angeles, 2-52.
- Toledo, Fabiano Bernardes de (2018). *A relação estabelecida por aprendizes de línguas com séries de televisão: interfaces com a sala de aula e com o processo de aprendizagem de inglês*. Dissertação (Mestrado em Linguística), 289 f. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Yin, Robert K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.



Lívia dos Santos Marques & Cíbele Cecílio de Faria Rozenfeld

Zurutuza-Cimadevilla, Nekane (2014). *Series televisivas: herramienta para la adquisición de conocimientos culturales e idiomáticos y de motivación en el aula de inglés de 1º de Bachillerato*. Dissertação de Mestrado, Universidad Internacional de la Rioja.

# **Gesellschaftliche Teilhabe von Zuwanderer\*innen: Eine multimodale Interaktionsanalyse**

Anna Ladilova

## **1 Einleitung**

Gesellschaftliche Teilhabe von Migrant\*innen ist ein höchst aktuelles Thema in Deutschland, sowohl in den Medien wie auch in der Wissenschaft. Es stehen vor allem die türkische, polnische, russische und in den letzten Jahren syrische bzw. arabische Zuwanderung im Fokus. Obgleich es eine starke latein-amerikanische Zuwanderung in Deutschland gibt, werden Brasilianer\*innen in Diskursen über Migration in Deutschland bisher nur wenig berücksichtigt. Dies kann einerseits auf deren eher geringe Anzahl zurückgeführt werden, andererseits aber auch auf deren „Unsichtbarkeit“ bezüglich des Integrationsverhaltens. Diese Feststellung macht die Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis dieser Personen in Deutschland zur Frage der gesellschaftlichen Teilhabe besonders spannend. Die wenigen Arbeiten zur brasilianischen Immigration in Deutschland fokussieren bisher jedoch lediglich auf Frauen (Lidola 2007; Stelzig-Willutzki 2012).

Der vorliegende Beitrag wendet sich der interaktiven Konzeptualisierung von gesellschaftlicher Teilhabe in einer Gruppendiskussion zwischen fünf Brasilianer\*innen zu, die seit über 15 Jahren in Deutschland leben und sich als

in der deutschen Gesellschaft integriert verstehen. Das Interesse liegt dabei auf der Rekonstruktion des Orientierungswissens (Schütz 1972) der Sprecher. Dieses wird als inkorporiertes, implizites Wissen im interaktiven Geschehen sichtbar und kann vor allem in fokussierten Passagen mit hoher metaphorischer und interaktiver Dichte beobachtet werden (Bohnsack 2011, 2014). Hierzu wird eine Gesprächssequenz aus der Gruppendiskussion zunächst einer Interaktionsanalyse (Couper-Kuhlen & Selting 2018) unterzogen. Dabei werden die verschiedenen semiotischen Ressourcen, die von den Gesprächsteilnehmenden eingesetzt werden (Rede, Lachen, Prosodie, Handgesten, Blickverhalten, Kopfbewegungen sowie die Verwendung verschiedener Sprachen), berücksichtigt. Daraufhin werden die somit gewonnen Ergebnisse im Sinne der *Multimodal (Inter)action Analysis* (Norris 2013) in den meso- und makrodiskursiven Rahmen der Sprechenden eingebettet.

Die Berücksichtigung der verschiedenen Gesprächsmodalitäten ist in der Interaktionsforschung wichtig, weil diese eng zusammenhängen, was von Wagner et al. (2014: 209) als *semiotic versatility* bezeichnet und wie folgt definiert wird: „the way that different modalities lend themselves to representing certain kinds of information better than others“. Auch Baldry und Thibault (2006) betonen mit ihrem *resource integration principle* und *meaning-compression principle* deutlich, dass die verschiedenen Modalitäten für die Bedeutungskonstruktion und -Rekonstruktion eng miteinander verzahnt sind. Daher ist die multimodale Perspektive für einige Gesprächsanalytiker bereits selbstverständlich, wie es im folgenden Zitat zur Definition sozialer Interaktionsforschung von Lorenza Mondada zum Vorschein kommt: “The study of social interaction focuses on how multimodal resources – including

language and bodily movements – are holistically and situatedly used in building human action“ (Mondada 2016: 336).

Dies hängt damit zusammen, dass Gesten einen integralen Bestandteil des Sprachsystems darstellen (Fricke 2012) und Gesten und Rede daher ohne einander nur schwer auskommen: “When speech stops, gesture stops” (Graziano & Gullberg 2018). Gesten helfen beim Verständnis von Rede und beeinflussen sowohl die Redestruktur, wie deren Inhalt und Flüssigkeitsgrad. Die gesprochene Sprache und Gesten gehen auch miteinander einher beim Sprecher\*innenwechsel und anderen Gesprächshandlungen (Gullberg 2012). Zudem kann die Betrachtung der Gesten dabei helfen Orientierungswissen der Sprechenden zu rekonstruieren. Die Definition von Gesten beschränkt sich, je nach Forschungsperspektive, lediglich auf die Bewegung der Arme, Hände und Finger (McNeill 2005) oder bezieht auch weitere Körperbewegungen ein: „all actions of the hands (and a variety of other body parts, notably the face, head, and shoulders) by which aspects of the communicative interaction are displayed“ (Streeck 2006: 73). Letztere Definition ist für den gegebenen Kontext am sinnvollsten, da neben den Armen, Händen und Fingern, auch das Blickverhalten und die Kopfbewegung für die Interpretation des Interaktionsgeschehens zentral sind.

Eine bestimmte Art von Handgesten ist besonders wichtig für die Rekonstruktion der interaktiven Handlungen. Hierbei handelt es sich um redebegleitenden Gesten oder Gestikulationen, die die häufigste Gestenart (99%) in Narrativen und Gesprächen (McNeill 2011) darstellen. Bei dem analysierten Gesprächsabschnitt handelt es sich um genau diese Genres. Die Gestikulationen können weiterhin in vier Dimensionen unterteilt werden: die deiktischen Gesten, die auf etwas verweisen; die ikonischen, die einen

konkreten Gegenstand zeigen; die metaphorischen, die eine abstrakte Entität oder Sachverhalt darstellen und die rhythmischen/*beats*, die den Rederhythmus markieren (McNeill 2016). Eine Geste kann zudem mehrere Phasen haben, die nach McNeill (2016: 5f.) die folgenden sind: dem obligatorischen *stroke* kann eine *preparation* und *pre-stroke hold* vorausgehen und eine *post-stroke hold* und *retraction* folgen.

## 2 Vorgehensweise

Das analysierte Datenmaterial besteht aus Video- und Audioaufnahmen einer Gruppendiskussion, welche durch Fragekarten angeregt wurde – im Sinne der Vorgehensweise der Forschungsgruppe *Intercultural Communication in Multimodal Interactions*<sup>1</sup> (ICMI) der *Universidade Federal de Minas Gerais*. Die Transkription erfolgte nach den Konventionen des Transkriptionssystems GAT 2 (Selting et al. 2011) in das auch die Gestenannotation ausgenommen wurde. Letztere wurde in Anlehnung an das von Bressemer (2013) herausgearbeitete System durchgeführt, wobei vor allem die Form der Handflächen und teilweise die Bewegungsform und -richtung annotiert wurde. So wäre die Form der Geste in der folgenden Abbildung als ROH PHTC zu beschreiben, wobei die Abkürzungen für *right open hand*, *palm horizontal towards center* stehen.

---

<sup>1</sup> <http://www.lettras.ufmg.br/icmi/>



**Abbildung 1: Gestenbeispiel**

Die Gestenfunktion wurde in Anlehnung an die Gesteninterpretationen von Kendon (2004) durchgeführt. Die Geste auf Abbildung 1 wäre demnach als eine *palm presentation*-Geste zu interpretieren, die die Funktion hat, etwas zu präsentieren bzw. darzustellen und vor allem in Erklärungen und Argumentationen verwendet wird. Dabei handelt es sich um eine metaphorische Geste, da damit ein abstrakter Sachverhalt – ein Argument oder eine Erklärung – gezeigt wird.

Die multimodale Analyse erfasst das mikrointeraktive Geschehen im Sinne der Gesprächsanalyse (Deppermann 2008), wobei neben der Rede auch die Handgesten, das Blickverhalten und die Kopfbewegungen der Gesprächsteilnehmenden erfasst werden. Zudem werden sowohl das Gesamtgespräch, wie auch die Metadaten der Sprechenden berücksichtigt, um ihre Aussagen zu interpretieren.

Die Gruppendiskussion fand am 14.10.2017 statt und hatte fünf Teilnehmende: zwei Frauen (KE und UR) und drei Männer (AL, RO und OD), die alle seit über 15 Jahren in Deutschland leben und ihre Deutschkompetenz als sehr gut in allen Kompetenzbereichen einstufen. Alle Teilnehmenden sind

objektiv sowohl beruflich wie auch privat integriert, da sie in Deutschland arbeiten und deutsche Partner\*innen bzw. Freunde haben. Auf dem folgenden Bild ist das Aufnahmesetting zu sehen:



**Abbildung 2: Aufnahmesetting**

Die Sprecherin des ausgewählten Gesprächsabschnittes (KE) befindet sich in der Mitte dieser Aufnahme. In der multimodalen Analyse wird ein zoom-in auf diese Sprecherin vorgenommen, damit ihre Gesten besser erkennbar sind.

### **3 Analyse und Ergebnisse**

Der ausgewählte Gesprächsausschnitt findet im Kontext der Besprechung der Fragekarte „Wie hat sich euer Leben im Laufe der Zeit verändert?“ statt. Diese Frage zielte darauf ab, die Konzeptualisierung des Integrationsprozesses der Teilnehmenden in Retrospektive zu eruieren. Nachdem über die Besserstellung in Deutschland in Bezug auf die ökonomische Situation und Bildung besprochen wurde, gehen die Teilnehmenden auf ihre individuelle Entwicklung ein und machen einen Vergleich zwischen ihrer tatsächlichen Situation (als Migrant\*innen in Deutschland) und der hypothetischen Situation in Brasilien (wenn sie dort geblieben wären). Die Sprecherin des ausgewählten Gesprächsabschnittes leitet ihren Beitrag in diesem Kontext damit ein, dass sie gerne ein Kommentar machen würde.

Der analysierte Gesprächsabschnitt wird im Folgenden zunächst ganz wiedergegeben, bevor er daraufhin Schritt-für-Schritt multimodal analysiert wird.

K1 (00:29:09 - 00:30:35)

- 01 KE: <<nach unten schauend> eu acho que é importAnte  
também,  
02 de valorizar as <nickend> con!QUIS!tas;>  
03 que a gente fez todos estes ANos aqui.>  
04 OD: é; ((nickt leicht))  
05 UR: ((nickt leicht und schaut nach oben, Hand vor  
dem Mund))  
06 AL: [u::hm; ]  
07 KE: [<<zu AL schauend; 2OH PHTB hold> e Isso,]  
08 <<ROH PHTB im Kreis> (-) a FAZ isso, ah,>  
09 <<zu UR schauend, ROH PHTB im Kreis> aJUda neste  
pocesso de <<len> amadurecime:nto;>  
10 <<zu Seite hochschauend, 2OH PHTB hold> no pro  
Cesso de <Augenbrauen hebend, len, ROH PHTB im  
Kreis> autoconfiA:nça;  
11 <<2OH PHTB hold> ne:, porque a gente chega aqui  
realMente,>  
12 (-) <<Augenbrauen hoch ziehend, nach oben schau  
end, 2OH PHTB leicht öffnend> me lembro quando  
eu sai do braSIL,>  
13 (-)<<2OH PU auseinander ziehend> meu PAI,>  
14 (.) <<nach unten schauend und lächelnd, 2OH PU;>  
do, do JEIito dele que:,>  
15 (.) CLArO. (.) <<2OH PHTB Finger berühren sich>  
e:hm>  
16 (.) <<2OH PHU> não queRIA que eu saísse de



cA::sa.>

17 (ou) <<zu AL schauend, Anführungszeichen, :-)>  
PERTo dele;>

18 AL: ((lacht leiser))

19 KE: (.) <<h, zu OD schauend,> o que cê vai fazer LÁ?  
20 cê vai ser mais uma <<zu UR schauend, 2OH PU>  
tupini!QUIM!>

21 lá na aleMANha; ja, (-)

22 UR: ((lacht und nickt))

23 KE: <<nach rechts schauend, 2OH PU rechts> e da  
maNEIra dele;>

24 <<2H PU 1-5 zusammen Halt> de se expreSSAR,=  
25 =<<zu OD schauend, 2OH PU> ele TINha razão.>

26 OD: [<<leicht nickend>u::;> ]  
27 UR: [u::hum; ]

28 KE: [(-) <<zu AL schauend, 2OH PU> mas a gente chega  
aqui realMEnte, ]

29 como uma peSSOA,>

30 <<°h, 2OH PU im Kreis> (-)>

31 <<zu OD schauend, 2OH PU> MAIS uma pessoa;>

32 OD: ((nickt leicht))

33 KE: <<2OH PU> você não CHEga aqui,>

34 e::h como uma pessoa que está <<2OH PU> traZendo  
alguma coisa pra sociedade;>

35 UR: [u::hum; ]

36 KE: [até você realmente] <<zu UR schauend, 2OH PU>  
conse!GUIR! o seu [lugar na sociedade,> ]

37 AL: [é; ]

38 [<<zu UR schauend, nickend>  
é verdade;> ]

39 UR: ((schaut zu AL, nickt leicht))

Gesellschaftliche Teilhabe von Zuwanderer\*innen

40 KE: [<<zu AL schauend, 2OH PU> a gente ] LU:ta  
muito;>

41 AL: ((nickt))

42 KE: <<2OH PU> e essa LUta,>

43 AL: <<leicht nickend> é;>

44 KE: <<LOH PU; ROH PHTC nach rechts> todo todo esse  
proCE::sso,>

45 (-) ja:,>

46 <<ROH PHTC nach rechts> (.) ele,>

47 <<2OH PU> ele faz parte duma <<nach unten schau  
end> dum amadurecimento> <<zu UR schauend, 2OH  
PU> de conQUIStas.>

48 UR: [<<zu KE schauend, leicht nickend>u::hu;]

49 KE: [<<zu UR schauend, 2OH PU> permanentes;>]

50 AL: ((nickt))

51 KE: <<nach unten schauend, LH2 RH2 auf Tisch tip  
pend> (.) que É,  
52 (.) na verdade confrontado com o cotidiAno,  
53 que a gente <<zu OD schauend> vai viVendo;  
54 OD: ((nickt leicht))  
55 KE: cada vez que você tem que se coloCAR,>  
56 cada vez que você consegue falar <<RH 2 kleiner  
Halbkreis nach rechts> uma frase ou mais no  
aleMÃ:O,>

57 AL: <<nicked>u::hum;>

58 KE: <<RH 2 Halbkreis nach rechts> cê vai discuTI:R  
mais,  
59 << RH 2 große Kreise> que voCÊ,  
60 (-) ne:,>  
61 <<RH 2 kleiner werdende Kreise> cê vai conquis  
tando ISSO:,>

- 62 e:hm (-) << zu OD schauend, ROH 1-5 zusammen zu  
PU öffnend> também com TEmpo.>
- 63 OD: ((nickt leicht))
- 64 AL: ((nickt leicht))
- 65 KE: (-) que eu acho que <<Augenbrauen hoch ziehend>  
as pessoas que chegam aGOra,  
66 que falam <<nach oben schauend> ah> eu estou um  
ano aQUI:,>  
67 <<ROH PVTc> e que tudo é LIIndo,  
68 maraviLHOso,>  
69 ((ROH PVAB Augen weit offen))

KE fängt ihren „Kommentar“ bzw. Sprechbeitrag mit der Konstatierung an, dass sie es für wichtig halte die Eroberungen bzw. Errungenschaften, die sie (die Teilnehmenden der Gruppendiskussion) im Laufe der Jahre in Deutschland erreicht haben (L01-03) wertzuschätzen. Dabei betont sie das Wort *con!QUIS!tas*; indem sie auf zweierlei Weise einen Akzent darauf setzt: erstens prosodisch durch einen extra starken fokalen Akzent und zweitens gestisch durch das Nicken (L02). OD, UR und AL reagieren auf diese Aussage mit *é*;, *u:hm*; und leichtem Nicken (L04-06). Die fallende Intonation der verbalen Antwortpartikeln weist darauf hin, dass es sich dabei um Bestätigungspartikel handelt (Gardner 2001: 29).

Nach dieser Einleitungssequenz geht KE darauf ein, dass diese Eroberungen im persönlichen Reifungsprozess helfen (L07-10). Dabei macht sie mehrere Kreisgesten, die anhand der folgenden Abbildungsreihe zu sehen sind. Damit zeigt KE den persönlichen Entwicklungsprozess, von dem die Rede ist, weshalb es sich um metaphorische Gesten handelt.

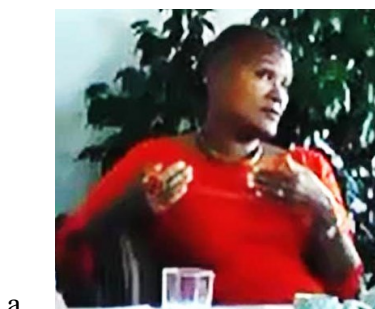
- a.  08 <<ROH PHTB im Kreis> (-) a FAZ  
isso, ah,>
- b.  09 <<zu UR schauend, ROH PHTB im  
Kreis> aJUda neste pocesso de  
<<len> amadurecime:nto;>
- c.  10 <<zu Seite hoch schauend, 2OH  
PHTB hold> no proCesso de  
<Augenbrauen hebend, len, ROH PHTB  
im Kreis> autoconfiA:nça;>

### Abbildung 3: Kreisgesten

Die Kreisgesten werden bereits in L07 initiiert, indem KE die Hände vor die Brust hebt und hält, im Sinne eines *pre-stroke* Haltes: <<zu AL schauend; 2OH PHTB hold> e Isso,. In L08 führt die Sprecherin die erste Kreisgeste (Abbildung 3a.) aus, die in L09 mit geänderter Blickrichtung (Abbildung 3b.) und in L10 mit gehobenen Augenbrauen (Abbildung 3c.) wiederholt wird. In diesem Abschnitt hebt KE die Wörter *amadurecime:nto;* (L09) und

autoconfiA:nça; (L10) als zentral hervor, indem sie die betonten Silben dieser Wörter dehnt sowie langsamer spricht und gestikuliert.

Dann legt KE die Situation direkt nach der Einwanderung nach Deutschland dar, bevor die Eroberungen, von denen die Rede ist, stattgefunden haben. Dafür schildert sie zunächst die Reaktion ihres Vaters auf ihren Wunsch nach Deutschland auszuwandern. Sie initiiert diesen Abschnitt mit einem Erinnerungsvorgang, den sie sprachlich durch *me lembro quando eu sai do braSIL* und gestisch durch hochgezogene Augenbrauen und einen Blick nach oben deutlich macht (L12), wie an der Abbildung 4a. zu sehen ist.



12 (-) <<Augenbrauen hoch ziehend, nach oben schauend, 2OH PHTB leicht öffnend> *me lembro quando eu sai do braSIL,*>



13 (-)<<2OH PU auseinander ziehend> *meu PAI,*>

14 (.) <<nach unten schauend und lächelnd, 2OH PU;> *do, do JEIito dele que:,*>

15 (.) CLArO. (.) <<2OH PHTB Finger berühren sich> *e:hm*>

16 (.) <<2OH PHU> *não queRIA que eu saísse de cA::sa.*>



c.

17 (ou) <<zu AA schauend,  
Anführungszeichen, :-)> PERTo  
dele;>

#### Abbildung 4: Kontextualisierung des Vaters

In L13-17 kontextualisiert KE das Verhalten ihres Vaters, indem sie sagt, dass er nicht wollte, dass sie von zuhause ausziehe. Dabei lacht sie und macht mehrere *palm presentation*-Gesten (L13-16), die anhand der Abbildung 4b. zu sehen sind. Diese metaphorischen Gesten können nach Kendon (2004: 271) die Funktion haben, die Voraussetzung oder Hintergründe für das Verständnis des Gesagten zu schaffen. Zudem verdeutlicht KE, dass ihr Vater wollte, dass sie nahe bei ihm bleibe, und macht dabei Anführungszeichen mit den Fingern (L17) – eine ikonische Geste, die an der Abbildung 4c. zu sehen ist. Zugleich lacht sie und schaut zu AL, worauf AL mit einem leisen Lachen reagiert (L18). Damit spiegelt AL das Lachen von KE in L17 und unterstützt damit den Humor von KE. Das Lachen von AL hat daher eine affiliative Funktion, die zur Solidarität und Stärkung des Gruppenzusammenhaltes beitragen kann (Attardo 2015: 129, 176). Damit wird aufgezeigt, dass er eine ähnliche Haltung zur Narrative von KE hat (Glenn 2003: 29), womit auch geteilte Identitäten, Normen und Werte aufgezeigt werden (Bell 2019: 300).

Nach der Kontextualisierung der Handlung ihres Vaters zitiert KE ihn, indem sie ihren Vater für diesen Gesprächsabschnitt verkörpert. Dabei geht sie in eine höhere Tonlage (L19-20) und macht eine *palm addressed*-Geste (L20), wie in der Abbildung 5 zu sehen ist.



19 KE: (.) <<h, zu OD schauend,> o que  
cê vai fazer LÁ?  
20 cê vai ser mais uma <<zu UR  
schauend, 2OH PU> tupini!QUIM!>  
21 lá na aleMANha; ja, (-)

### Abbildung 5: Verkörperung des Vaters

Bei dieser Geste handelt es sich um eine Kombination einer metaphorischen und deiktischen Geste. KE richtet sie an sich selbst in der Vergangenheit (vor der Auswanderung nach Deutschland) aus der Perspektive ihres Vaters. Mit dieser Geste kann nach Kendon (2004: 273) auf eine Person als eine Quelle für etwas, worüber gesprochen wird, verwiesen werden. Im gegebenen Zusammenhang verweist diese Geste vermutlich auf die Rolle, die KE in Augen ihres Vaters in Deutschland eingenommen hätte, und zwar *mais uma tupini!QUIM!* (L20). Der extra starke fokale Akzent liegt dabei auf der Endsilbe des Wortes, das zentral für diese Aussage ist: *tupini!QUIM!*. Damit geht auch der *stroke* der Geste einher. In L21 vervollständigt KE zwar noch die Aussage ihres Vaters mit *lá na aleMANha;*, nimmt dabei aber die gewohnte Tonhöhe ein, womit diese Aussage auch eine erklärende bzw. ergänzende Funktion hat, zudem am Ende das deutsche Rückbestätigungssignal *ja*, folgt.

Daraufhin nimmt KE eine weitere Kontextualisierung der Handlung ihres Vaters vor, indem sie konstatiert, dass er auf seine Art Recht habe. Dabei macht sie zwei *palm presentation*-Gesten (L23-25), wobei die zusammengeführten Finger in L24 einen Übergang zwischen den beiden *strokes* derselben Geste

darstellen. Dann präzisiert KE diese Aussage, indem sie argumentiert, dass sie (die Brasilianer\*innen bzw. die Teilnehmenden der Studie) um ihren Platz in der (deutschen) Gesellschaft kämpfen müssen. Während KE von der Situation direkt nach der Einwanderung spricht, atmet sie stark ein und macht währenddessen Kreisgesten mit beiden Händen (L30), die an der Abbildung 6. zu sehen sind.



30 <<°h, 20H PU im Kreis> (-)>

**Abbildung 6: Kreisgeste der Konzeptsuche**

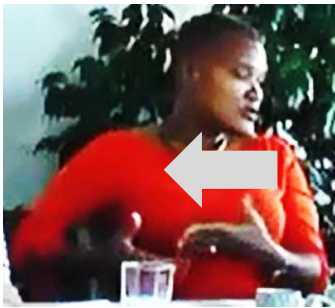
Diese Gesten können nach Bressemer und Müller (2013) die Suche nach den passenden Konzepten darstellen, das in der folgenden Intonationseinheit geäußert wird: *MAIS uma pessoa;* (L31).

KE stellt klar, dass die Einwanderer\*innen anfangs nichts für die Gesellschaft bringen und daher kämpfen müssen, um ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Dabei macht sie wieder mehrere *palm presentation*-Gesten (L33, 36, 40, 42), die alle eine (er)klärende Funktion haben. Wie bereits verdeutlicht, bezieht sich KE dabei auf sich selbst und die anderen Teilnehmenden der Gruppendiskussion, die ihre Beteiligung am Gesprächsbeitrag von KE durch Nicken (L32, 39) Bestätigungspartikel *u::hum;* (L27, 35) und *é;* (L37) sowie der Kombination aus beiden in *<<leicht nickend> u::;>* (L26) und *<<nickend> é verdade;>* (L38)



zeigen. Der Antwortpartikel in L38 kann zudem als Bewertungspartikel klassifiziert werden, da dieser im Gegensatz zu Bestätigungspartikeln eine (stärkere) Bewertung des vorausgehenden Turns beinhaltet (Goodwin 1986: 210).

Dann fügt KE hinzu, dass dieser Kampf einen Prozess darstellt. Dies vermittelt sie sowohl verbal (L42), wie auch gestisch durch die Bewegung der rechten Hand nach rechts während die linke Hand mit der Handfläche nach oben still gehalten wird (L44, 46), wie an der Abbildung 7 zu sehen ist.

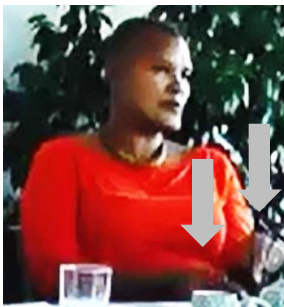


42 KE: <<2OH PU> e essa LUta,>  
44 <<LOH PU; ROH PHTC nach rechts> todo  
todo esse proCE::sso,>  
45 → (-) ja,  
46 <<ROH PHTC nach rechts> (.) ele,>

**Abbildung 7: Prozessgeste**

Daraufhin führt KE wieder mehrere *palm presentation*-Gesten aus (L47), während sie von der permanenten Reifung durch die Eroberungen spricht. Dann geht sie auf konkrete Beispiele für diese Eroberungen ein und tippt dabei zunächst mit beiden Zeigefingern auf den Tisch (L51-55), wie anhand der Abbildung 8a. zu sehen ist. Mit diesen deiktischen Gesten werden die einzelnen Momente im Alltag gezeigt, von denen die Rede ist. Aus dieser Ausgangsposition führt KE daraufhin zunächst einen kleinen und dann einen größeren Halbkreis aus (L56-58), wie anhand der Abbildung 8b. zu sehen ist, während sie konkrete Beispiele für sprachliche Eroberungen gibt. Zuletzt

macht KE ganze Kreise, die immer kleiner werden (L59-61), während sie von der Eroberung spricht, die in der Abbildung 8c. dargestellt werden.

- a.  51 <<nach unten schauend, LH2 RH2 auf  
Tisch tippend> (.) que É,  
52 (.) na verdade confrontado com o  
cotidiAno,  
53 que a gente <<zu OD schauend> vai  
vivendo;  
55 KE: cada vez que você tem que se  
colocar,
- b.  56 cada vez que você consegue falar>  
<<RH 2 kleiner Halbkreis nach rechts>  
uma frase ou mais no aleMÃ:O,>  
58 KE: <<RH 2 Halbkreis nach rechts> cê  
vai discuTI:R mais,
- c.  59 <<RH 2 große Kreise> que voCÊ,  
55 (-) ne:,>  
61 <<RH 2 kleiner werdende Kreise> cê  
vai conquistando Isso:,>

**Abbildung 8: Eroberungsgesten**

KE macht auch deutlich, dass diese Eroberungen Zeit brauchen. Dabei macht sie eine *grappolo*-Geste in L62, wie anhand der Abbildung 9 zu sehen ist, die zu einer *palm up*-Geste geöffnet wird. Diese Geste kann nach Kendon (2004: 281) die Funktion haben, ein Thema zu erfassen und anderen zu zeigen.



62 e:hm (-) << zu OD schauend, ROH 1-5  
zusammen zu PU öffnend> também com  
TEmpo.>

**Abbildung 9: Grappolo-Geste**

Im vorausgehenden Abschnitt signalisieren UR, AL und OD erneut ihre Beteiligung am Beitrag von KE durch Nicken (L41, 50, 54, 63, 64) sowie Bestätigungspartikeln und der Kombination aus beiden <<leicht nickend> é;> (L43), <leicht nickend> u::hu; (L48), <<nicked> u::hum;> (L57). Interessant ist, dass im gesamten Gesprächsabschnitt einer der Teilnehmenden – RO – keine Antwortpartikel äußert, was vermuten lässt, dass er sich mit dem Gesprächsbeitrag von KE nicht auf dieselbe Weise identifiziert, wie UR, AL und OD. Zugleich wird RO nicht durch Blickkontakt von KE dazu motiviert, wie die anderen Teilnehmenden, beispielsweise in L17, 25, 31, 36. Dies lässt darauf schließen, dass KE lediglich diese in ihrem Redebeitrag in *a gente* (L03, 11, 28, 40, 53) einschließt.

Zuletzt spricht KE von Zugewanderten, die erst seit einer kurzen Zeit in Deutschland leben und alles schön finden und macht danach eine *vertical palm*-Geste, die nach Kendon (2004: 254) die Funktion haben kann, die Handlung des Gegenübers anzuhalten. Diese Geste ist offenbar an die Zugewanderten, von denen KE spricht, gerichtet und vervollständigt die Aussage von KE, die in L68 mit steigender Intonation endet und auch syntaktisch einer Vervollständigung bedarf. Die gehobenen Augenbrauen

unterstreichen ebenfalls die kritische Haltung von KE gegenüber dem Verhalten der neu Zugewanderten.



69 ((ROH PVAB Augen weit offen))

**Abbildung 10: *Vertical palm*-Geste**

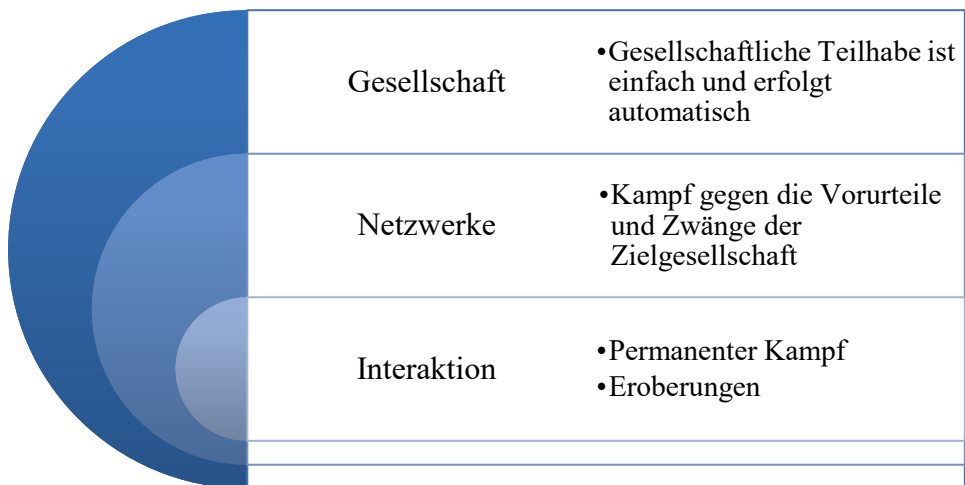
Das letzte Beispiel macht besonders deutlich, dass die Gesten die verbalen Aussagen nicht lediglich ergänzen, sondern vollständig ersetzen können. Somit ist deren Berücksichtigung an einigen Stellen unabdingbar, um die Aussageintention zu eruieren. Zudem werden daran die Konzeptualisierungen der Sprechenden in Bezug auf die in der Rede geäußerten Sachverhalte deutlich. So zeigen die Halbkreis- und Kreisgesten, dass es sich bei den „Eroberungen“ nicht um einen linearen Prozess mit einem Ausgangs- und Zielpunkt handelt, sondern um einen wiederholten und daher langfristigen Prozess. Diese alltäglichen Eroberungen, sind also wiederkehrend und auch nach vielen Jahren in Deutschland noch an der Tagesordnung. Diese Tatsache machen die Teilnehmenden der Gruppendiskussion auch an anderen Stellen des Gesprächs deutlich. Die in den Wörtern „Kampf“ und „Eroberung“ enthaltende Kriegsmetapher verdeutlicht zudem, dass dieser Prozess schwierig ist. Nichtsdestotrotz konstatiert KE gleich am Anfang ihres Beitrags, dass dieser schwierige und lange Prozess das persönliche Wachstum im Sinne von mehr Selbstbewusstsein zur Folge habe (L9-10).

Interessant ist, dass KE deutsche Rückbestätigungssignale verwendet. Dabei handelt es sich um *ja*, in L21 und 45 und *ne:*,<sup>2</sup> in L11 und 60. Sie ist die einzige Teilnehmerin, bei der Diskursmarker aus dem Deutschen in diesem Gespräch vorkommen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie am längsten in Deutschland lebt (was aus ihren Metadaten hervorgeht) und dass sie sowohl an der Arbeit wie auch zuhause ausschließlich Deutsch spricht – auch mit ihren Kindern, wie sie an einer späteren Stelle im Gespräch konstatiert. Die anderen Teilnehmenden sprechen zuhause zumindest teilweise Portugiesisch, beispielsweise mit ihren Kindern, auch wenn sie deutsche Partner\*innen haben, mit denen sie Deutsch sprechen. Somit ist das Deutsche vermutlich die dominante Sprache von KE, was die Transferenz deutscher Diskurspartikel in ihrer Rede erklären könnte. Zugleich konstatiert KE an einer anderen Stelle im Gespräch, dass sie teilweise Schwierigkeiten habe sich auf Deutsch verständlich zu machen – was sie unter anderem auf Stereotypen ihr gegenüber zurückführt. Diese Tatsachen helfen dabei zu verstehen, weshalb KE die Teilhabe an der deutschen Gesellschaft, auch nach mehreren Jahrzehnten in Deutschland und trotz einer erfolgreichen sprachlichen, beruflichen und sozialen Integration, als einen täglichen Kampf konzeptualisiert.

---

<sup>2</sup> Bei dem Rückbestätigungssignal *ne:*, war es schwieriger eindeutig festzustellen, ob es sich dabei um ein deutsches handelt oder um ein portugiesisches *né:*, das bei anderen Teilnehmenden recht häufig vorkommt. Die portugiesische Version ist eine Verschmelzung von „*não é?*“ und wird mit einer finalen Vokalöffnung geäußert, während das deutsche *ne:*, ein geschlossenes Vokal am Ende hat. Letzteres trifft auch auf das Rückbestätigungssignal von KE zu, weshalb die Interpretation, dass es sich um ein deutsches Partikel handelt naheliegend ist. Natürlich ist hierbei trotzdem nicht auszuschließen, dass das „deutsch klingende“ *ne:*, eine Variante des portugiesischen *ne:*, sein könnte. Derselbe Zweifel trifft auf *e:hm* in L15 zu.

Das interaktive Handeln ist laut Norris (2013) in drei Diskursebenen eingebettet: der zentralen Ebene, die die unmittelbaren (Gesprächs)Handlungen meint, der mittleren Ebene, bei der es sich um langfristige Handlungen innerhalb eines sozialen Netzwerkes – wie etwa eines Freundeskreises oder einer Familie – handelt und der externen Ebene, die den institutionellen und sozialen Kontext umfasst. Die Einbettung des analysierten Gesprächsausschnitts in den diskursiven Rahmen der Sprechenden ergibt das folgende Bild:



**Abbildung 11: Diskursive Ebenen gesellschaftlicher Teilhabe**

In ihrem Gesprächsbeitrag konzeptualisiert KE gesellschaftliche Teilhabe als einen wiederkehrenden Kampf, der mit Eroberungen einhergeht (die zum persönlichen Wachstum führen). Auf der Ebene der sozialen Netzwerke kontextualisieren die Teilnehmenden der Gruppendiskussion diesen Prozess an anderen Stellen des Gesprächs als einen Kampf gegen die Vorurteile und Zwänge, mit denen sie in Deutschland konfrontiert werden. Diese Zwänge

hängen mit der makrosozialen Diskursebene zusammen, auf der die Vorstellung vorherrscht, dass gesellschaftliche Teilhabe ein einfacher und gar automatischer Prozess sei, wenn die Zugewanderten die an sie gestellten Anforderungen erfüllen. Aus der folgenden Definition von Integration aus dem Glossar des Bundesamtes für Migration- und Flüchtlinge geht hervor, um welche Anforderungen es sich dabei handelt:

Integration ist ein langfristiger Prozess. Sein Ziel ist es, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben, in die Gesellschaft einzubeziehen. Zugewanderten soll eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Sie stehen dafür in der Pflicht, Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen (BAMF 2019).

Der analysierte Gesprächsausschnitt macht deutlich, dass „eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen“ (op. cit.) keineswegs automatisch folgt, wenn die Zugewanderten Deutsch gelernt haben und die deutsche Verfassung und Gesetze befolgen. Vielmehr ist diese Teilhabe trotzdem ein täglicher Kampf, was damit zu tun hat, dass gesellschaftliche Teilhabe keineswegs ein einseitiger, sondern ein mindestens zweiseitiger Prozess ist, in dem das Verhalten der Mitglieder der Zielgesellschaft eine ebenso zentrale Rolle spielt, wie das Verhalten der Zugewanderten. Zudem spielen auch die Haltungen und das Verhalten der Akteure der Herkunftsgesellschaft eine Rolle (Pries 2009: 32), eine Tatsache, die in der Integrationsforschung teilweise außer Acht gelassen wird. Im Analysierten Gesprächsabschnitt zitierte KE das Verhalten ihres Vaters vor über 15 Jahren, der in Brasilien geblieben ist und der nicht wollte, dass sie auswandert, zur Veranschaulichung der Argumente der Sprecherin. Dies

macht die Bedeutung seines Verhaltens und seiner Person für die Sprecherin deutlich.

## 4 Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass KE gesellschaftliche Teilhabe als einen schwierigen Prozess (Krieg) konzeptualisieren, der nicht linear, sondern zyklisch ist und Zeit braucht. Dieser Prozess geht mit alltäglichen Eroberungen bzw. Errungenschaften einher, wie mit der Fähigkeit sich immer besser auf Deutsch zum Ausdruck zu bringen und einen Platz in der Gesellschaft einzunehmen. Obgleich dieser Prozess auch nach 15 Jahren in Deutschland und bei sehr guter Deutschkompetenz offenbar noch nicht beendet ist, konzeptualisiert die Sprecherin es nicht als negativ, sondern betont, dass dieser Kampf zur persönlichen Reifung und zu einem höheren Selbstbewusstsein führe, was wiederum dabei helfe, sich in der deutschen Gesellschaft zu positionieren.

## Literaturverzeichnis

- Attardo, Salvatore (2015). Humor and Laughter. In: Tannen, Deborah. Hamilton, Heidi E. & Schiffrin, Deborah (eds.): *The handbook of discourse analysis* (2nd edition). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 168–188.
- Baldry, Anthony & Thibault, Paul J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis: A Multimodal Toolkit and Coursebook with Associated on-line Course*. London : Equinox.
- BAMF (2019). *Glossar: Integration* [Online: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE/I/integration-glossar-d-ip.html?view=renderHelp\[CatalogHelp\]&nn=1694444](http://www.bamf.de/SharedDocs/Glossareintraege/DE/I/integration-glossar-d-ip.html?view=renderHelp[CatalogHelp]&nn=1694444), 14. Sep. 2019].
- Bell, Nancy D. (2019). Pragmatics, humor studies, and the study of interaction. In: Bouissac, Paul (Hrsg.): *The Social Dynamics of Pronominal Systems*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 291–309.
- Bohnsack, Ralf (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode* (2. Aufl.). Opladen u.a. : Budrich.



- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.).
- Bressem, Jana (2013). A linguistic perspective on the notation of form features in gestures. In: Müller, Cornelia. Cienki, Allan. Fricke, Ellen. Ladewig, Silva H. McNeill, David & Taßendorf, Sedinha (eds.), 1079–1098.
- Bressem, Jana & Müller, Cornelia (2013). A repertoire of German recurrent gestures with pragmatic functions. In: Müller, Cornelia. Cienki, Allan. Fricke, Ellen. Ladewig, Silva H. McNeill, David & Taßendorf, Sedinha (eds.), 1575–1591.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Selting, Margret (2018). *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge, New York, NY, Melbourne, Singapore : Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Fricke, Ellen (2012). *Grammatik multimodal: Wie Wörter und Gesten zusammenwirken*. Berlin : De Gruyter.
- Gardner, Rod (2001). *When Listeners Talk: Response tokens and listener stance* [online: <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=623286>, Sep. 14<sup>th</sup>, 2019].
- Glenn, Phillip J. (2003). *Laughter in interaction* (1st edition). Cambridge : Cambridge Univ. Press.
- Goodwin, Charles (1986). Between and within: Alternative sequential treatments of continuers and assessments. *Human Studies* 9 [DOI 10.1007/BF00148127].
- Graziano, Maria & Gullberg, Marianne (2018). When Speech Stops, Gesture Stops: Evidence From Developmental and Crosslinguistic Comparisons. *Frontiers in Psychology* 9 [DOI 10.3389/fpsyg.2018.00879].
- Gullberg, Marianne (2012). Bilingual Multimodality in Language Documentation Data. In: Seifart, Frank C. (ed.): *Potential of language documentation: Methods, analyses, and utilization*. Honolulu : University of Hawai'i Press, 46–53.
- Kendon, Adam (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lidola, Maria (2007). „O Nós Fragmentado“: Identifikationsprozesse brasilianischer Migrantinnen in Berlin. In: Vaz Feijó, Glauco; Fiuza da Silva Regis, Jacqueline & Thorau, Henry (Hrsg.): *Festival de Cores: Dialoge über die portugiesischsprachige Welt*. Tübingen : Calepinus, 85–100.
- McNeill, David (2005). *Gesture and Thought*. London : Chicago Press.
- McNeill, David (2011). Gesture. In: Hogan, Patrick C. (ed.): *The Cambridge encyclopedia of the language sciences*. Cambridge : Cambridge University Press, 344–346.
- McNeill, David (2016). *Why we gesture: The surprising role of hand movements in communication*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Mondada, Lorenza (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics* 20/3, 336–366.
- Müller, Cornelia; Cienki, Allan; Fricke, Ellen; Ladewig, Silva H.; McNeill, David & Taßendorf, Sedinha (Hrsg.) (2013). *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. Berlin : De Gruyter.
- Norris, Sigrid (2013). Multimodal (inter)action analysis: An integrative methodology. In: Müller, Cornelia. Cienki, Allan. Fricke, Ellen. Ladewig, Silva H. McNeill, David & Taßendorf, Sedinha (eds.), 275–286.

- NUCOI. *Núcleo de Estudos de Comunicação (Inter-)Cultural em Interação* [on-line: <http://www.lettras.ufmg.br/nucleos/nucoi/>, 14 Set. 2019].
- Pries, Ludger (2009). Transnationalismus, Migration und Inkorporation: Herausforderungen an Raum und Sozialwissenschaften. *Geographische Revue: Zeitschrift für Literatur und Diskussion* 5/2, 23–39.
- Schütz, Alfred (1972). Der Fremde. In: Schütz, Alfred & Brodersen, Arvid (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze: II Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag : Nijhoff, 53–69.
- Selting, Margret. Auer, Peter. Barth-Weingarten, Dagmar. Bergmann, Jörg. Bergmann, Pia. Birkner, Karin. Couper-Kuhlen, Elizabeth. Deppermann, Arnulf. Gilles, Peter. Günthner, Susanne. Hartung, Martin. Kern, Friederike. Mertzluft, Christine. Meyer, Christian. Morek, Miriam. Oberzaucher, Frank. Peters, Jörg. Quasthoff, Uta. Schütte, Wilfried. Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2011). A system for transcribing talk-in-interaction: GAT 2. *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 12, 1–51.
- Stelzig-Willutzki, Sabina (2012). *Soziale Beziehungen im Migrationsverlauf: Brasilianische Frauen in Deutschland*. Wiesbaden : Springer.
- Streeck, Jürgen (2006). Gestures: Pragmatic Aspects. In: Brown, Keith (ed.): *Encyclopedia of language & linguistics* (2nd edition). Amsterdam : Elsevier, 71–76.
- Wagner, Petra. Malisz, Zofia & Kopp, Stefan (2014). Gesture and speech in interaction: An overview. *Speech Communication* 57 [DOI 10.1016/j.specom.2013.09.008].

# **Sensibilização às diferenças culturais no processo de aquisição da competência intercultural em aula de língua estrangeira**

Adriana Borgerth Vial Corrêa Lima

## **1 Introdução**

As teorias sobre Antropologia Cultural e sobre Interculturalismo são extremamente relevantes para a área do ensino de língua estrangeira (doravante LE), uma vez que língua e cultura estão intimamente associadas e não se pode conceber pesquisar uma, sem considerar a outra. Assim, uma situação comunicativa intercultural pode ser prejudicada por eventuais diferenças culturais, já que o comportamento de cada falante participante do ato comunicativo é decorrente de suas percepções de mundo, o que pode resultar em situações estereotipadas e em mal-entendidos entre esses participantes.

Igualmente essencial é o papel do professor como mediador na condução do processo de ensino-aprendizagem de LE, uma vez que ele, sem perder o foco no aluno, com sua motivação e suas necessidades individuais, deve orientar esse aluno a tomar consciência de sua própria cultura, sensibilizando-o, de forma que possa também perceber, entender e respeitar as diferenças culturais que surgem na cultura alvo. Desse modo, o falante-aprendiz de LE pode desenvolver a competência intercultural, habilidade que vai além do conhecimento gramatical da língua; essa competência o leva a produzir

Sensibilização às diferenças culturais no processo de aquisição da competência intercultural sentenças não só na norma culta da língua, mas também contextualizadas e socialmente apropriadas, propiciando ao aluno a sensação de conforto na língua-alvo.

## **2 Cultura**

O antropólogo Laraia (2017) resgata os antecedentes históricos do conceito de cultura, comentando que, no final do século XVIII e início do XIX,

o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilisation referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. [... Ambos os termos foram condensados por Taylor (1871)] no vocábulo Culture (Laraia 2017: 25).

Para o autor, o indivíduo, como membro de uma sociedade, adquire e reproduz de forma condicionada conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos, traços de sua herança cultural, levando-o a ter uma visão particular do mundo, colocando-o como produto de uma determinada cultura. Em razão disso, é então possível compreender “que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas” (ibid. 68).

O olhar pessoal para o mundo, balizado por sua cultura, tende a levar esse indivíduo ao etnocentrismo, que é a propensão em acreditar que a sua é a forma correta de agir e de ver o mundo. Entretanto, a visão etnocêntrica se dá de forma globalizada e pode levar a situações sociais de intolerância e estereotipia, resultado da “dicotomia ‘nós e os outros’, [...] daí a reação ou pelo menos a estranheza em relação aos estrangeiros” (ibid. 73).

Para o antropólogo Hofstede (2001), cultura é conceituada como uma programação coletiva da mente, que pensa, sente e atua, gerando consequências diretas sobre crenças, atitudes e habilidades dos membros dessa cultura. Essa programação distingue os membros de um grupo, ou categoria de pessoas, de outros. Além disso, prossegue o autor, a cultura engloba, como seu elemento primordial, um sistema de valores, como, por exemplo, honestidade, ética, moral, e esses valores permanecem

invisíveis, até que se tornem evidentes no comportamento [...] mas cultura também se manifesta em elementos visíveis [...] Dos muitos termos utilizados para descrever manifestações visíveis de cultura, os três próximos termos, juntamente com valores, cobrem totalmente, de forma satisfatória, o conceito [de cultura]: símbolos, heróis e rituais<sup>1, 2</sup> (ibid. 10).

O autor caracteriza os símbolos como palavras, gestos, imagens e objetos, ou ainda vestimentas, cortes de cabelo, símbolos de *status*, entre outros, que são reconhecidos exclusivamente por membros de uma cultura. Já os heróis são descritos como pessoas com particularidades bastante prestigiadas em uma cultura, tornando-se modelos de comportamento, e podem estar vivas ou mortas ou serem reais ou imaginárias. E os rituais são apresentados como atividades coletivas, socialmente essenciais para a manutenção do vínculo entre os indivíduos dentro das normas da coletividade, como, por exemplo, as cerimônias social e religiosa, ou as formas de cumprimentar e prestar homenagens.

---

<sup>1</sup> Todos os textos em língua estrangeira foram traduzidos por mim; os originais constarão como nota de rodapé.

<sup>2</sup> No original: “invisible until they become evident in behavior, but culture manifests itself in visible elements too. From the many terms used to describe visible manifestations of culture, the following three, together with values, cover the total concept rather neatly: symbols, heroes, and rituals.”

Sensibilização às diferenças culturais no processo de aquisição da competência intercultural

O Diagrama da Cebola, de Hofstede (ibid.), na Figura 1, a seguir, representa as camadas das manifestações culturais, que se sobrepõem umas às outras, da mais externa, os símbolos, à mais interna, os valores. Podemos observar que as práticas atravessam as três camadas - símbolos, heróis e rituais - uma vez que essas práticas são “os meios como cada cultura inculca coerente e coesivamente seus valores a cada nível de manifestação cultural” (Ferreira 2010: 38). Dessa maneira, se tornam “visíveis para um observador de fora da cultura; seus significados culturais, entretanto, são invisíveis e se realizam precisamente e somente na forma como essas práticas são interpretadas por observadores pertencentes à cultura”<sup>3</sup> (Hofstede 2001: 10).

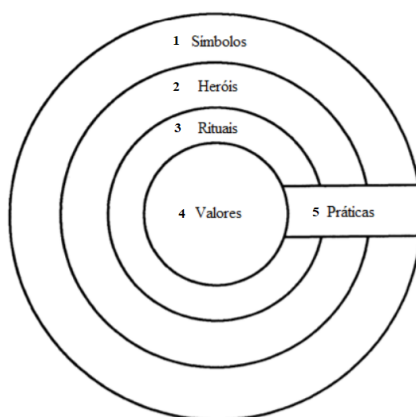


Figura 1: Diagrama da Cebola<sup>4</sup> (ibid. 11)

Assim, os valores e também os rituais de uma cultura se tornam opacos para membros de fora dela. Numa situação intercultural, para que se tornem visíveis

---

<sup>3</sup> No original: “visible to an outsider observer; their cultural meanings, however, are invisible and lie precisely and only in the ways these practices are interpreted by insiders.”

<sup>4</sup> No original: “1 – Symbols; 2 – Heroes; 3 – Rituals; 4 – Values; 5 – Practices”

ao seu olhar, o indivíduo pertencente a outra cultura deve poder se conscientizar de sua própria e compreender, aceitar e respeitar a cultura desse outro.

Na última metade do século XX houve mudanças na conceituação de cultura, que passou a ter contornos menos precisos nas fronteiras interdisciplinares, segundo Mattelart e Neveu (2004). Através desses limites relativamente indefinidos da interdisciplinaridade, mostra-se a relevância da Antropologia nos estudos dos fenômenos culturais realizados na interação entre indivíduo e sociedade, conforme Boas (2005), em particular quando desencadeados pela convivência intercultural.

Tentar entender e respeitar culturas outras, além daquela a que se pertence, pode não só evitar mal-entendidos, como também estabelecer uma convivência mais harmônica entre os indivíduos dessas culturas.

### **3 Estereótipos, Padrões Culturais, Pragmática Intercultural**

As pesquisas na área do Interculturalismo inicialmente tinham como objetivo tentar compreender como seria a convivência com pessoas de outras culturas em ambiente profissional, devido à necessidade de se fecharem negócios no âmbito empresarial internacional. Esses estudos, porém, se tornaram úteis e cabíveis também no universo dos estudos linguísticos, segundo Meyer (2013: 1), sempre considerando seu uso com cautela, para não incorrerem em estereótipos, a partir da pressuposição sobre alguns traços culturais, que seriam aplicáveis a todos os membros de uma cultura. No entanto, prossegue a autora, apesar de o estereótipo poder provocar algum tipo de ruído no contato entre pessoas de diferentes culturas, e de ser uma “generalização limitadora, falseadora da realidade, por descrever um grupo social de forma restrita,

Sensibilização às diferenças culturais no processo de aquisição da competência intercultural enfatizando apenas um ou uns poucos aspectos daquela comunidade, e entendendo que esse comportamento seria geral, comum a todos os seus membros indistintamente” (ibid. 8-9), ele também pode funcionar como um fator facilitador para a aproximação entre esses indivíduos, ao fornecer uma primeira indicação, mesmo que vaga, de como poderia ser aquela pessoa que vem de uma cultura diversa, e que, portanto, é desconhecida do membro pertencente à outra cultura. Corroborando a autora no entendimento sobre estereotipia, Stanke (2014: 97) cita Rösler (2012), que afirma que os estereótipos “não são, absolutamente, avaliações equivocadas individuais da realidade, mas constructos que pertencem às imagens, que pessoas de um determinado grupo têm sobre pessoas de outros grupos”. É, portanto, necessário que tenhamos cautela com o uso das generalizações atribuídas a um grupo, pelos estudos interculturalistas, para que elas não se transformem em estereótipos.

No entanto, o conceito de generalização que emerge da categorização de culturas nacionais pode ser um primeiro passo, uma alternativa que cria expectativas sobre determinado grupo social (Fries, 2009), podendo ocorrer ou não. E a generalização cultural se dá com base na força das crenças de determinado grupo cultural, fato que pode ser útil na associação dessa cultura ao ensino de uma língua estrangeira.

Em seu trabalho, o psicólogo alemão Thomas (2010) admite, como vários outros teóricos, que o conceito de cultura é muito amplo, abrangendo desde objetos até valores, filosofias e línguas. Entretanto, o autor a define de modo objetivo, como se segue:

Cultura [...] cria um contexto estruturado dentro do qual a população pode funcionar [...] e] se manifesta sempre em um sistema típico para um



país, sociedade, organização ou grupo. Esse sistema de orientação consiste de símbolos específicos, como língua, linguagem corporal [...] e rituais de cumprimento e [...] provê todos os seus membros com um senso de pertencimento e inclusão na sociedade ou grupo<sup>5</sup> (ibid. 19).

Baseado nessa interpretação, apesar da utilização do conceito de tipificação, que tende a tratar o sistema cultural como homogêneo, o autor afirma que qualquer indivíduo, que tenha vivenciado seu processo de socialização dentro do sistema de orientação determinado por sua cultura, (re)conhece os padrões que deve seguir, estando consciente do que é ou não admissível em sua cultura. Além disso, ainda segundo Thomas, no encontro de pessoas de culturas diversas em circunstâncias de intolerância ou desconhecimento, devemos considerar também os diferentes sistemas de orientação ativados por cada indivíduo, o que

leva à assim chamada interação crítica, na qual ou um dos participantes, ou geralmente ambos são confrontados com comportamentos e reações inesperados, cujo significado não é claro para eles e não pode ser decifrado com base em seus sistemas de orientação cultural respectivos e familiares<sup>6</sup> (ibid. 21).

Esses comportamentos pertencentes a um sistema de orientação cultural são chamados por Thomas de padrões culturais, apresentados pelo autor como

formas de percepção, padrões de pensamento, julgamento e interação compartilhados pela maioria dos membros de uma cultura específica e considerados normais [...] e vinculadores, [...] que] fornecem uma função

---

<sup>5</sup> No original: “Culture [...] creates a structured environment within which a population can function. [...] is always manifested in a system of orientation typical to a country, society, organization or group. This system of orientation consists of specific symbols such as language, body language, [...] and greeting rituals [...] and provides all members with a sense of belonging and inclusion within a society or group.”

<sup>6</sup> No original: “leads to a so-called critical interaction, in which either one of the partners, but most often both partners, are confronted by unexpected behavior and reactions, the meaning of which is not clear to them and which cannot be deciphered on the basis of their respective and familiar cultural system of orientation.”

Sensibilização às diferenças culturais no processo de aquisição da competência intercultural  
reguladora de conduzir uma dada situação e de lidar com pessoas, [...] e sua aplicação] para ajustar o comportamento [de culturas diferentes] pode flutuar dentro de uma faixa de tolerância<sup>7</sup> (ibid. 22).

Na era da informação, prossegue o psicólogo, por intermédio da mídia abrem-se diversas oportunidades de contato com eventos em todo mundo, e se apresentam efetivas possibilidades de “contato com indivíduos culturalmente diferentes, tanto no ambiente de trabalho, como em instituições de ensino, e na [...] vida diária [das pessoas, esse contato] está crescendo continuamente”<sup>8</sup> (ibid. 7). Porém, o indivíduo contemporâneo deve contar com estrutura psicológica necessária para que as tantas informações sejam absorvidas e processadas apropriadamente, já que

as expectativas sobre o outro e a avaliação pessoal de uma dada situação inevitavelmente moldam a percepção da outra cultura, o que inclui experiências de semelhança e desigualdade, distância cultural e as [respectivas] conclusões tiradas [...] dessas circunstâncias<sup>9</sup> (ibid. 10).

Para o teórico, é necessário constatar que as diferenças culturais existem de fato e que têm influência sobre o modo de pensar, agir, perceber e sentir dos indivíduos, e que, ademais, podem “impactar a comunicação e a cooperação entre pessoas de diferentes culturas”<sup>10</sup> (ibid. 12). Nesse sentido, prossegue o autor, não é suficiente estudar e entender “valores, costumes, regras de conduta

---

<sup>7</sup> No original: “forms of perception, thought patterns, judgment and interaction that are shared by a majority of the members of a specific culture who regard their behavior as normal [...] and binding [...] provide a regulatory function for mastering a given situation and dealing with people [...] to adjust behavior can fluctuate within a range of tolerance.”

<sup>8</sup> No original: “contact with culturally diverse individuals whether in the workplace, educational institutions or in [...] daily lives, is increasing steadily.”

<sup>9</sup> No original: “Expectations of the other person and the personal assessment of a given situation inevitably shape other-culture perception, which include experiences of similarity and dissimilarity, cultural distance and conclusions drawn from these.”

<sup>10</sup> No original: “impact communication and cooperation between individuals from different cultures.”

e visões de mundo de uma outra cultura; é necessário que se tenha consciência do entendimento da própria cultura em sua forma básica na condução da vida privada, para que se possam fazer comparações entre e reflexões sobre elas” (Lima 2019: 36). Desse modo, pode-se realizar eficientemente a interação entre culturas distintas, e esse processo é a chave da competência intercultural.

A visão do linguista húngaro Kecskes (2012) sobre a interação entre diferentes culturas tem um viés distinto do exposto anteriormente; baseia-se na pragmática intercultural, que se assenta em dois fatores: a compreensão da interculturalidade e a abordagem sociocognitiva.

Para que tenhamos maior clareza dessa perspectiva, torna-se necessário definir interculturalidade nesse contexto, e separá-la da formulação de intraculturalidade. Citando Samovar e Porter (2001), Kecskes (ibid. 68) apresenta a definição de comunicação intracultural, que “acontece entre membros da mesma cultura dominante, porém com valores ligeiramente diferentes”<sup>11</sup>, de forma oposta à comunicação intercultural, que se dá entre duas ou mais culturas distintas. Assim, conforme Kecskes, a ocorrência de um problema intracultural pode ser suavizada, quando esse problema tiver se estabelecido no contato realizado entre membros de um grupo pertencente a uma comunidade falante de uma determinada língua. Nesse caso, não é necessário ultrapassar as fronteiras dessa língua, visto que esse contato se estabelece com o conhecimento prévio daquela cultura, mesmo que seja individualizada por cada um de seus falantes. Já no convívio intercultural, uma mesma palavra proferida e compreendida no ato comunicativo entre pessoas

---

<sup>11</sup> No original: “takes place between members of the same dominant culture, but with slightly different values.”

Sensibilização às diferenças culturais no processo de aquisição da competência intercultural falantes de diferentes línguas pode assumir conceitos culturais específicos para cada um desses falantes, pois é possível que ela remeta a contextos situacionais distintos, que possam ter sido vivenciados por algum deles anteriormente.

Isso posto, Kecskes afirma que essa abordagem se apoia em fatores mais realistas para a análise da produção da língua, baseando-se não só nos aspectos positivos da comunicação intercultural, como a cooperação, o contexto, a empatia e a polidez, mas principalmente nos fatores individuais dos falantes e ouvintes, por vezes considerados negativos, como a desorganização, o processo de tentativa e erro, ou a saliência - compreendida como a produção oral mais provável, entre todas as possíveis -, no ato comunicativo. Desse modo, a abordagem sociocognitiva considera fatores tanto sociais como individuais desse ato comunicativo, independentemente de se mostrarem prejudiciais ou favoráveis à interação, e se apresenta “como arcabouço teórico para a pragmática intercultural, ao incorporar e conciliar dois lados aparentemente antagônicos do processo comunicativo [. ... Além disso,] explica a interação dinâmica entre o contexto anterior e o contexto situacional atual”<sup>12</sup> (ibid. 73) tanto na produção, como na compreensão do texto, na medida em que guia a seleção de significados relevantes de palavras ambíguas surgidas na comunicação intercultural.

---

<sup>12</sup> No original: “as a theoretical framework for intercultural pragmatics to incorporate and reconcile two seemingly antagonistic sides of the communicative process and explain the dynamic interplay of prior and actual situational contexts.”

## 4 Cultura e Padrões de Interpretação Cultural no ensino de LE

A linguista Kramsch (1998: 8) defende a ideia de que a “língua não é um código livre de cultura, distinto do modo como as pessoas pensam e se comportam, mas, antes, ela desempenha um papel fundamental na perpetuação [dessa] cultura”<sup>13</sup>. Portanto, se falantes de diferentes línguas não conseguem se comunicar, a questão não se limita à língua, mais especificamente, à transposição de palavras e/ou de estruturas de uma língua para outra, mas consiste no não compartilhamento da mesma visão de mundo, pois a “compreensão entre línguas não depende de estruturas equivalentes, mas de sistemas conceituais comuns, provenientes do contexto mais amplo da [...] experiência”<sup>14</sup> (ibid. 13).

Para Kramsch (1993), o estudo de uma LE é comparável à iniciação de uma prática social

que envolve duas culturas: a cultura do aluno estrangeiro colocada no contexto social da cultura de LE, cujo resultado é a criação de uma terceira, plena e autônoma, particular do falante não-nativo. Para conduzir seu aluno a essa terceira via, segundo a linguista (1993), o professor deve ser o agente da mudança social que o processo de ensino de LE acarreta, quando ele questiona os limites tradicionais do aluno e do outro, membro da cultura-alvo (Lima 2019: 56).

Desse modo, a atuação do professor como mediador tem a cultura como “o pano de fundo que permeia a aprendizagem de língua estrangeira nas habilidades [comunicativas] falar, ouvir, ler e escrever [, ... sendo] parte

---

<sup>13</sup> Language is not a culture-free code, distinct from the way people think and behave, but, rather, it plays a major role in the perpetuation of culture.

<sup>14</sup> Understanding across languages does not depend on structural equivalences but on common conceptual systems, born from the larger context of [...] experience.

Sensibilização às diferenças culturais no processo de aquisição da competência intercultural integrante do ensino de língua estrangeira” (Stanke 2014: 65); esse entendimento é reforçado por Kramersch (1993), ao afirmar que a cultura não é a quinta habilidade comunicativa, que poderia ser considerada desnecessária no aprendizado de LE, já que ela é o cenário que inclui o ensino em contexto, desestabilizando os alunos em sua zona de conforto e mostrando as limitações de sua competência comunicativa.

Mais recentemente, Kramersch e Zhu (2016) afirmam que as questões que norteiam os estudos sobre interação intercultural vão além das considerações sobre os participantes dessa interação; o interesse se volta também para “como a cultura se realiza e se torna (ir)relevante e para quais propósitos [, ...] na tentativa de integrar cultura-como-discurso em todos os níveis de ensino de línguas”<sup>15</sup> (ibid. 9).

Essa visão está alinhada à do germanista Altmayer (2010), que contesta as definições de culturas nacionais, ainda vigentes na atualidade, pois, segundo o autor, essas definições são generalizadoras, promovendo estereótipos, além de minimizarem a complexidade dos conceitos de cultura. Em sua releitura do referido conceito de cultura, o autor apresenta os padrões de interpretação cultural, que nos abastecem de um conjunto de conhecimentos coletivos, possibilitando-nos significar nossa vida e o mundo ao nosso redor, além de nos nortear em nossas ações. Segundo o teórico (ibid. 1409), esses padrões são “elementos isolados desses conhecimentos [coletivos], compactados de modo eficaz e armazenados na memória cultural”<sup>16</sup>, transmitidos ao longo de nosso

---

<sup>15</sup> *how culture is done and made (ir)relevant, and for what purposes [...] to integrate culture-as-discourse at all levels of language teaching.*

<sup>16</sup> *die musterhaft verdichteten und im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Einzelelemente dieses Wissens.*

processo de socialização, e, através deles, temos a nosso alcance propostas de sentido, com seu significado já anteriormente apreciado, das quais podemos lançar mão para interpretar situações concretas no discurso. Assim, o conjunto de padrões de interpretação cultural de um dado grupo, “como estoque de conhecimento coletivo, para a interpretação discursiva comum da realidade [é o que Altmayer caracteriza] como cultura desse grupo” (Stanke 2014: 58 apud Altmayer 2006).

No modelo teórico de Altmayer (2002), o vínculo entre cultura e texto é inequívoco, onde textos são “atividades comunicativas individuais e especiais, que fazem uso naturalmente de diversas formas de conhecimentos anteriores vigentes e da vida real de um indivíduo”<sup>17</sup> (ibid. 20). Analisando o conceito de texto adotado, podemos verificar que o autor confere a ele, independentemente de seu gênero, o armazenamento da cultura.

Evidenciando a relevância do texto para sua concepção de cultura, o teórico (2004) enuncia o conceito de hipertexto, emprestado da área de tecnologia da informação, conforme Wormer (2005). Nesse conceito, as informações apresentadas em um monitor de vídeo têm alguma palavra, expressão ou imagem em destaque, que exibem um novo hipertexto com informações relativas ao elemento selecionado, geralmente quando acionadas pelo mouse, como explica Houaiss (2009). Do mesmo modo, as informações em um texto não ocorrem de forma linear nem hierárquica, mas surgem como ligações em redes para organizar, apresentar ou explicar unidades ali existentes, e daí surge

---

<sup>17</sup> besondere und individuelle kommunikative Handlungen, sie machen aber in vielfältiger Weise von jenem als selbstverständlich und allgemein bekannt geltenden lebensweltlichen Hintergrundwissen Gebrauch.

Sensibilização às diferenças culturais no processo de aquisição da competência intercultural a metáfora cunhada por Altmayer (2004), “cultura como hipertexto”, formulação desenvolvida, concretizada e radicalizada da metáfora “cultura como texto”, de Geertz. Conforme a releitura de Altmayer (ibid.), o texto é a entrada através da qual temos acesso à cultura, e, por meio dele, funcionando como um hipertexto, podemos nos conectar a outros textos, desvendando outras várias instâncias de dada cultura.

De forma mais abrangente, textos - aí incluídas todas as instâncias das modalidades orais e escritas - são manifestações da cultura, e devem se tornar os objetos preferenciais do estudo dessa cultura. A análise desses textos em aula de alemão como língua estrangeira, prossegue Altmayer (2002), tem como “objetivo principalmente tornar visíveis os supostos padrões de interpretação cultural, que são especialmente importantes para o processo compreensão e aprendizagem intercultural”<sup>18</sup> (ibid. 20).

Assim, para desenvolvermos a competência de compreender a cultura estrangeira, segundo Altmayer, devemos partir de textos e através deles trabalhar a cultura em uma aula de LE, considerando as hipóteses detectáveis nesses textos, para tentarmos reconstruir e para tornarmos essa cultura explícita para os alunos.

## **5 A competência intercultural**

É atualmente consenso que o falante-aprendiz de LE deva desenvolver a competência intercultural, segundo Marques-Schäfer, Menezes e Zyngier

---

<sup>18</sup>*vor allem an dem Ziel, die in einem Text präsupponierten ‚kulturellen Deutungsmuster‘ sichtbar zu machen, die in dem oben explizierten doppelten Sinn im Hinblick auf fremdkulturelle Verstehens- und Lernprozesse von besonderer Wichtigkeit sind.*



(2018), e que essa necessidade o leve para além do conhecimento linguístico dessa LE.

E, ainda segundo as autoras, a competência intercultural é

a habilidade de um indivíduo dominar aspectos funcionais e comunicativos de uma certa língua e, ao mesmo tempo, ser capaz de trocar ideias, refletindo e relativizando perspectivas etnocêntricas, e mostrando abertura e interesse ao se deparar com alguém de uma cultura estrangeira <sup>19</sup> (ibid. 149).

É preciso que, ao refletir sobre suas próprias perspectivas, as diferenças culturais observadas sejam contornadas, de forma que o falante-aprendiz de LE desenvolva a capacidade de lidar consciente e respeitosamente com essas diferenças, segundo Lima (2019), de forma que esteja claro que ele deva se desviar de seus juízos pré-concebidos. E, ao relativizar, interpretar e compreender as diferenças entre duas ou mais culturas, uma terceira se estabelece nessa interseção entre elas, de acordo com Marques-Schäfer (2013), citada por Marques-Schäfer, Menezes e Zyngier (2018: 149). Assim, essa sensibilização possibilita aos falantes-aprendizes interagir mais apropriada e confortavelmente com falantes nativos, a fim de alcançar a competência intercultural.

Para a realização desse processo, Marques-Schäfer, Menezes e Zyngier (2018: 150), citando Byram (1997), escrevem que a aquisição da competência intercultural se dá em “três contextos: sala de aula, trabalho de campo e estudo autônomo. Atitudes como abertura, curiosidade e interesse são pré-requisitos

---

<sup>19</sup> No original: “the ability of an individual to master functional and communicative aspects of certain language and, at the same time, to be able to Exchange ideas, reflecting, relativizing ethnocentric perspectives and showing openness and interest when facing someone from a foreign culture.”

Sensibilização às diferenças culturais no processo de aquisição da competência intercultural para promover o encontro com e a reflexão sobre a opinião de outros”<sup>20</sup>, sendo o desejo de desenvolver um relacionamento com alguém ou algo novo um aspecto fundamental nesse cenário.

## **6 Considerações finais**

O conceito de cultura no âmbito da Antropologia foi apresentado neste trabalho a partir dos textos de Laraia (2017) e de Hofstede (2001); para o primeiro teórico, o homem vê e interpreta o mundo à luz de sua cultura, e para o segundo, os valores culturais de um grupo de pessoas somente são prontamente reconhecidos pelo próprio grupo, e podem se tornar invisíveis para pessoas de fora desse grupo. Daí a importância de tratarmos as interações interculturais.

Sobre essas interações, os teóricos aqui apresentados são Thomas (2010) e Kecskes (2012); sobre a vinculação da cultura ao ensino de LE, Kramsch (1993, 1998, 2016) e Altmayer (2002, 2004, 2010). Entretanto, os quatro não tratam de modo uniforme o conceito de cultura. Mas, ao selecioná-los, proponho associar suas abordagens, e construir um procedimento híbrido na discussão sobre cultura e interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem de LE, com o objetivo de estimular não só a competência intercultural, mas também, consequentemente, a reflexão sobre as diferenças e o desenvolvimento da capacidade de lidar consciente e respeitosamente com as diferenças culturais.

---

<sup>20</sup> No original: “three contexts: classroom, fieldwork and independent learning. Attitudes such as openness, curiosity and interest are pre-requisite for promoting the meeting with others and the reflection about one’s opinion.”

Partindo de uma visão macro da cultura de Thomas (2010), podemos formular hipóteses sobre uma cultura estrangeira, passando a considerar fatores tanto sociais como individuais em um ato comunicativo intercultural particular, levando em conta as especificidades de cada indivíduo envolvido e do contexto no qual a comunicação se dá, de acordo com Kecskes (2012) e o propósito dessa interação, segundo Kramsch (2016). Além disso, salientando a íntima ligação entre língua e cultura, devemos colocá-la em seu papel de destaque em sala de aula, desde o primeiro dia, contextualizando o ensino da LE, e favorecendo sua aprendizagem e seu uso eficaz, conforme Kramsch (1993). Para tal, textos de todos os gêneros, que funcionam como hipertextos, desvendam padrões de interpretação cultural e oferecem muitas outras informações ocultas, que se transformam em oportunidade de conhecer a cultura estrangeira, segundo Altmayer (2004).

Assim, o processo de sensibilização para sua própria cultura e para a cultura do outro deve ser contextualizado no processo de ensino-aprendizagem da LE, contando com a cultura como cenário indispensável para que o falante-aprendiz, através da mediação do professor, possa experimentar jeitos de agir e falar na cultura estrangeira, apoiado em sua competência comunicativa até então adquirida. Dessa forma, praticando a e produzindo em língua estrangeira, e sendo estimulado a refletir sobre sua experiência, esse falante-aprendiz poderá, então, se sentir à vontade em seu processo de aquisição da competência intercultural.

## **Referências Bibliográficas**

Altmayer, Claus (2010). Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen. Fandrych, Christian. Hufeisen, Britta

- Sensibilização às diferenças culturais no processo de aquisição da competência intercultural
- & Riemer, Claudia. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*, 35). 2. Aufl. Berlin: de Gruyter, 1402-1413.
- \_\_\_\_\_. (2004): *Kultur als Hypertext*. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium Verlag GmbH.
- \_\_\_\_\_. (2002). Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6/3, 1-28 [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm>, 08. Nov. 2019].
- Ferreira, Mergenfel A. Vaz (2010). *Percepção, Interculturalidade e ensino de língua/cultura estrangeira: diferentes olhares sobre anúncios publicitários brasileiros e alemães*. 191 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro [on-line: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16283/16283\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16283/16283_1.PDF), 12 Ago. 2018].
- Fries, Susan (2009). Cultural, Multicultural, Cross-cultural, Intercultural: A Moderator's Proposal. In: *TESOL France* [online: <https://www.tesol-france.org/en/pages/33/archives.html>, Nov. 18<sup>th</sup>, 2019].
- Hofstede, Geert (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. 2nd ed. Thousand Oaks-London et. al.: Sage Publications Ltda.
- Houaiss, Antônio (2009). *Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda.
- Kecskes, Istvan (2012). Interculturality and intercultural pragmatics. In Jackson, Jane (ed.): *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Oxon: Routledge, 67-84.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (1998): *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire & Zhu Hua (2016). Language, Culture and Language Teaching. In: Hall, Graham (ed.): *Routledge Handbook of English Language Teaching*. London: Routledge, 38-50.
- Laraia, Roque de Barros (2017[1986]). *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lima, Adriana Borgerth Vial Corrêa (2019). *O carnaval carioca nas revistas alemãs: aspectos interculturais relevantes para o ensino de PL2E*. 119 p. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem – Departamento de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Marques-Schäfer, Gabriela. Menezes, Danielle de Almeida & Zyngier, Sonia (2018). Assessing Intercultural Competence. In: *Pandemonium*, 21/35, 144-169.
- Mattelart, Armand. Neveu, Erik (2004). *Introdução aos Estudos Culturais*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Meyer, Rosa Marina de Brito (2013). Para o bem ou para o mal: A Construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma

- questão intercultural. In: Meyer, Rosa Marina de Brito. Albuquerque, Adriana (orgs.): *Português para Estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: Editora PUC, 13-34.
- Stanke, Roberta Cristina Sol Fernandes (2014). *Cultura e Interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro*. 317 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Thomas, Alexander (2010). Theoretical Basis of Intercultural Communication and Cooperation. In: Thomas, Alexander. Kinast, Eva-Ulrike & Schroll-Machl, Sylvia (eds.): *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation*. Volume 1: Basics and Areas of Application. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 17-52.
- Wormer, Jörg (2005). Claus Altmayer (2004). Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10/2, 1-4 [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Altmayer27.htm>, 08. Nov. 2019].

# **Intercâmbio virtual literário em contexto universitário**

Uma análise sobre afeto à luz da Linguística Sistêmico-Funcional

Gabriela Marques-Schäfer  
Raphael dos Santos Miguelez Perez  
Anelise Freitas Pereira Gondar

## **1 Introdução**

O aumento do intercâmbio entre pessoas, conhecimentos, bens e serviços nas últimas décadas pode ser considerado uma das consequências mais tangíveis de um movimento globalizatório que, de forma mais pujante a partir da queda do Muro de Berlim, vem aproximando culturas, costumes, saberes e promovendo relacionamentos e parcerias entre diversos atores.

Junto à globalização, os avanços tecnológicos e, em especial, a internet abrem caminho para maior internacionalização e trocas entre culturas. Com a pandemia da covid-19 e seus amplos efeitos na economia e nas sociedades desde o início de 2020, inclusive exigindo distanciamento físico entre as pessoas, comprovou-se ainda mais a importância da tecnologia, tanto no âmbito educacional, quanto no profissional. O uso de ferramentas *on-line* para reuniões e aulas, por exemplo, reafirmam o potencial tecnológico no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas.

As universidades, enquanto *loci* fundamentais da produção e circulação de conhecimento, já há algum tempo vem se beneficiando grandemente de

iniciativas de mobilidade acadêmica (cf. Stallvieri 2017). De fato, elas encontram-se no ano de 2020 dentro de um contexto de novos desafios sobre como promover o intercâmbio de docentes e discentes sem a mobilidade física. Uma das soluções que vem sendo encontradas para manter suas políticas de internacionalização vem se dando através da digitalização total de suas ofertas<sup>1</sup>.

Cursos e projetos de pesquisa também vêm se desenvolvendo e se internacionalizando cada vez mais com a ajuda das tecnologias de comunicação e informação, inclusive a área de Letras, Linguística e Artes, contexto no qual se dá a formação de profissionais da área da Romanística e Germanística e, em particular, da formação de docentes.

O Instituto de Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (doravante UERJ), vem desde 2010 se empenhando para ampliar as frentes de internacionalização não só da instituição como um todo, mas também especificamente do curso de Português-Alemão. Através de acordos de parceria com instituições de nível superior da Alemanha, como a Friedrich-Schiller-Universität Jena, a Justus-Liebig-Universität Gießen e a Pädagogische Hochschule Heidelberg, algumas iniciativas de ensino e pesquisa vem sendo realizadas (cf. Moura & Chen 2013; Bolacio Filho & Funk 2014; Marques-Schäfer & Bolacio Filho 2020).

Neste sentido, cabe destacar alguns avanços na aproximação entre universidades a partir de parcerias específicas com múltiplos objetivos, como

---

<sup>1</sup> A própria Universidade de Gießen é uma das pioneiras nessa área e lançou um programa totalmente virtual intitulado *Virtual International Programme* (VIP) para atender a demanda internacional por seus cursos mesmo durante a pandemia (<https://www.uni-giessen.de/international-pages/vip>).

é o caso do acordo de cooperação acadêmica internacional entre a UERJ e a Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU), vigente desde 2015 para o fomento da mobilidade discente e docente, realização de eventos, organização de publicações e também para a oferta de uma vaga de leitorado de português como língua estrangeira no Instituto de Romanística da universidade alemã.

Neste contexto, iniciativas criadas sob a chancela de projetos como o de Consultoria em Aprendizagem de Línguas e Culturas - CALIC (na UERJ) e a Selbst-Lern-Werkstatt Romanistik<sup>2</sup> (SLW Rom) oferecem, desde 2015, a estudantes brasileiros e alemães a possibilidade de participação em intercâmbios linguísticos virtuais, chamados de *e-Tandem*<sup>3</sup>.

Além do Projeto de *e-Tandem*, docentes da UERJ e da JLU realizaram, em 2017, um primeiro intercâmbio virtual literário entre alunos matriculados na disciplina ‘Cultura Alemã I’, disciplina obrigatória da Habilitação Português-Alemão na UERJ, e alunos da disciplina de ‘Comunicação Intercultural’, da JLU, com o intuito de fomentar o intercâmbio entre as duas universidades e promover uma reflexão sobre aspectos culturais ligados ao Brasil e a Alemanha.

O presente texto, portanto, registra a memória da realização desta experiência de troca de conteúdos e impressões entre estudantes através do uso da tecnologia e tem como objetivo analisar à luz do Sistema de Avaliatividade da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) as expressões de afeto dos estudantes e professores envolvidos na experiência realizada.

---

<sup>2</sup> Esse projeto é coordenado na Universidade de Gießen pela Profa. Dra. Hélène Martinez.

<sup>3</sup> Forma de aprendizagem recíproca, em que dois aprendizes ensinam um para o outro um idioma que bem dominam ou a própria língua materna.



Nesse sentido, buscamos no presente artigo responder à seguinte questão de pesquisa: como os participantes manifestam afeto ao avaliarem sua participação em um intercâmbio literário realizado com o auxílio de novas tecnologias e em parceria entre UERJ e JLU?

## **2 Aprendizagem de Línguas e Culturas**

O foco do ensino de línguas estrangeiras sempre esteve em constante mudança, mas os processos migratórios na Europa nos anos de 1960 e 1970 causaram impacto considerável na área. Conflitos e mal-entendidos entre pessoas e várias culturas se tornaram mais frequentes e perceptíveis, fazendo com que profissionais de diferentes áreas como Psicologia, Sociologia e Linguística Aplicada unissem esforços para entender esses problemas (cf. Bredella & Haack 1988; Bredella 1988). Em termos de ensino de línguas, chegou-se ao consenso de que tal prática não pode ser dissociada do ensino de cultura (cf. Kramsch 1993, 1998).

Hoje é amplamente aceito que aprender uma língua exige competência intercultural, o que implica em mais do que apenas conhecimento de ordem linguística. Aprender uma língua é aprender a se comunicar em interações com pessoas de diferentes contextos culturais. Essa perspectiva representa um desafio para os cursos de formação inicial de professores, uma vez que é esperado que os estudantes não apenas adquiram a língua-alvo e desenvolvam pensamento crítico (cf. Freire 1970), mas que também se tornem culturalmente autoconscientes e sensíveis.

A tendência atual no aprendizado de língua estrangeira prioriza a abordagem em sala de aula de aspectos ligados à cultura de uma determinada

sociedade. Ter competência intercultural ou ter a competência de se comunicar e agir com sucesso em contextos multiculturais é ter a habilidade de dominar aspectos funcionais e comunicativos de um dado idioma e, simultaneamente, ser capaz de trocar ideias, refletir, relativizar perspectivas etnocêntricas e mostrar abertura e interesse quando diante de indivíduos de outras culturas<sup>4</sup>.

Ao refletirem sobre como uma outra cultura é percebida e julgada, é essencial que os estudantes entendam que sua percepção é relativa e que julgamentos pré-concebidos deveriam ser evitados. Nesse sentido, relativizar, interpretar e compreender são ações que devem ser incentivadas. Assim, na interseção entre duas ou mais culturas, uma nova cultura é construída (cf. Marques-Schäfer 2013: 246).

No âmbito da telecolaboração, em especial através do intercâmbio virtual possibilitado pelo avanço tecnológico da mídia digital, os alunos de um idioma estrangeiro têm cada vez mais oportunidades de obter acesso a materiais de informações socioculturais do país onde se fala a língua que estudam. Os alunos podem não apenas fazer uso de jornais, revistas e vídeos *on-line*, mas também interagir direta e autenticamente com pessoas do país da língua-alvo.

Fora dos contextos de ensino, os cenários de intercâmbio oferecem um potencial particular para a aprendizagem cultural: os alunos entram em contato com membros da cultura da língua-alvo, vivenciam experiências culturais em situações autênticas e podem avaliá-las, explorando aspectos específicos nas discussões. Tamme (2001) mostra que, em uma troca de e-mails entre estudantes de alemão de Hong Kong e professores de DaF em formação da

---

<sup>4</sup> Na literatura em língua alemã encontramos diferentes termos ligados a essa abordagem de ensino, como aprendizagem cultural, intercultural e transcultural. Definições sobre esses termos podem ser encontradas, por exemplo, em Hallet & Königs (2013: 120-136).

Alemanha, informações culturais, transmitidas pelos parceiros alemães com base nas suas próprias experiências e vivências particulares, iniciaram processos de comunicação bastante abrangentes (cf. *ibid.*, 136f.).

Com base em Tamme (*ibid.*), Rösler (cf. 2004: 76) destaca o potencial da mídia digital para a negociação de temas culturais com falantes da língua-alvo. Dependendo do meio digital utilizado para a troca, surgem condições especiais que devem ser levadas em consideração no planejamento do intercâmbio. Por exemplo, a diferença de fuso-horário entre as duas partes envolvidas é decisiva para saber se opta pela comunicação síncrona, que permite o diálogo direto (na forma oral ou escrita) entre os dois parceiros. Desse modo, perguntas podem ser feitas diretamente, o que é vantajoso tanto do ponto de vista linguístico, como do ponto de vista cultural narrativo. Já a comunicação assíncrona permite planejar as respectivas contribuições com mais cuidado e também se concentrar mais na correção linguística, enquanto na comunicação síncrona, respostas rápidas podem colocar o aluno sob pressão e muitas mensagens curtas acabam sendo enviadas (cf. Marques-Schäfer 2013, 45 et seq.).

Considerando a abordagem intercultural no aprendizado de línguas estrangeiras e, especificamente, no âmbito do intercâmbio virtual, pensamos a atividade proposta aos alunos da Uerj e da JLU, a ser explicada em detalhes mais adiante, após as devidas considerações metodológicas.

### **3 O Sistema de Avaliatividade**

Para a análise das manifestações de afeto por parte dos estudantes, proposta na presente pesquisa, julgamos fundamental o uso de uma teoria linguística, que se justifica pela importância desse tipo de perspectiva ao se fazer uma análise

de ordem discursiva. Da mesma forma que a linguística discursiva precisa do conhecimento teórico de outras disciplinas como Comunicação Intercultural, Sociologia, Psicologia, História etc., as ciências humanas também podem e devem se utilizar de abordagens linguísticas, visto que a língua é a forma pela qual significamos o mundo e negociamos sentidos. A forma como utilizamos a língua impacta diretamente a realidade e o outro. Estudos em linguística e cultura, portanto, são indissociáveis.

Baseando-se em nossa pergunta de pesquisa norteadora, optamos por fazer uso de um quadro metodológico a partir do Sistema de Avaliatividade (*Appraisal Theory*, no original em inglês) que foi criado nos anos de 1990 e continua sendo desenvolvido até os dias de hoje por Peter R. R. White (2015). Trata-se de um desdobramento da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Michael Halliday que prioriza o sentido das palavras e suas funções de acordo com o contexto, cabendo ao falante selecionar o melhor termo a ser utilizado em determinada situação, realizando sua escolha a partir de um leque de opções disponíveis no sistema linguístico em questão.

Halliday (cf. 2014: 267) reconhece três metafunções da linguagem, a saber: ideacional, interpessoal e textual. A metafunção ideacional marca a representação da experiência do falante e suas ideias de mundo, tendo como principal marca linguística o sistema de transitividade. A metafunção interpessoal tem como foco a interação social e caracteriza a língua como forma de ação sobre o outro e no mundo. Sua principal marca linguística é a modalidade. A metafunção textual dá conta dos aspectos semânticos, gramaticais e estruturais como um todo, ou seja, é a organização textual em si, por meio da qual as ideias e as relações interpessoais são estruturadas linguisticamente. Sua marca linguística é o que Halliday chama de tema, aquilo

sobre o que se fala. Nesse sentido, todas as metafunções atuam simultaneamente e não funcionam de forma isolada.

A partir da LSF, White desenvolve o Sistema de Avaliatividade, um desdobramento da metafunção interpessoal de Halliday. Esse sistema classifica a forma como avaliamos o mundo e aquilo que dizemos e o que se diz sobre ele; a forma como negociamos sentidos e naturalizamos posições ideológicas particulares. Três subsistemas são identificados por White: atitude, engajamento, gradação. O subsistema Atitude abarca os julgamentos e as respostas emocionais e afetivas fornecidos pelo falante. O subsistema Engajamento (ou Posicionamento Dialógico, como vem sendo chamado mais recentemente) abarca o universo das modalidades, indicando como o falante apresenta seu enunciado, levando em consideração o outro no diálogo. O subsistema Gradação, por sua vez, calibra aquilo que é dito ao nível da Atitude ou do Engajamento, estando intimamente atrelado aos outros dois subsistemas e indicando o nível de intensidade da avaliação que o falante realiza.

O presente artigo foca no subsistema Atitude, que engloba ainda três subcategorias: afeto, julgamento e apreciação. O Afeto indica a avaliação emocional por parte do falante, o Julgamento é a forma como o falante avalia determinado comportamento humano, com base moral e ética, e a Apreciação é mais objetiva e corresponde à avaliação do falante sobre determinado objeto, com base estética. Optamos por trabalhar exclusivamente com a subcategoria Afeto. Tal escolha se deve ao fato de analisarmos a avaliação dos alunos em relação à atividade de intercâmbio virtual proposta (a ser explicada a seguir), por isso o foco no envolvimento emocional dos alunos em suas avaliações dessa atividade. Para tal análise, focamos nos enunciados que indicam emoção, gosto, preferências. Esses posicionamentos são conferidos por meio de verbos

que expressam emoção, como amar, odiar, agradar, interessar-se, entediar-se, enfurecer-se, assustar-se etc.; advérbios, como felizmente e infelizmente; adjetivos, como feliz, triste, confiante, preocupado, satisfeito, irritado, desinteressado, orgulhoso, assustado etc.; e substantivos, como alegria, desespero, confiança, insegurança etc.

Desse modo, a presente abordagem metodológica nos permite investigar o posicionamento discursivo dos alunos participantes dessa atividade de intercâmbio virtual entre duas universidades parceiras, cujo intuito era aproximar esses alunos de culturas e línguas diferentes em torno de um tema comum.

#### **4 Metodologia**

Primeiramente, apresentamos uma descrição da atividade de intercâmbio literário entre a Uerj e a JLU. Descrevemos, assim, a tarefa realizada, o perfil dos participantes e o questionário que aplicamos ao final da atividade, por meio do qual reunimos os dados a serem analisados. Incluímos também uma avaliação por parte dos professores participantes, realizada por meio de observações das aulas e análise do questionário aplicado. O corpus de pesquisa abrange as respostas apresentadas pelos participantes nos questionários em português, respondido pelos alunos da Uerj, e em alemão, respondido pelos alunos da JLU.

Para a categorização dos dados, utilizamos o Sistema de Avaliatividade (White 2015), por meio do qual analisamos os depoimentos dos participantes do ponto de vista linguístico-discursivo e com foco nas ocorrências de Afeto. Pautamo-nos também nos princípios da Análise de Conteúdo (Bardin 2011) e na pesquisa-ação (Thiollent 1998), que consiste em o professor assumir o papel

Gabriela Marques-Schäfer, Raphael dos Santos M. Perez, Anelise F. P. Gondar  
de pesquisador sobre sua própria prática docente, com o intuito de investigá-la e melhorá-la.

## **5 Descrição da atividade de intercâmbio literário Uerj/ JLU e do questionário aplicado**

A atividade em questão foi realizada durante o primeiro semestre de 2017 com os estudantes da disciplina ‘Cultura Alemã I’ na Uerj e estudantes da disciplina ‘Comunicação Intercultural’ na JLU. A partir do contato prévio entre os professores das disciplinas, a atividade de intercâmbio virtual foi alocada no último terço do semestre (mês de junho). A alocação da atividade no final do semestre justificou-se, no caso brasileiro, a partir de alguns elementos: a professora optou por desenvolver a atividade, à qual atribuiu apenas pontos de participação, após a fase do seminário em que os alunos realizam suas apresentações individuais. Com isso, esperava-se que tivessem tempo e motivação para desenvolver a atividade proposta com mais afinco. No caso dos alunos da JLU, a atividade foi realizada ao longo do semestre letivo como tarefa paralela e sem pontuação extra, já que não é possível atribuir qualquer pontuação além do método de avaliação estabelecido na ementa. Como o semestre letivo no Brasil ocorre em uma época diferente do semestre letivo alemão, buscou-se alocar a atividade no final do semestre brasileiro, o que também permitiu desenvolver a atividade em época adequada durante o semestre alemão, possibilitando formação de duplas entre alunos inscritos nas respectivas disciplinas nas duas instituições e aumentando a taxa de sucesso na atribuição de pares para realização da atividade. No caso da Uerj, a atividade foi anunciada já no início do semestre, com vistas à geração de expectativa

tanto em relação ao material a ser utilizado quanto em relação à interação com interlocutores da universidade parceira.

Na semana que antecedeu o início da atividade - com os alunos já em contato prévio com o livro *Um Brasileiro em Berlim* de João Ubaldo Ribeiro - os professores dedicaram uma sessão à sensibilização para o contexto de escrita do livro, importância do autor no contexto da literatura brasileira e relevância das temáticas trazidas nas crônicas do livro para pensar questões como diferenças e diálogos interculturais e o papel dos estereótipos na compreensão do Outro. Nesta mesma sessão foram explicitados os passos da realização da atividade, com a definição da alternância de turnos no contato entre os estudantes, os prazos para interação entre os pares e as expectativas para cada fase. Sublinhou-se na ocasião que atrasos ou falhas na comunicação entre as duplas deveriam ser reportados aos professores e que os contatos entre os pares se dariam mormente por e-mail. Os professores das disciplinas permaneceram em contato durante todo o período de duração da atividade e prestaram assessoria constante aos alunos durante o período de realização da mesma.

A atividade que deu origem à presente pesquisa se dividiu em fases específicas. Primeiramente, foram elaborados pela equipe de professores, formada pelos docentes diretamente envolvidos na disciplina em ambas as universidades e pela coordenadora do projeto, os materiais de sensibilização à tarefa proposta, bem como a sequência de tarefas em si. Para tal, os alunos tiveram acesso prévio ao livro *Um Brasileiro em Berlim*, nas versões em português e em alemão, para que tivessem uma primeira impressão do material. Em um segundo momento da tarefa, os alunos foram instados a definir em conjunto com pares atribuídos a eles sobre quais crônicas conversariam. Os



alunos realizaram as atividades de reflexão propostas pelos professores, referentes às crônicas escolhidas, trocando impressões por e-mail. Ao término do prazo para interação entre os alunos de ambas as universidades, os professores realizaram um encontro para reunir impressões sobre a interação em si e promoveram, assim, uma discussão em sala de aula, a partir da qual puderam reunir impressões acerca da realização da atividade como um todo. Por fim, os alunos de ambas as instituições entregaram aos professores uma cópia em formato PDF das interações realizadas por e-mail e ambos os grupos receberam um questionário *on-line* de avaliação da atividade.

É importante salientar que apenas o questionário *on-line* de avaliação da atividade é utilizado para a presente pesquisa. Neste sentido, apenas 6 (seis) dos 15 (quinze) alunos do lado brasileiro (alunos da Uerj) responderam o questionário proposto após a realização da atividade. Dentre estes, 66,7% são mulheres e 33,3% homens. Quanto à distribuição por faixas etárias, a grande maioria tem entre 19 e 21 anos (66,7% da população de respondentes), seguida pela distribuição equânime de respondentes entre as faixas etárias de 27 a 27 anos e de 31 anos ou mais (16,7% dos respondentes em ambos os casos). No caso brasileiro, a disciplina ‘Cultura Alemã I’ é obrigatória para os alunos da Habilitação Português-Alemão, mas não possui pré-requisitos formais e pode ser cursada a qualquer momento da trajetória acadêmica do aluno, sendo recomendada conforme orientação curricular a alunos matriculados no terceiro período. Dentre a população de respondentes, 5 (cinco) alunos cursavam o quinto período à época da realização da atividade e 1 (um) cursava o terceiro período da Habilitação Português-Alemão.

Quanto à proficiência em língua alemã, 66,7% dos alunos brasileiros que responderam a pesquisa consideravam, à altura da realização da atividade, seus

conhecimentos da língua alemã como razoáveis, 16,7% dos respondentes avaliaram seus conhecimentos de língua alemã como fracos e os respondentes restantes (16,7% da amostra), como muito bons. Este aspecto é de especial relevância porque os alunos brasileiros foram instados a escrever em alemão, de forma a poderem aprimorar seus hábitos de comunicação neste idioma através da atividade proposta.

Quanto aos conhecimentos sobre aspectos culturais da Alemanha, 33,3% dos respondentes avaliaram seu conhecimento como fraco e outros 33,3% como bom. 16,7% dos respondentes afirmaram ter conhecimento razoável de aspectos culturais da Alemanha e outros 16,7% afirmaram ter muito bom conhecimento de aspectos culturais envolvendo a Alemanha. Os percentuais referentes ao conhecimento do material utilizado como inspiração para a atividade, o livro *Um Brasileiro em Berlim* chamam a atenção: 83,3% dos respondentes afirmaram não conhecer o livro previamente à atividade, enquanto 16,7% dos respondentes afirmaram já conhecer a obra antes do contato com ela durante a disciplina.

Dentre os participantes da atividade matriculados na disciplina ‘Comunicação Intercultural’ em 2017.1 na JLU, 7 (sete) dos 22 (vinte e dois) alunos responderam ao questionário que dá origem a esta pesquisa. Dentre eles, 85,7% são mulheres e 14,3%, homens. Em relação à distribuição dos participantes por faixa etária, o perfil dos respondentes é similar à amostra relativa ao caso brasileiro: 42,9% dos participantes do questionário têm entre 19 e 21 anos; 28,6% deles têm entre 22 e 24 anos; 14,3% têm entre 25 e 27 anos e apenas 14,3% têm entre 28 e 30 anos. Ainda que, na atribuição de pares, a faixa etária dos participantes não tenha sido levada em conta como fator

determinante, é possível que os participantes tenham interagido com interlocutores de idade próxima à sua.

Quanto à periodização dos alunos da JLU, 6 (seis) respondentes informaram que estavam, à altura da realização da atividade, matriculados no quinto período e um deles, no nono período.

Os respondentes da JLU avaliaram seus conhecimentos de português da seguinte forma: 42,9% deles autoavaliaram seus conhecimentos de português como razoáveis. 28,6% dos respondentes afirmaram ter conhecimento fraco do português. 14,3% dos respondentes afirmaram ter conhecimentos bons de português e outros 14,3% afirmaram ter conhecimentos muito bons da língua.

Quanto ao conhecimento de aspectos culturais referentes ao Brasil, 57,1% dos respondentes avaliaram seus conhecimentos como bons. Apenas 14,3% dos respondentes avaliaram seus conhecimentos como fracos e outros 14,3%, como razoáveis. Nota-se que 14,3% dos respondentes avaliaram seus conhecimentos acerca de aspectos culturais do Brasil como muito bons.

Quanto ao conhecimento prévio da obra de João Ubaldo Ribeiro utilizada na atividade proposta, temos uma inversão do quadro apresentado pelos respondentes da contraparte brasileira: 57,1% dos respondentes afirmaram que já conheciam o livro *Um Brasileiro em Berlim* contra 42,9% dos respondentes, que afirmaram não ter conhecimento da obra antes da realização da atividade.

## **6 Análise dos dados**

O questionário, enviado por e-mail a todos os estudantes matriculados nas disciplinas no Brasil e na Alemanha, foi composto de 15 (quinze) perguntas abertas e semiabertas e o período de recolhimento de respostas foi entre

novembro e dezembro de 2017. É importante salientar que o questionário foi enviado aos estudantes a posteriori, ou seja, após não apenas a finalização da atividade mas também da finalização do semestre. Os estudantes puderam, desta forma, externar suas impressões acerca da atividade sem qualquer constrangimento relacionado à atribuição de notas ou pontos referentes à atividade durante o semestre.

Destacamos abaixo 5 (cinco) perguntas do questionário dedicadas às impressões dos alunos acerca da atividade:

- **Pergunta 5:** “Como foi a realização da tarefa com o/a colega do Brasil/da Alemanha?”
- **Pergunta 6:** “Na sua opinião, de que forma a tarefa virtual proposta lhe ajudou a entender melhor algum/alguns aspecto(s) do livro? Por favor, exemplifique comentando algum tema abordado na troca de e-mails.”
- **Pergunta 7:** “A seu ver, como a troca de e-mails contribuiu para a sua habilidade de escrita em língua estrangeira? Por favor, exemplifique.”
- **Pergunta 8:** “De que modo você acha que o intercâmbio virtual contribuiu para sua competência intercultural? Por favor, justifique e dê algum exemplo de algum momento de troca.”
- **Pergunta 9:** “De modo geral, como você avalia o intercâmbio virtual?”

Quanto à pergunta 5 “*Como foi a realização da tarefa com o/a colega do Brasil/da Alemanha?*”, pode-se depreender que os alunos conseguiram, de forma geral, realizar a atividade sem maiores problemas. Destacamos as seguintes respostas:

Gabriela Marques-Schäfer, Raphael dos Santos M. Perez, Anelise F. P. Gondar

A1<sup>5</sup>: "(...) war ganz okay, ich hatte meine Meinung zu mehreren Kapiteln geschrieben und der austauschpartner hat in etwa das selbe geschrieben, das wars."

A2: "Ich war tatsächlich sehr positiv davon angetan, wie ernst die Tandempartner (ich hatte zwei) die Aufgabe genommen haben. Das fand ich sehr schön. So viel Mühe und Sorgfalt erlebe ich selten in meinen Studiengängen (auch bei mir eher nicht so oft)."

B1: "Não tive grandes problemas. Apesar do meu nível de alemão ainda estar em desenvolvimento, foi uma ótima experiência."

B2: "Foi interessante, pois nós compartilhamos nossas opiniões acerca de experiências do cotidiano, tanto experiências positivas quanto negativas, como por exemplo a forma como brasileiros e alemães consideram o tempo na hora de marcar compromissos (que pode ser uma diferença boa ou ruim, dependendo da pessoa), ou problemas recorrentes no trânsito (comuns em ambos os países, mas com um foco mais direcionado ao trânsito de bicicletas na Alemanha)."

Verifica-se que, para A1, não houve nenhuma ligação afetiva forte com a atividade, tendo esta sido positiva, mas não especial. Porém, destaca-se o grau de informalidade da resposta ("ganz okay", "das wars").

Por parte de B1, pode-se perceber um nível maior de ligação afetiva com a atividade, sendo descrita como uma "ótima experiência", tendo, portanto, um impacto positivo em sua formação.

Alguns alunos relataram uma impressão ainda mais positiva da experiência, como A2. Tal depoimento expressa um grau de afeto bastante intenso, como

---

<sup>5</sup> Ressaltamos que os textos das respostas dos alunos são apresentados no artigo exatamente da forma como foram escritos no questionário, sem quaisquer mudanças ou correções de nossa parte. Os trechos sublinhados em destaque representam nossa leitura de expressões de Afeto por parte dos participantes. Para facilitar a visualização da análise, optamos por identificar as respostas dos participantes como A1 (aluno alemão 1), A2, A3 etc., e B1 (aluno brasileiro 1), B2, B3 etc. Como apresentamos aqui apenas alguns depoimentos, independente da autoria, identificamos cada depoimento por um número, mesmo se tratando, porventura, de respostas diferentes de um mesmo aluno. A identificação, portanto, se dá por cada resposta analisada, e não pelo aluno.

em “sehr schön”, admirando a dedicação e o engajamento do parceiro brasileiro na realização da atividade.

No caso de B2, é feita uma avaliação que, da perspectiva do Sistema de Avaliatividade, poderia se encaixar na subcategoria Apreciação, avaliando a atividade objetivamente como boa ou ruim, mas destacamos o uso do termo “interessante”, expressando um gosto particular de forma não muito enfática.

De modo geral, pode-se observar que o Afeto consta nas respostas a respeito do andamento da atividade, tendo maior intensidade do lado alemão, sendo uma resposta bastante positiva e a outra não tão efusiva, porém marcada por um certo grau de informalidade, o que demonstra uma disposição maior para responder afetivamente a respeito de uma atividade por parte dos alunos alemães, expressando claramente seus gostos. Nesse tipo de avaliação, alunos brasileiros aparentam ser um pouco mais contidos, dando ao Afeto ares de Apreciação, por se tratar de uma avaliação formal.

Para a pergunta número 6 do questionário *“Na sua opinião, de que forma a tarefa virtual proposta lhe ajudou a entender melhor algum/alguns aspecto(s) do livro? Por favor, exemplifique comentando algum tema abordado na troca de e-mails.”* foram selecionadas as seguintes respostas por parte dos alunos:

A3: “gar nicht”

B3: “Por mais que o livro seja intencionado a quebrar estereótipos, ainda estamos na visão do cronista. Foi uma ótima troca de experiências pois a visão do Ubaldo carrega um pouco da nossa. Assim, ouvir os colegas alemães era detalhar o outro lado, que ainda estamos para conhecer.”

A avaliação da atividade por B3 se dá por meio do adjetivo “ótima”, destacando-se a importância de se ouvir o alemão para entender determinado aspecto cultural desse povo. A atividade, portanto, proporcionou uma melhor compreensão de aspectos da obra para esse participante.

Cabe ressaltar que os alunos brasileiros buscaram elaborar respostas com maior reflexão e mais extensas. Por parte dos alunos alemães, verificou-se pouca reflexão e respostas curtas como “gar nicht” (A3), demonstrando um grau de afeto majoritariamente negativo.

A pergunta número 7 trata sobre o processo de elaborar comentários escritos em língua estrangeira “*A seu ver, como a troca de e-mails contribuiu para a sua habilidade de escrita em língua estrangeira? Por favor, exemplifique.*”. Mais uma vez pode-se constatar respostas mais longas por parte dos alunos brasileiros que dos alemães. Destacamos os seguintes depoimentos:

A4: “Ich habe gemerkt dass meine Schreibfähigkeit sehr schlecht ist.”

A5: “Ich fand es gut eine Mail schreiben zu müssen, weil ich mich so mehr darauf konzentriert habe zwischen Spanisch und Portugiesisch zu unterscheiden und die Sprachen nicht zu mischen.”

B4: “Tive que quebrar a cabeça. Preenchi todos os e-mails com dicionário em outra aba e uma aba do google em aberto para algumas frases maiores. Precisei estudar gramática e muitas frases acabei conferindo do que minha amiga alemã escreveu.”

B5: “Contribui muito, ainda mais devido ao pouco contato que temos com a língua alemã pelo Rio de Janeiro. É uma maneira bem legal de colocar em prática o que já aprendemos, juntamente com a facilidade de poder procurar alguma palavra que não saibamos na internet.”

De modo geral, verifica-se que a atividade contribuiu positivamente para a habilidade de escrita, mesmo nos casos em que a dificuldade de realizar essa tarefa tenha sido ressaltada, como em A4 (“sehr schlecht”) e em B4 (“tive que quebrar a cabeça”). O uso de “schlecht” por A4 caracteriza uma avaliação pessoal negativa, demonstrando a insatisfação do aluno consigo mesmo. Em B4 percebe-se um grau de insatisfação menor, mas a descrição afetiva do processo é destacada de modo informal (“quebrar a cabeça”), resultando, no entanto, em um desdobramento positivo da tarefa. As outras duas respostas

ênfaticam o caráter positivo da experiência, sendo o depoimento de B5 mais informal com o uso de “bem legal”, além de enfático com o uso de “muito” em “contribui muito”. Já A5 demonstra satisfação com a tarefa por meio do adjetivo “gut”.

A pergunta 8 “*De que modo você acha que o intercâmbio virtual contribuiu para sua competência intercultural? Por favor, justifique e dê algum exemplo de algum momento de troca.*”, por sua vez, busca depoimentos acerca da contribuição da tarefa para uma competência intercultural. Seleccionamos para análise as seguintes respostas:

A6: “gar nicht, da wir sehr wenig geschrieben haben”

A7: “Der Austausch hat an sich weniger dazu beigetragen, weil er kaum stattfand, aber das Buch schon, da es nochmal kulturelle Aspekte aufgezeigt hat. Allerdings haben die Fragen des Austausch zum Nachdenken angeregt über das eigene Verständnis von der vertrauten und fremden Kultur.”

B6: “Contribui bastante, pois podemos ter acesso à opinião do falante nativo. Não há ninguém melhor para falar sobre a cultura do país do que seu próprio natural.”

B7: “Eu penso que o intercâmbio cultural me auxiliou a enxergar de maneira mais atenciosa questões que podem passar despercebidas para quem não interage ou interage menos com outras culturas. Um momento no qual isso ficou evidente para mim foi quando o escritor relatou suas dificuldades na comunicação com os alemães e a maneira pouco amigável com que algumas pessoas trataram a sua não compreensão desse idioma, de modo que também houve pessoas com as quais ele pôde trocar boas experiências, e a sensação ao ler esses fatos aparentemente banais é que não se pode generalizar o comportamento das pessoas de maneira nenhuma.”

Interessante observar que todas as respostas por parte dos alunos brasileiros foram positivas em relação à contribuição da atividade para o aspecto cultural, ao passo que apenas uma resposta de um aluno da Alemanha percebeu a tarefa como uma contribuição relevante. Das respostas seleccionadas para o



presente artigo, destaca-se mais uma vez um alto grau de negação expresso por “gar nicht” (A6). Já A7 chama atenção para o fato de que a atividade em si não contribuiu significativamente para sua competência intercultural devido a problemas de realização da tarefa (problema apontado por muitos participantes, tanto brasileiros quanto alemães), mas o livro utilizado na atividade contribuiu positivamente para suscitar reflexão.

Por parte dos participantes brasileiros, percebe-se em B6 a questão da autoridade em relação a determinado assunto, defendendo que ouvir sobre a cultura alemã por parte de alemães é a melhor opção, sendo a tarefa, portanto, de grande contribuição para o aluno. Já a ligação afetiva por parte de B7 com a tarefa se dá pela contribuição que esta teve no que diz respeito a generalizações, ressaltando aspectos positivos e negativos ilustrados na obra (“a sensação ao ler esses fatos aparentemente banais [...]”).

A última pergunta do questionário selecionada para análise no presente artigo possui caráter mais geral (Pergunta 9: “*De modo geral, como você avalia o intercâmbio virtual?*”). As seguintes respostas foram selecionadas:

A8: “Eigentlich eine gute Idee, aber in der Praxis (auch wegen mangender Sprachkenntnisse meinerseits) nicht ganz so erfolgreich wie erhofft.”

A9: “Die Idee ist sehr gut und dynamisch durchdacht, aber leider war sie sehr einseitig, da sich meine Austauschpartnerin daran nicht beteiligt hat.”

B8: “Achei bem interessante; uma forma divertida de praticar a língua e adquirir conhecimento tanto do idioma quanto da cultura.”

B9: “Foi muito positivo, foi uma experiência bastante proveitosa, pois eu entendo que a aproximação de culturas é realmente uma tendência inevitável e que quanto mais isso for discutido de maneira aberta e respeitosa, melhor para todos.”

De modo geral, a avaliação da tarefa por parte dos alunos brasileiros e alemães foi positiva. Os alunos A8 e A9 destacam a ideia da tarefa como sendo boa, mas criticam sua realização efetiva. A8 chama atenção para sua própria dificuldade com a língua portuguesa, resultado em uma tarefa com menos sucesso do que esperava. A9, por sua vez, lamenta o fato de não ter recebido resposta do parceiro brasileiro.

Da parte dos alunos brasileiros, destacamos em B8 o uso dos termos “interessante” (já comentado anteriormente) e “divertida”, que implica em um alto grau de satisfação pessoal. B9 utiliza os termos “positivo” e “proveitosa”, ambos também demonstrando satisfação pessoal com a tarefa, além do destaque que dá para o fato de que o contato de culturas é algo inevitável, reforçando que o “melhor para todos” é que se experiencie esse contato de culturas de forma “aberta e respeitosa”.

## **7 Discussão dos resultados**

Resumidamente, nota-se que tanto nas respostas para a pergunta 9 quanto para as anteriores, o uso do Afeto é uma constante na avaliação que fazem a respeito da experiência que tiveram, uma vez que experiências despertam emoções, sejam elas positivas ou negativas, em maior ou menor grau.

Por parte dos alunos brasileiros, é possível perceber que a avaliação da atividade parece ser no geral mais positiva, tendo estes contribuído com respostas mais longas e maior reflexão a respeito dos efeitos da atividade para si. A análise do Afeto também nos permite observar que algumas vezes este assume tons de Apreciação (“interessante”, “contribui muito”), possivelmente

podendo-se atribuir esse fato a uma característica cultural do brasileiro ao avaliar uma atividade.

Por parte dos alunos alemães, pode-se verificar que as respostas tendem a ser mais curtas e diretas, estando o grau do Afeto presente de forma mais clara. Os alunos alemães tendem a avaliar a atividade mais de acordo com seu nível de satisfação pessoal, seja no envolvimento com a tarefa, seja no julgamento do envolvimento dos parceiros brasileiros com a tarefa, seja na sua auto-avaliação a respeito das próprias capacidades.

A atividade como um todo também foi avaliada pelos professores-pesquisadores, cujos depoimentos seguem:

Professora da Uerj: A tarefa foi considerada no rol das atividades de participação e foi pontuada como ‘feita’ ou ‘não feita’. Foi pedido aos alunos que tão somente disponibilizassem ao final da atividade a memória das trocas de mensagens com sua dupla. Não houve particular interesse pela atividade antes do seu início, mas ao longo da mesma, os estudantes se preocupavam em reportar que estavam escrevendo à(o) interlocutor(a) alemã(o) e também reportavam quando algo acontecia com a comunicação (demora nas respostas/ausência de respostas). Os alunos mais engajados na aprendizagem de ALE em si foram os que mais demonstraram interesse pela atividade.

Professor da JLU: A tarefa foi proposta como uma atividade extra, não valendo nota. Minha percepção é de que os alunos participaram porque foi dito para participarem. Imagino que, se fosse opcional, a maioria não participaria. Muitos comentam que a carga de trabalhos por semestre é muito pesada e por isso essa minha impressão de que, para eles, se não vale nota, não há muito sentido em fazer.

Diante dos dados levantados é possível afirmar que o intercâmbio linguístico-literário aqui apresentado foi considerado pela maioria dos alunos uma experiência interessante e enriquecedora em termos linguísticos. Muitos alunos afirmam que o intercâmbio os leva a aprimorar conhecimentos linguísticos e a recorrer a recursos de aprendizagem disponíveis na internet (como dicionários eletrônicos). Além disso, o impacto do material utilizado

funciona como estopim para reflexões sobre aspectos culturais, diálogos e estranhamentos (em sala de aula). No entanto, um baixo engajamento na proposta por uma das partes leva ao desapontamento do parceiro, que não consegue realizar a atividade da forma desejada. Tal fator nos leva a considerar o objetivo de cada aluno individualmente e seu impacto na atividade grupal como um todo.

## **8 Considerações finais**

No geral, a atividade proposta para intercâmbio virtual entre estudantes de alemão da Uerj e estudantes de português da JLU ocorreu de forma satisfatória e comprova a importância de intercâmbio acadêmico, linguístico e cultural nos cursos de Letras e Linguística no Brasil e na Alemanha. Ao mesmo tempo, percebeu-se que a heterogeneidade nos objetivos dos cursos da Uerj e da JLU resultam em diferentes graus de motivação e engajamento entre os participantes da pesquisa. Tal heterogeneidade se dá por diversos fatores, dos quais destacamos aqui a importância da proposta de tarefa no plano das disciplinas em ambas as universidades.

Dentro do contexto da Uerj é possível que o professor decida sua forma de avaliar o grupo, ao passo que o mesmo não é possível na JLU, já estando previsto na ementa da disciplina que tipo de avaliação deve ser realizada. Nesse sentido, percebemos que o engajamento dos estudantes na atividade proposta ocorre em níveis diferentes.

Apesar desses fatores, ficam comprovadas a importância e a eficácia desse tipo de atividade de intercâmbio cultural entre universidades. Há, portanto, necessidade de se realizar mais atividades *on-line* que contribuam para o

desenvolvimento acadêmico e aproximação cultural dos alunos em prol da internacionalização universitária a baixo custo, o que pode ser alcançado por meio do uso de ferramentas digitais que encurtem distâncias físicas e permitam trocas interculturais como prática constante de estudantes universitários de qualquer parte do mundo. Como comentado na introdução do presente artigo, a pandemia da covid-19 vem exigindo uma maior disposição de alunos e professores para lidar de forma satisfatória com recursos digitais.

A partir disso, defendemos a importância da realização de atividades de intercâmbio virtual por um período de tempo maior para que se alcance mais resultados. Além disso, em um trabalho futuro seria necessário entrevistar alunos para entender melhor suas motivações e expectativas em relação ao curso, às atividades propostas e ao futuro como profissional da área de Le-tras. Por fim, é fundamental refletir sobre o papel da atividade de troca interinstitucional, considerando-se se a atividade deve ser proposta como parte da avaliação em uma disciplina específica ou se deve ser realizada de forma extracurricular, visto que esse fator é decisivo para o grau de engajamento dos alunos.

## Bibliografia

- Bardin, Lavrence (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bechtel, Mark (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Bolacio Filho, Ebal Sant'Anna & Funk, Hermann (Hrsg.) (2014). *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Deutsch lehren und lernen kooperativ-kompetent-kreativ*. 1. ed. Rio de Janeiro: Apa-Rio, v. 1.
- Bredella, Lothar (1988). How Is Intercultural Understanding Possible? In: Bredella, Lothar; Haack, Dietmar (eds.): *Perceptions and Misperceptions: The United States and Germany. Studies in Intercultural Understanding*. Tübingen: Narr, 1-25.

- Bredella, Lothar & Haack, Dietmar (eds.) (1988). *Perceptions and Misperceptions: The United States and Germany. Studies in Intercultural Understanding*. Tübingen: Narr.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hallet, Wolfgang & König, Frank G. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett.
- Halliday, Michael A.K. (2014). Language as Social Semiotic. In: Angermüller, Johannes, Maingueneau, Dominique & Wodak, Ruth (eds.): *The Discourse Studies Reader: Main Currents in Theory and Analysis*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 263-271.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kriche, Meike & Kürten, Louisa (Hrsg.) (2015). *Internationalisierung der Lehrerbildung: Perspektiven aus Theorie und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Marques-Schäfer, Gabriela (2013). *Deutsch lernen online. Eine Analyse interkultureller Interaktionen in Chat*. Tübingen: Narr.
- Marques-Schäfer, Gabriela & Bolacio Filho, Ebal Sant'Anna (2020). Der Beitrag einer vom DAAD finanzierten Studienreise zur Ausbildung von angehenden brasilianischen DaF-Lehrenden. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47, 459-460.
- Moura, Magali dos Santos & Chen, Eva (Hrsg.) (2013). *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Facetten der Vermittlung von Kultur und Landeskunde*. 1. ed. Rio de Janeiro: Apa-Rio, v. 1.
- Rösler, Dietmar (2004). *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Stauffenburg, Tübingen.
- Stallivieri, Luciane (2017). *Internacionalização e Intercâmbio: Dimensões e perspectivas*. Curitiba, Appris.
- Stanke, Roberta C. Sol F. (2014). *Landeskunde na formação universitária do professor de alemão como língua estrangeira*. In: Bolacio Filho, Ebal Sant'Anna & Funk, Hermann (Hrsg.): *Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Deutsch lehren und lernen – kooperativ-kompetent-kreativ*. 1. ed. Rio de Janeiro: APA-Rio, v. 1, 201-218.
- Tamme, Claudia (2001). *E-Mail Tutorieren. Eine empirische Untersuchung E-Mail-vermittelter Kommunikationen von Deutschstudierenden und Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrenden in der Ausbildung*. Dissertation. Gießen. [Online: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1009/>, Oktober, 2020].
- Thiollent, Michel (1998). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.
- White, Peter R. R. (2015). The Appraisal Website: The Language of Attitude, Arguability and Interpersonal Positioning [on-line: <https://www.grammatics.com/appraisal>, October, 2020]

# **Reflexões sobre formas de implementação da política educacional alemã para o exterior**

Paulo de Carvalho Junior

## **1 Introdução**

O presente artigo<sup>1</sup> busca traçar apontamentos sobre como os Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas contribuem para a análise dos arranjos que configuram as Escolas Alemãs no Exterior em seu papel de concretização da Política Educacional e Cultural do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha. O trabalho apresenta as principais tendências nos Estudos sobre a Implementação de Políticas Públicas desde a década de 1970, dando especial atenção aos conceitos de conflito e ambiguidade, ao binômio proposto por Richard Matland (1995) de implementação multinível e implementação em múltiplas camadas, bem como ao conceito de governança. Será também explorada a ideia de discricionariedade e autonomia da burocracia, com atenção para os processos decisórios em nível local. Por fim, são apontadas algumas possibilidades de aplicação desses conceitos ao contexto das Escolas

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte da pesquisa de Doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, junto ao grupo de pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (GESQ), coordenado pela Professora Dra. Cynthia Paes de Carvalho, e um desdobramento dos estudos desenvolvidos na disciplina Política da Educação Brasileira, ministrada pela Professora Dra. Alicia Bonamino, a quem agradeço pelas contribuições.

Alemãs no Exterior e apresentadas algumas considerações a título de conclusão.

## **2 Um breve histórico dos Estudos de Implementação de Políticas Públicas**

A principal questão com que se ocupava a primeira geração de Estudos de Implementação de Políticas Públicas, na década 1970, girava em torno da preocupação em compreender em que medida as políticas públicas eram colocadas em prática de acordo com as decisões dos políticos democraticamente eleitos, numa perspectiva fortemente normativa. Durante a etapa de implementação, uma tomada de decisão que alterasse objetivos ou tarefas previamente desenhadas por atores burocráticos representaria uma subversão às normas e um risco para a democracia, visto que os atores burocráticos não são eleitos e carecem, numa perspectiva *weberiana*, de legitimidade decisória. Assim, com foco na legitimidade da decisão em um viés prescritivo e normativo, as análises dessa primeira geração visavam a encontrar e corrigir erros de implementação num olhar de cima para baixo, no que se denomina análise *top down* pautada na ideia do déficit de implementação (Hill & Hupe 2003; Lotta 2019).

Ao contrário dessa visão altamente prescritiva, a segunda geração de estudos nos anos de 1970 e 1980 propunha uma análise denominada *bottom up*, segundo a qual “[...] as políticas públicas são compostas por múltiplos processos e são atividades contínuas que exigem tomada de decisão. A implementação é apenas uma parte desse processo e ela também exige decisões.”. (Lotta 2019: 16). Trata-se de uma abordagem cujo foco não está



nas questões de legitimidade ou conformidade, mas sim naquilo que, de fato, acontece. Assim, visto que nem tudo pode ser previsto, controlado ou normatizado, as diferenças entre formulação e implementação não configuram falhas.

Já a década de 1990 é marcada por modelos alternativos de análise que buscavam superar a dicotomia *bottom up* e *top down* e propor outros modelos analíticos que saíssem da contraposição entre formulação e implementação. Trata-se da terceira geração de estudos, cuja preocupação central envolvia o desenvolvimento de modelos sintéticos de análise da implementação, como o modelo do *Advocacy Coalition Framework* de Paul Sabatier (1988), pautado nos processos decisórios a partir das coalizões, e o de Richard Matland (1995), pautado no binômio ambiguidade e conflito, elementos presentes em todo contexto de política pública e cuja interdependência configura contextos mais ou menos propícios a implementações efetivas, abordados a seguir.

### **3 O binômio ambiguidade e conflito de Richard Matland**

Para Lotta et al. (2019), o conflito pode se dar com relação aos fins, quando os atores discordam dos objetivos das políticas, e em relação aos meios, quando os atores discordam dos meios para que os objetivos sejam alcançados. O âmbito do conflito relaciona-se, portanto, à interdependência entre atores, às incompatibilidades de objetivos entre eles e à percepção de um elemento de soma zero (Matland 1995), ou seja, à crença de que, quando um dos atores obtém ganho, isso representa perda para o outro. Já a dimensão da ambiguidade refere-se à medida com a qual são normatizadas as políticas e há um entendimento único sobre elas. “Quanto mais espaço as políticas dão para

interpretação, maior a ambiguidade. Ambiguidade também diz respeito a meios (dúvidas sobre objetivos) e fins (forma de alcançar objetivos)” (Lotta et al. 2019: 2).

A partir das relações entre conflito e ambiguidade, Matland (1995) propõe uma matriz de análise de implementação de políticas. Quando há clareza sobre os objetivos das políticas e os meios para alcançá-los, conflito e ambiguidade são baixos. Ocorre então a implementação administrativa, na qual “[...] políticas que tenderão a ser executadas de maneira padronizada, por atores com baixo grau de discricionariedade e cujos resultados/entregas serão bastante parecidos e previsíveis” (Lotta et al. 2019: 2) e os “[...] resultados são determinados pelos recursos” (Matland 1995: 160, tradução minha).

Já quando há consenso que uma determinada política é necessária, mas há divergências sobre como desenhar o processo ou decidir resultados, o conflito é baixo e ambiguidade é alta. Nesse caso tem-se a implementação experimental, na qual “[...] condições contextuais dominam o processo” (Matland 1995: 165-166, tradução minha) e o “[...] experimentalismo permite que atores adaptem e interpretem meios e fins” (Lotta et al. 2019: 2).

Por outro lado, nos contextos de alto conflito e baixa ambiguidade ocorre a implementação política, quando “[...] os atores possuem objetivos claramente definidos, mas o dissenso ocorre porque estes objetivos claramente definidos são incompatíveis” (Matland 1995: 163, tradução minha). Dessa forma, “[...] a garantia da conformidade acontece via incentivo ou coerção, garantindo que o conflito seja superado (e não enfrentado) via formas de implementação padronizadas e *top down*” (Lotta et al. 2019: 3).

Por fim, em contextos complexos, marcados por alto conflito e alta ambiguidade, acontece a implementação simbólica. “O princípio central é que

a força de coalizão no nível local determina os resultados. O curso da política é determinado pela coalizão de atores no nível local que controlam os recursos disponíveis” (Matland 1995: 168, tradução minha). Nesse contexto, os resultados das políticas tendem a ser baixíssimos.

## **4 O campo atual dos Estudos de Implementação de Políticas Públicas**

Segundo Lotta (2019), experimentamos hoje a quarta geração de estudos sobre implementação. Nesse contexto, Hill e Hupe (2003) apresentam um modelo analítico valioso para se entender a relação entre os diversos atores, com diferentes legitimidades na tomada de decisão e envolvidos na formulação e na implementação de políticas. Esse modelo faz referência a dois conceitos centrais: implementação multinível (*multi-level*) e implementação em múltiplas camadas (*multi-layering*). A implementação multinível diz respeito às diferentes partes que coexistem no ciclo de política pública sem autonomia decisória, como camadas hierárquicas organizacionais envolvidas em uma política. Já a implementação em múltiplas camadas remete à separação entre diferentes camadas de diferentes governos exercitando autoridade com relativa autonomia e algum grau de competência territorial, como no caso dos contextos federativos (Hill & Hupe 2003; Lotta et al. 2019).

Essa diferenciação é importante porque ela marca a diferença entre quem tem mandato legítimo para transformar a política e reformulá-la e quem não tem mandato para reformular a política, mas interfere na sua atuação cotidiana tentando executar aquilo que foi formulado. Quanto mais camadas e níveis, maior a complexidade de implementação, já que a política pode ser alterada em diversos espaços e nas diversas interações. (Lotta et al. 2019: 3)

Essa quarta geração de estudos sobre implementação é caracterizada por múltiplos modelos de análise, por maior influência de outros campos de estudos, especialmente a Sociologia, e pela análise de temas relacionados à complexificação da ação estatal devido às reformas do Estado. Dessa forma, questões em torno da noção de

[...] governança, de instrumentos de ação pública, a relação entre atores estatais e não estatais, os novos arranjos institucionais, os processos multinível, sistemas de coordenação, capacidades estatais na implementação entre outros são algumas das temáticas que ganham espaço nessa nova agenda. (Lotta 2019: 17)

O conceito de governança é central nesse contexto e pode ser compreendido como o conjunto composto por “[...] atores estatais e não estatais interconectados por laços formais e informais, dentro do processo de elaboração de políticas e inseridos em cenários institucionais específicos.” (Marques apud Bichir et al. 2017: 5, tradução minha). Ainda que o termo governança, em virtude da produção multidisciplinar do campo de análise de políticas públicas, seja polissêmico e polêmico, Bichir (2018) destaca a utilidade da utilização desse conceito em um contexto no qual a formulação e a implementação de uma política compreende a diversidade de atores públicos e privados. Isso se deve ao pressuposto de que o estado e a sociedade civil são mutuamente construídos e possuem, portanto, uma relação de codeterminação. Também Lotta (2019) chama a atenção para o fato de que

[...] o processo de implementação de políticas públicas é altamente interativo. Muitos atores são envolvidos nos processos decisórios que levam à materialização das políticas. Esses atores podem estar dentro ou fora das organizações, podem ser estatais ou não estatais, podem ser formais ou informais. (2019: 19)

Dessa forma, levando-se em conta que é crescente a participação de organizações não estatais na produção de políticas públicas, faz-se necessário incorporar esses atores nos modelos analíticos. Isso está relacionado à adoção dos paradigmas do *new public management* e, conseqüentemente, às mudanças na forma de a burocracia atuar e de se estudá-la. Sobretudo a partir da década de 1990,

[...] a provisão direta de serviços públicos deixou de ser um monopólio das burocracias estatais. Convênios com organizações não governamentais sem e com fins lucrativos, convênios com empresas privadas, o estabelecimento de parcerias público-privadas, a governança metropolitana e a coprodução de políticas passaram a adentrar no rol de possíveis formas de provisão de políticas e serviços públicos (Cavalcanti, Lotta & Pires 2018: 234).

Bichir et al. (2017) destacam que a relação de autonomia e interdependência entre atores estatais e não estatais é influenciada pelos atos normativos das diferentes instâncias de governo e por diversos outros fatores, como recursos financeiros e humanos, habilidade na captação de recursos, habilidade de articulação com outros atores e de interação com os beneficiários. Daí decorre a importância de se analisar os determinantes da colaboração entre atores estatais e não estatais.

O exame dos processos concretos de implementação das políticas possibilita a compreensão de como se relacionam os mecanismos de controle e participação política e as burocracias do Poder Executivo. Assim, o enfoque analítico se pauta na abordagem dos arranjos institucionais de implementação das políticas públicas, entendendo-se arranjo como o “[...] conjunto de regras, mecanismos e processos que definem a forma particular como se coordenam atores e interesses na implementação de uma política pública específica” (Gomide & Pires 2014: 19-20).

Tais arranjos dotam o Estado de capacidade para executar seus objetivos e pressupõem dois componentes: o primeiro, de ordem técnico-administrativa, origina-se no “[...] conceito *weberiano* de burocracia, contemplando as competências dos agentes do Estado para levar a efeito suas políticas, produzindo ações coordenadas e orientadas para a produção de resultados”; o segundo, vinculado à dimensão política, faz referência às “[...] habilidades da burocracia do Executivo em expandir os canais de interlocução, negociação com os diversos atores sociais, processando conflitos e prevenindo a captura por interesses específicos” (2014: 20).

## **5 Discricionariedade e Autonomia**

Dado que diversos estudos apontam a atuação dos burocratas como um elemento essencial para que se compreendam os resultados das políticas públicas, torna-se necessário verificar como eles constroem suas ações, não apenas conforme normas e regras institucionais, mas também conforme suas crenças e valores individuais. Isso é relevante porque os burocratas possuem certo grau de autonomia para tomar decisões sobre como aplicar e inserir as normas e regras institucionais nas práticas da implementação. Ganha projeção, nesse contexto, o conceito de discricionariedade, o momento em que os burocratas determinam a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios e/ou das sanções (Lima 2019).

O conceito da discricionariedade vincula-se a dois campos distintos. O primeiro diz respeito ao espaço para a discricionariedade, “[...] influenciado pelo contexto organizacional e contratual do burocrata e sua relação com seus superiores” e o segundo diz respeito à ação da discricionariedade, “[...]”

entendida como um comportamento dos burocratas, influenciada pela maneira como interpretam normas, políticas e regras” (Cavalcanti, Lotta & Pires 2018: 237).

Lotta e Santiago (2017) resumem quatro formas de se compreender a discricionariedade e a autonomia da burocracia. Partindo do nível organizacional para o individual, a primeira forma refere-se à autonomia das organizações e está “[...] relacionada à habilidade da burocracia, como coletivo, de realizar objetivos criados internamente ao Estado, permitindo que ele exerça poder de coerção e dominação de forma legítima”, enquanto a segunda forma entende a discricionariedade “[...] como uma liberdade do indivíduo limitada pelos contextos da atuação burocrática, ou seja, como um elemento contratual” (2017: 36). Trata-se, nesse caso, da discricionariedade enquanto espaço para ação e seu estudo envolve a análise da estrutura das regras, dos parâmetros organizacionais e da atuação dos superiores. Já a terceira consiste na discricionariedade enquanto ação, relacionada “[...] à variação de comportamentos dos burocratas, explicada pelos elementos que influenciam a forma como os burocratas interpretam as regras e implementam políticas públicas”, enquanto a quarta forma trata da autonomia dos indivíduos e relaciona-se “[...] aos impactos da ação dos burocratas – influência na mentalidade e no comportamento de outros atores –, que variam conforme suas capacidades e seu reconhecimento” (2017: 36). A discricionariedade, em si mesma, não é boa ou má, mas ela pode ter efeitos positivos ou negativos para as políticas públicas e para seus usuários. A discricionariedade pode ser inclusiva e gerar equidade, mas também pode ser excludente e gerar desigualdade. Os autores destacam a importância de se diferenciar as abordagens que enfatizam a análise dos indivíduos e das organizações. Embora

se reconheça a importância das organizações para compreender as variações de comportamento, os estudos sobre discricionariedade têm como foco a ação de indivíduos, o ator, e não a organização. Por outro lado, a literatura sobre o conceito de autonomia, ainda que não despreze as dimensões individuais e organizacionais, dedica pouca atenção aos comportamentos individuais, concentrando-se no caráter coletivo da burocracia, com ênfase em temáticas como insulamento, legitimidade estatal e construção institucional.

## **6 Burocracia de Médio Escalão**

Lotta e Cavalcante (2015) destacam o crescente interesse pelo papel da burocracia nos processos de tomada de decisão e de execução das políticas por parte de diferentes estudos acadêmicos, tanto no contexto nacional quanto internacional. Apontam, entretanto, que a maior parte deles ainda se concentra na burocracia de alto escalão, ou seja, naqueles que ocupam altos cargos, e na burocracia de nível de rua, ou seja, naqueles que interagem diretamente com o público beneficiário das políticas públicas, sem que seja dada a devida importância à Burocracia de Médio Escalão (BME), responsável pela conexão entre os burocratas de alto escalão e à Burocracia de Nível de Rua (BNR).

Segundo os autores, apenas mais recentemente alguns estudos têm se ocupado com a importância do exercício da discricionariedade desses burocratas, dentro do contexto das possibilidades de sua atuação e, portanto, de implementação da política pública. Os BMEs detêm conhecimento técnico e habilidade de diálogo técnico e político com a burocracia formuladora, configurando-se como atores essenciais para a implementação de políticas públicas (Lotta & Cavalcante 2015).



No contexto educacional, reconhece-se nos diretores o papel da BME, através de sua interlocução com os burocratas implementadores. Isso se explica pelo fato de os diretores possuírem a responsabilidade de gerenciar equipes e definir como os burocratas de nível de rua devem agir. Para os autores, “[...] esse papel dos diretores se reforça ainda mais a partir dos processos de descentralização das políticas sociais vivenciados por vários países nas últimas décadas, que tiveram como consequência a autonomização de uma série de serviços públicos” (Lotta, Pires & Oliveira 2015: 46).

Bichir et al. (2017) destacam a importância do nível local mesmo para políticas regulamentadas nacionalmente e observam que as disputas no nível local

[...] não podem ser vistas como a tradução direta de processos nacionais, mesmo quando há um processo centralizado de tomada de decisão no nível federal. Em vez disso, a análise dessa dinâmica tem que focar na combinação entre regulação central e autonomia local na tomada de decisão, enquanto se consideram as especificidades de cada contexto. (2017: 4)

No caso dos estudos de organizações privadas, os funcionários de médio escalão são definidos como aqueles de cargos de gerência, “[...] situados entre o grupo de dirigentes estratégicos do topo (por exemplo, os CEOs) e a primeira linha de supervisão (chefes de divisão, coordenadores de projetos etc.), acima dos empregados encarregados diretamente com a produção” (Lotta, Pires & Oliveira 2015: 30).

## **7 Contribuição dos Estudos de Implementação de Políticas Públicas para as Escolas Alemãs no Exterior**

Os Estudos de Implementação de Políticas Públicas representam uma grande contribuição para a compreensão de como se concretiza a política do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha (AKBP) para as Escolas Alemãs no Exterior, cuja tarefas centrais consistem em possibilitar aos alunos o contato com a diversidade cultural, sobretudo no que diz respeito às culturas da Alemanha e do país anfitrião, e educar e formar cidadãos interculturais que possam contribuir para a sociedade, a ciência e a cultura, e que possuam uma forte conexão com a Alemanha (ZFA, 2018). Aproximadamente um quarto dos alunos dessas escolas são crianças e jovens alemães residentes fora da Alemanha e os demais são cidadãos dos países anfitriões.

O conceito de governança, em sua perspectiva de análise das interações entre atores estatais e não estatais na implementação de políticas, mostra-se essencial para entender a forma como se estruturam e são geridas as Escolas Alemãs no Exterior, pois elas configuram, como aponta Klingebiel (2013), parcerias público-privadas estabelecidas entre a *Kultusministerkonferenz*<sup>2</sup> (KMK) e as diferentes associações e fundações mantenedoras das escolas alemãs ao redor do mundo. O conceito apoia a compreensão de como se constroem os graus de autonomia e interdependência entre as instâncias

---

<sup>2</sup> Conferência dos Ministros da Cultura. A educação na Alemanha é responsabilidade de cada um dos 16 estados da federação. Cada um deles possui seu próprio ente público denominado Ministério da Educação, correspondente às Secretarias Estaduais de Educação no contexto brasileiro. Em âmbito federal, não há um ministério central para a educação, mas sim a Conferência dos Ministros da Cultura.

governamentais alemãs vinculadas à educação e essas associações, que são entidades privadas, sem fins lucrativos, e

[...] assumem o orçamento em cerca de 70% a 80% a partir de receita própria, através de mensalidades escolares e outras fontes, como doações, e assumem a responsabilidade pela administração das escolas no exterior (2013: 50, tradução minha).

O formato de cooperação entre órgãos educacionais governamentais alemães e associações privadas mantenedoras de cada uma das 140 Escolas Alemãs no Exterior representa um dos desafios centrais para essas escolas, em uma tensão entre a busca simultânea e contraditória por heterogeneidade e homogeneidade. Por um lado, é essencial respeitar as diferenças, as especificidades e a identidade de cada uma dessas escolas ao redor do mundo, atentando-se para as tomadas de decisão em âmbito local. O Quadro de Referência de Qualidade para as Escolas Alemãs no Estrangeiro, documento que descreve as incumbências e objetivos dessas escolas no âmbito da política de educação e cultura no exterior, afirma que essas escolas precisam cada vez mais se orientar “[...] profundamente de acordo com a evolução dos mercados internacionais no que diz respeito ao ensino, a fim de assegurarem a sua existência” (ZFA 2006: 2) e que, nesse contexto, é desejável a inclusão de características do país anfitrião à sua identidade. Como consequência,

[...] cada Escola Alemã no Exterior dispõe de sua própria estratégia de desenvolvimento escolar e responde individualmente pela concretização de seus objetivos. Essa estratégia se orienta, via de regra, pelas condições locais, pela situação da concorrência no contexto local da escola e das expectativas dos clientes, bem como pelas exigências de qualidade dos órgãos (alemães) de apoio (e subvenção) (ZFA 2018: 6, tradução minha).

Por outro lado, também se faz necessário conferir a elas um grau considerável de homogeneidade. O Quadro de Referência reitera que

*Sobre implementação de políticas públicas para a análise da política*

[...] os departamentos alemães sediados na própria Alemanha, que apoiam as escolas, consideram-se responsáveis pela qualidade das escolas alemãs no estrangeiro no domínio do ensino, do pessoal e da sua organização. Esta tarefa pressupõe requisitos de qualidade escolar totalmente organizados de forma sistemática (ZFA 2006: 2).

De forma semelhante, o *Auslandsschulqualitätsmanagement*<sup>3</sup> (AQM), que também descreve as incumbências e objetivos dessas escolas, aponta que

[...] os diferentes contextos jurídicos, as tradições historicamente construídas e os diferentes interesses marcam os programas educacionais, a vida escolar e a identidades das escolas (alemãs no exterior). Ainda assim, uma identidade comum através da cultura escolar no exterior liga todas as escolas (ZFA 2018: 5, tradução minha).

A implementação das políticas perpassa, em diferentes momentos, burocratas dos diferentes níveis (alto escalão, médio escalão e nível de rua) e se concretiza em múltiplos níveis e camadas, visto que há diferentes espaços e legitimidades decisórias nesse processo. Neste sentido, esses conceitos contribuem para um melhor entendimento do espaço previsto para a discricionariedade e da ação da discricionariedade propriamente dita no âmbito das escolas. Essa análise pressupõe a compreensão das redes de atores que compõem as estruturas decisórias acerca das políticas nos diferentes escalões, no contexto da formulação das políticas bem como na sua concretização em âmbito local. Dado que a complexidade da implementação cresce na medida em que há muitas camadas e níveis envolvidos nos processos e que a política pode ser alterada em diversos espaços e interações (Lotta et al. 2019), as Escolas Alemãs no Exterior apresentam-se como um contexto bastante desafiador.

---

<sup>3</sup> Gestão da qualidade escolar no exterior.

## 8 Considerações Finais

O trabalho buscou estruturar os principais conceitos acerca dos Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas que possibilitam uma melhor compreensão dos arranjos que caracterizam os processos decisórios e a materialização da Política Educacional e Cultural do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha através das Escolas Alemãs no Exterior.

A literatura que versa sobre governança, implementação multinível e multicamada, discricionariedade, autonomia e as burocracias em diferentes escalões é uma valiosa contribuição para o melhor entendimento do funcionamento dessas escolas e para fundamentar a análise dos processos de implementação e gestão da política educacional alemã no exterior.

Uma das principais características dessas escolas é a parceria entre as instâncias públicas e governamentais alemãs de educação e as entidades privadas em âmbito local. Em virtude disso, é prevista a heterogeneidade decorrente do espaço decisório nas escolas em nível local, articulada às determinações e expectativas de homogeneidade desenhadas nas políticas centralmente formuladas pelos órgãos educacionais alemães.

## Referências bibliográficas

- Bichir, Renata (2018). Governança multinível. In: *Boletim de Análise Político-Institucional* 19, 49-56 [on-line: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34491&Itemid=6](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34491&Itemid=6), 01 Dez. 2019].
- Bichir, Renata; Bretta, Gabriela & Canato, Pamella (2017). Multi-level governance in federal contexts: The Social Assistance Policy in the City of São Paulo. In: *Brazilian Politic Science Review* 11/2, 1-28 [online: <http://www.scielo.br/pdf/bpsr/v11n2/1981-3821-bpsr-1981-3821201700020003.pdf>, Sep. 20<sup>th</sup>, 2019].

- Cavalcanti, Sérgio; Lotta, Gabriela. Pires, Roberto (2018). Contribuições dos estudos sobre burocratas de nível de rua. In: Pires, Roberto; Lotta, Gabriela. Oliveira, Vanessa Elias de (orgs.): *Burocracia e políticas públicas no Brasil*. Brasília: Ipea; Enap, 227-243 [on-line: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8606/1/Contribui%C3%A7%C3%B5es%20dos%20estudos.pdf>, 13 Out. 2019].
- Hill, Michael & Hupe, Peter (2003). The multi-layer problem in implementation research. In: *Public Management Review* 5/4, 471-490 [online: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1471903032000178545>, Aug. 22<sup>nd</sup>, 2019].
- Klingebiel, Thilo (2013). Öffentlich-private Partnerschaft im Auslandsschulwesen – ökonomische Grundlage, strategische Konsequenzen. In: *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt: Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit*. Bremen: Universität Oldenburg, 48-65.
- Lima, Naira (2019). Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? In: *Revista Contemporânea de Educação* 14/31, 84-106 [on-line: <https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/25954>, 01 Dez. 2019].
- Lotta, Gabriela (2019). A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: Lotta, Gabriela (org.): *Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil*. Brasília: Enap, 11-38.
- Lotta, Gabriela; Bauer, Marcela; Rojas, Catherine & Jobim, Rita (2019). Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. In: VIII Encontro de Administração Pública da ANPAD – EnAPG, Fortaleza, 2019. In: *Anais...* Fortaleza, Universidade de Fortaleza [s/p].
- Lotta, Gabriela; Pires, Roberto & Oliveira, Vanessa (2015). Burocratas de Médio Escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. In: Cavalcante, Pedro & Lotta, Gabriela (orgs.): *Burocracia de médio escalão: perfil, trajetória e atuação*. Brasília: Enap, 23-51 [on-line: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2063/2/Burocratas%20de%20m%C3%A9dio%20escal%C3%A3o.pdf>, 13 Out. 2019].
- Lotta, Gabriela & Santiago, Ariadne (2017). Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estudo de burocracia. In: *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais* 1/83, 21-42.
- Matland, Richard (1995). Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. In: *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART* 5/2, 145-174 [online: <https://pdfs.semanticscholar.org/2484/flac697055f00355d29c8f1137af1db3fcdf>.pdf, Aug. 18<sup>th</sup>, 2019].
- Sabatier, Paul (1988). An Advocacy Coalition Framework of Policy Change and the Role of Policy-Oriented Learning Therein. In: *Policy Sci* 21, 129-168 [on-line: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00136406>, Dec. 01<sup>st</sup>, 2019].
- ZFA - ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN (2006). *Quadro de Referência de Qualidade para as Escolas Alemãs no Estrangeiro*. Köln: ZfA.

Paulo de Carvalho Junior

\_\_\_\_\_  
(2018). *Auslandsschulqualitätsmanagement* (AQM):  
Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland. Köln: ZfA.

# **Schooling as the New Site of Heritage Language Transmission: From Breton's Past Experience to Implications for PHL Pedagogy**

Cláudia Spitz  
Tânia Gastão Saliés  
Stefan Moal

## **1 Introduction**

The literature in language socialization recognizes family transmission as one of the primary tools and maybe the most effective one in language maintenance (Fishman 1991; He 2017; Ochs and Schieffelin 2008; De Houwer 2000; Toman 1993; Guardado 2018; Duff 2017). Whenever it stops, there is generated a missing link and a deep sense of loss in heritage speakers, causing them to feel dispossessed of what they were and deprived of a language that they would therefore not be able to hand down to their own children in their homes (Moal 2006). However, although parents play a fundamental role in forming their children's opinion about which language is accepted or preferred, school may have a role to play as well. Research on the intergenerational transmission and maintenance of Breton as a heritage language shows that school has been replacing homes as the site of language transmission and minority language learning (FERENCE 2007: 8). In this chapter, we case study the intergenerational transmission and maintenance of Breton to throw light on



our proactive moves toward transmitting and sustaining the use of Portuguese as a Heritage Language (PHL)<sup>1</sup>. What factors have promoted or hindered the retention of Breton across generations? What can we learn from case studying actions taken to foster Breton language maintenance in the classroom? These are some of the questions we aim to answer.

A look at the literature indicates that one possible way to avoid the sense of loss and maintain a heritage language is language socialization or “new ways of using language and representing meanings” (Duff 2008: xiv). Grounded in ethnography, language socialization aims at developing cultural competence, which requires speakers to use the language in social activities as they take place, at home informally, in the classroom or in other sites (He 2017). Following this line of thought, any study that focuses on language socialization may contribute to the purpose and, ultimately, contribute to the particular objective of this paper, the maintenance of Portuguese by a new generation of Brazilians and their descendants in the diaspora.

Initiatives to maintain PLH through pedagogical action have grown significantly in the last ten years. Jennings-Winterle, de Sá and Nogueira (2018) investigated 75 of these programs: 21 are in the Americas (US, Canada, Costa Rica and Argentina); 41 in Europe (United Kingdom, Spain, France, Belgium, Holland, Germany, Poland, Switzerland, Austria, Liechtenstein, Sweden, Slovenia, Denmark, Norway, Italy); 3 in the Middle East (United

---

<sup>1</sup> We acknowledge several initiatives and educational programs geared to the maintenance of both Brazilian and European Portuguese (EP) worldwide. One of them, Instituto Camões, has been a major actor in promoting the teaching and learning of EP and strongly represents the Portuguese language worldwide. However, EP initiatives fall outside the scope of this study/chapter. Our focus rests on the Brazilian diaspora, homes and educational initiatives interested in maintaining the Brazilian variety of Portuguese as a heritage language.

Arab Emirates, Israel and Lebanon); 4 in Asia (Japan), and 6 in Oceania (Australia and New Zealand). The authors highlight a connection between the growing number of educational programs in PHL and the increased awareness about the importance of intergenerational transmission of minority languages within the Brazilian community. Based on these studies, it seems that educational programs have been replacing home as the site of language transmission (cf. Ference 2007), a path that reminded us of what happened to Breton (see below). If this is so, more than ever, critically reflecting about pedagogical practice and what to do and how to do it in the classroom to maintain PHL became a key issue for those interested in the subject. Even though formal and informal socialization into one or more languages, cultures and communities has been commonly experienced specially in transnational, diasporic and immigrant communities throughout history (Duff 2008), the role played by schools in transmitting and maintaining the HL still needs systematic research in multilingual societies. We believe this chapter may offer a contribution in this respect.

To this purpose, the chapter takes a documentary approach in the light of Language Socialization (LS), Intergenerational Transmission (IT) and studies in Heritage Language (HL) acquisition and teaching. It opens with a definition of terms and the theoretical framework that guide our interpretation of findings. Then, it details the case of Breton and compares it to contemporary experiences with PHL in Brazilian communities in the diaspora. Inspired by language socialization and lessons learned with the maintenance and transmission of Breton, the chapter closes with implications for the field.

## **2 Definition of Terms**

The term Heritage Language has been used to refer “to an immigrant, indigenous, or ancestral language that a speaker has a personal relevance and desire to (re)connect with” (He 2017: 184). The term has also been used along with other expressions such as “community language”, “native language”, “mother tongue” or “home language” to name any language used by immigrants and their children. According to Valdés (2001: 38) “a heritage speaker is someone who is raised in a home where a language other than the majority is spoken and who is to some degree bilingual in the home language and in the mainstream language”. Usually, they do not reach native-like proficiency in adulthood (Benmamoun et al. 2010). Actually, although most HL speakers have been exposed to the HL since birth and may have used the HL during the initial years of their life and on and off subsequently, they usually struggle to develop some of the HL features, especially those relative to pragmatics and discourse. These two dimensions of language are the ones which would enable them to use the HL with the autonomy and sophistication typically seen in proficient speakers (Spitz 2018). Some of these HL speakers never reach pragmatic and cultural competence. As Spitz demonstrates, language socialization may be a key factor in their language learning trajectory mostly with respect to these two dimensions. Naturally, there are families who successfully transmit their heritage languages to the young generations; however, many immigrant groups seem to face difficulties maintaining their HLs, once removed from their “natural communities” (Kayam, Hirsh 2014) and in contact with a dominant host language. In most groups, the language is lost altogether by the third generation (Nesteruk 2009).

Given the number of variables (e.g., convergence toward or divergence from the home culture and language; identity-related issues; cultural, pragmatic, discursive, grammatical dimensions of language; literacy; proficiency levels), it goes without saying that it is difficult to define a heritage language speaker. For the purpose of this study, heritage language speakers are those who have an ethnolinguistic affiliation to their heritage but may have a broad range of proficiency in oral or literacy skills (Valdés 2001; Van Deusen-Scholl 2003), from very low to high proficiency. In addition, as expressed by Duff (2008), their language socialization tends to be wanting and may involve the co-existence of more than one language or dialect, entailing the development of syncretic linguistic, discursive, and cultural practices and, correspondingly, hybrid identities.

### **3 Theoretical Framework**

#### **3.1 Language Socialization**

Most research on HL maintenance and bilingual development has focused on family language policies and their experience in raising bilingual children. This body of knowledge sees the family as the natural locus of HL transmission and maintenance. For Fishman (1992), for example, nothing compares to home or community when the objective is to bind together children and adults spontaneously. The same line of reasoning is developed by Campbell and Christian (2003) and by Valdés (2017). While Campbell and Christian argue that HLs grow through transfer of language knowledge from one generation to the next within communities and families and that this “intergenerational transmission” of HLs is crucial to the vitality of heritage language

communities, Valdés concludes that HL educational programs fail to support the continued use of HLs in minority communities. She goes on to defend the idea that “viewing schools as sites in which minority languages can be ‘saved’ is problematic” (2017: 76).

However, researchers do not always agree on the central role played by the family in language transmission and maintenance. Duff (2008: 566), for example, argues that “socialization is usually mediated by those who are more knowledgeable about and proficient in the language and familiar with the culture (the ‘experts’ or ‘old timers’) for those with less proficiency (relative ‘novices’ or ‘newcomers’).”. According to her, these agents of socialization could be “teachers, parents, siblings, peers or anyone who assists learners to become more proficient not only in normative target language forms but also in practices associated with values, affective states, stances, ideologies, practices associated with the language and its users in particular communities of practice” (Duff 2008: 566). In her view, then, the school has a role to play. Teachers and more expert class colleagues may act as agents of socialization.

The argument becomes even more critical if we consider, as she says, that “the ancestral language being learned may be neither the children’s L1 nor their dominant language at the time of study, due to language shift or loss, for example, within their generation or in earlier generations”. In this sense, language socialization in heritage language acquisition is similar to language socialization in second language acquisition. While there may be learners with high levels of acculturation and positive attitudes toward the ancestral language, there may be others who resist, reject or feel ambivalent toward the heritage language, culture or community. The school, a place where diverse cultures meet, could also help in facilitating convergence toward the heritage

language and community, understanding of the cultural capital and socio-affective aspects that they entail. This argument may gain strength with He's perspective on Language Socialization (He 2017): for him, both language and classroom discourse should be conceptualized as "meeting places where experts and novices come to negotiate and create multiple, dynamic, and sometimes contradictory knowledge and skills, in addition to values and norms and senses and sensibilities".

### **3.2 Intergenerational Transmission**

Intergenerational transmission among immigrant communities shows a typical three-phase development pattern among different language minorities: (1) The first generation acquires the majority language somewhat while remaining strong in the native tongue; (2) the second generation usually becomes bilingual, but it develops better literacy skills in the majority language, given that it is usually the language of instruction; and (3) the third generation tends to become monolingual and speak the language of their grandparents with low or almost no proficiency at all (Fishman 1966; Veltman 1990; Lopez 1996; RCW 1996). This pattern became known as the monolingual-bilingual-monolingual pattern and gave rise to a good amount of scholarly attention, mostly devoted to intergenerational maintenance of HLs in immigrant families.

As mentioned earlier in this chapter, studies in sociolinguistics place the family as the locus of HLs transmission and maintenance (Soehl 2016). The language the parents use influences the offspring. However, to what extent can immigrant parents transmit their heritage language to their children? How do they use the HL? What dimensions of language do these children command?

Drawing on a survey of immigrants and their children in France, the Trajectories and Origins Project (TeO 2018 in Soehl 2016) examined the influence of immigrant parents' language practices on the language of their offspring born and raised in France. The TeO was conducted by the French National Demographic Institute (INED) in 2008/2009 with a sample size of over 20,000, including more than 8,000 second-generation and 8,000 immigrant respondents (from different households). To collect data, interviews were conducted face-to-face and a confidential government registry was generated to sample immigrants and their children and thereafter understand their profile. The picture that emerged shows that without parental input, the home-country language would not survive. However, the same picture shows that parental socialization alone does not suffice for the continued vitality of a minority language.

In adult-second-generation households, more than 40% spoke only French with their children, and another 40% mentioned using the home-country language as a second option. Similarly, almost 60% of those in this category, according to Soehl (2016), reported never using a language other than French in their neighborhood. These results seem to indicate that the family alone cannot cope with transmitting and maintaining a home-country language.

Ference (2007) also investigated the pattern of transmission and maintenance of a heritage language in France to see if Breton and the *langues d'oc* followed the same paths (dominant monolingualism, with only the regional language being spoken; bilingualism, with the regional language and French being equally the medium of expression; and monolingualism, with French being the only language spoken). In fact, in just three generations the regional languages gave room to French only as the medium of expression.

In the case of Breton, there is almost no evidence of intergenerational transmission among families in Brittany. Homes were replaced by schools as the site of language transmission, skipping one, often two generations in the process. Although a very small minority of pupils attend Breton-medium schools (cf. Hornsby), according to the Breton Language Public Office, in 2019, 18,890 pupils were being educated in Breton in immersion and bilingual schools; 18,092 in the Académie de Rennes and 798 in the Académie de Nantes. These numbers continue to grow yearly, as Adkins (2013) demonstrates. There seems to be a divide in intergenerational transmission, which traces back to the establishment of *Diwan* Breton immersion schools. More than a space designed for the teaching and learning of Breton, these schools emerge as a community of practice where the new speakers of Breton have the opportunity to use the language in social activities. In other words, *Diwan* schools have been responsible for keeping Breton alive. Subsequently, Breton-French bilinguals stream into State and catholic schools. These facts led us to consider case studying Breton to better understand the role schools play in heritage language transmission and maintenance.

Other studies that investigated immigrant families and their use of language also contributed to our interest in the issue. Fillmore (2000), for instance, surveyed Chinese immigrant families in the U.S. to discuss the causes and consequences of language loss. The author states that language loss in this specific community has been undergoing a noticeable increase in recent years given the community's desire to be accepted and live in the U.S. They avoid speaking their heritage language and choose to speak English to mainstream to regular classes in American schools and avoid being devalued by society at



large. They want to belong and be recognized as subjects of discourse. To achieve such a goal, the whole community tends to language shift.

In addition, family structure has been undergoing changes as well. They end up causing the family's "inability to continue its crucial role of socializing the young" and involve the loss of family ties (Palma 2003: 32). Without these ties, why maintain the heritage language? As Fillmore (2000) argues, the greatest difficulty faced by immigrant families is not their children's learning of the majority language; on the contrary, it is their loss of the primary language. Similar processes may apply to Breton, the *Langues d'oc*, Brazilian Portuguese or any other language that becomes a heritage language. These past experiences in maintaining and transmitting a heritage language may shed light on our present experience with Brazilian Portuguese in the diaspora. To this end, we draw on the intergenerational language transmission literature reviewed above and on the case of Breton, which follows.

#### **4 The case of Breton**

Brittany (Breizh, in Breton) is a peninsula located in the west of Continental Europe with about four million inhabitants. Administratively, nowadays the Région Bretagne covers four departments (Côtes-d'Armor, Finistère, Morbihan and Ille-et-Vilaine) and its capital is Rennes (or Roazhon). However, culturally and historically Brittany includes these four areas plus the Loire-Atlantique, whose capital is Nantes (Naoned, in Breton). The Loire-Atlantique and Nantes used to be part of the old province of Brittany. In the middle of the 20th century, the region was (re)divided by French governments and the area became part of a new region called Pays de la Loire. Since Nantes used to be

the capital of the duchy until 1532, its population still feels a strong attachment to the idea of a reunified Brittany.

Breton is the only remaining Celtic language on the continent. It was introduced in the region by immigrants from the British Isles between the IV and VI centuries. It is a fusion of the British immigrants' language and Gaulish. Being a Brittonic language, Breton is relatively close to Welsh and Cornish. Surprisingly, in the two largest cities of Brittany, Nantes and Rennes, respectively the ducal and the parliamentary capital, Breton was never spoken as the majority language of their population. Currently, Breton is viewed by UNESCO as an endangered language.<sup>2</sup>

The number of Breton speakers started to decrease from World War I to World War II. The language lost 85% of its speakers in 60 years (Broudic 2009). In his research, Broudic describes how the years that followed World War II were decisive for language shift in the region. Most families made a conscious choice to raise their children in French and no longer in Breton. The instigators of the language shift, in the author's view, were the housewives. Even though language shift is known to be a complex issue (numerous factors may cause it), it is the family who primarily makes the choice to raise their children speaking one language or another.

Some of the sociolinguistic factors that may have driven the parents' choice include their belief that mastering the majority language is the only way to good education. The choice may also include the parents' desire to prevent difficulties their children could face later in life to learn French, and their desire to avoid an identity traditionally associated with immigrants and their

---

<sup>2</sup> UNESCO's report on language Vitality and endangerment (2003).

languages (Broudic 2009). These findings are corroborated by Fillmore's (2000) study of Chinese immigrant families in the United States of America.

In 2012, to reinforce the language policy implemented in 2004, Breton and Gallo were officially recognized by the *Conseil Régional* as languages of Brittany. The policy granted an official status to the languages and was monitored by a proactive plan to afford Breton and Gallo transmission and maintenance (even though the official status is merely a symbolic one). The objective was to revitalize and promote their use in all areas.

In 2018, to compile a thorough inventory of the status of Breton and Gallo, the TMO Regions Institute carried out an in-depth sociolinguistic survey. More than eight thousand respondents participated: 8,162 people aged 15 and over, who live in one of the five departments of historic Brittany. They were surveyed by telephone from June 7th to July 3rd. A consultation of such magnitude, covering both Breton and Gallo had never been done<sup>3</sup>. More than 40 questions were asked, and data from these interviews made it possible to account not only for the number of Breton speakers, but also for their level of education, their daily use of languages and their expectations.

According to the survey, 5.5% of the population, who have an average age of 70, speak Breton, or approximately 207,000 people in five departments of Historic Brittany. 3.5% of the participants said they understand Breton very or fairly well even though they do not speak it. At the same time, 31% said they knew a few words or expressions. In all, 40% of the population reported having some knowledge of Breton.

---

<sup>3</sup> Several other studies were carried out: one in 1999 by INSEE, as part of the census; a series of surveys on Breton in 1990, 1997 and 2007, conducted by TMO and Fañch Broudic (3,100 people were interviewed for this latest survey).

#### **4.1 Language domains and use of Breton for communication**

Heritage language speakers have been characterized by a restriction in domains of use of their language for communication, as mentioned earlier in this chapter. Some speak better than they understand, others understand better than they write or speak and so on. Although Breton had never had an official status in France and in Brittany until 2012 (when it was granted a symbolic regional status), it was once a language of communication in everyday life. Currently, its use has become confined to family contexts among older people (Figure 1) and shows restriction in domains of use. Figures 1 and 2 illustrate the frequency in which those who responded to the TMO-Regions survey (2018) speak and hear Breton. Results show that 42% speak it at least once a week and 22% almost every day; these are quite representative numbers for a minority language which carries no official value in terms of language rights for the French administrative and judicial institutions, in spite of having been recognized as official eight years ago. In all, 20% hear and speak Breton once or twice a month.

Figure 3 and Figure 4 further illustrate the frequency with which Breton is used according to age and reason for using it. The data reinforce the idea that Breton is used in private and family contexts only by and among older people. Implicit in this result and in the comparison of Figures 3, 4 and 5 is the recognition that among younger people and out of family contexts, Breton is most often used at school, probably in Breton classes.

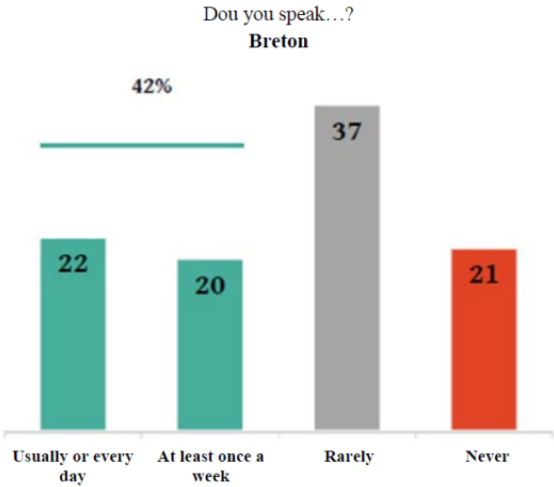


Fig. 1: How frequently is Breton used?

Source: TMO Régions 2018: 11

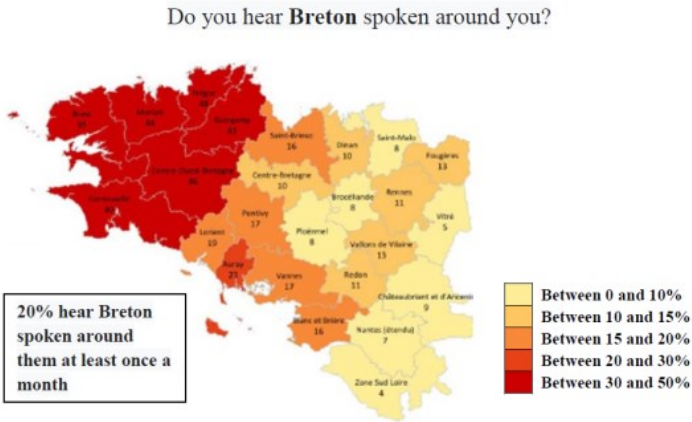
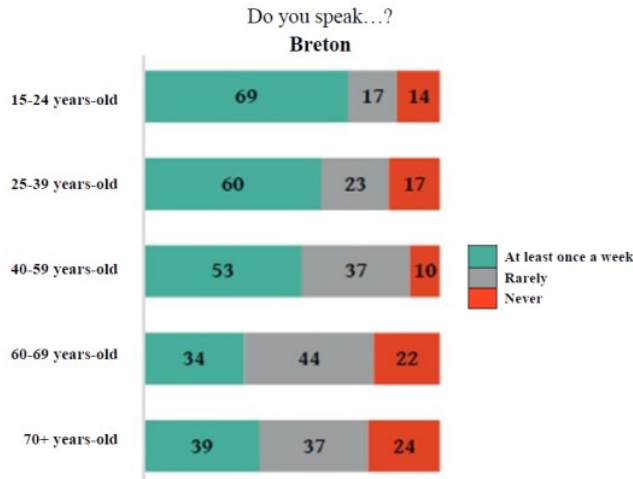


Fig. 2: How frequently is Breton heard?

Source: TMO Régions 2018: 6

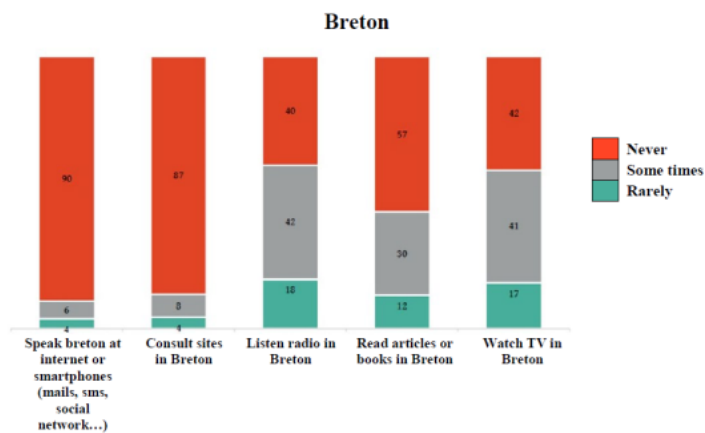
### Schooling as the new site of heritage language transmission



**Fig. 3: Frequency of use by speakers' age**

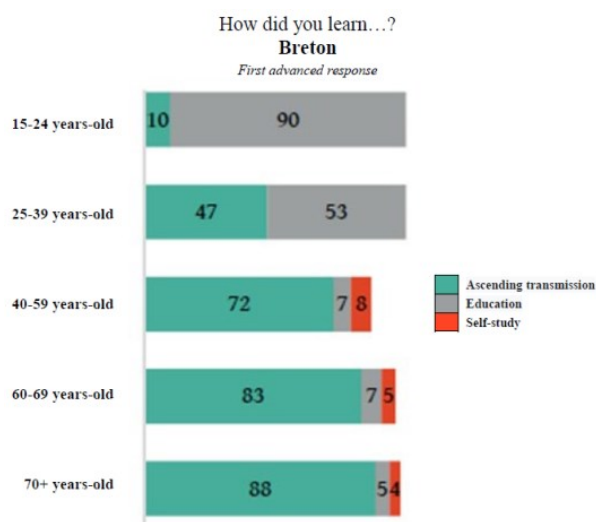
Source: TMO Régions 2018: 19

When asked about how they use Breton and what they use it for, most participants (90%) reported never using the heritage language in e-communication or social media nor using it to read articles or books (57%), watch TV (42%) or listen to the radio (40%).



**Fig. 4: Media practices**

As Figure 5 shows, out of those who declared they speak Breton and are 15-24 years old, only ten learned Breton in family day-to-day communication, in contrast with respondents who are more than 40 years old (n=245), for whom the language was transmitted naturally within the family. This lower rate of intergenerational transmission among young people indicates that families are not functioning as agents of language reproduction (RCW, 1996) and that there is almost no evidence of intergenerational transmission anymore as far as Breton is concerned.



**Fig. 5: Intergenerational transmission of Breton by age**

Source: TMO Régions, 2018, p. 23

Whereas Breton has become a language spoken only by older people and intergenerational transmission does not seem to take place anymore, schools

have been replacing homes as the site of language transmission. And if youth is the all-important indicator of language vitality (Fishman 1966), this new generation who learns the language at school may add value to the language vitality in future years. Our eyes then turn to the schools and the role they play in this sense.

## 4.2 The Role played by schools

The data in Figure 5 show that schooling had an important role in Breton transmission and use by the young generations. According to the surveys presented previously in this chapter, 90% of the respondents aged 15-24 years and 53% of those aged 25-39 years have learned the language at school. Comparatively, this rate was only 7% for the elderly<sup>4</sup>. The shame of speaking Breton (self-stigmatization, even *auto-odi* in the worst cases) has been widespread in older generations. In other words, the younger and older generations differ significantly in practice and attitude towards the language. When asked if they would like their children to know Breton, only 33% of the participants in the older generation group (those older than 25 years) said “yes” while among the younger group (15 to 24 years old) this number is higher, 43%. Now, 73% of the respondents demonstrated interest in seeing more Breton being taught at school and 55% in hearing more Breton in radio broadcasts.

Since the beginning of public schooling in France, in the nineteenth century, no regional language has been tolerated or accepted by the French State. Thus,

---

<sup>4</sup> In the case of Gallo, learning happened through intergenerational transmission, regardless of the age of the respondent.



in response to this policy and based on the Basque and Welsh examples, some pioneers and Breton Language defenders saw in immersion education the only possible substitute for language and culture maintenance, and they set up the first independent Breton medium pre-school in 1977, with only five children. They named it *Diwan* which means to “spring up”, to “germinate”, an effort that seems to have paid off. Currently, there are three school systems coexisting in Brittany: Public schools, Catholic schools and “community, nonprofit, independent schools” like *Diwan*. Therefore, there is not only one type of language instruction or official program or curriculum for Breton in the French school system (Moal 1994). Any section of the mandatory school system (which is from three years on) can be taught in French or in Breton either in Public or Catholic schools. A relatively small number of Public and Catholic schools in Brittany offer bilingual Breton-French streams; Costauuec 2013). This means that even though Public and Catholic schools may offer Breton classes, with students having significant knowledge of Breton, they do not share Breton as an everyday language and use it mainly in restricted academic activities. Contrastingly, *Diwan* schools are immersion schools. This means that all academic activities apart from French and foreign languages are done in Breton and that the language is used in all aspects of school life, without restriction.

Similarly, kindergarten teaching activities are entirely in Breton; in the first year of primary school, children learn to read in Breton. French is introduced gradually during the second year as a subject of study and remains so throughout *Diwan* primary and secondary education. Extracurricular activities take place in Breton, whenever Breton-speaking staff is in charge. Currently, there are 48 primary-level schools and seven secondary schools throughout

Brittany. There are also six *collèges* (middle schools) and one *lycée* (high school). In 2019-2020, 4,307 pupils are attending Diwan schools throughout Brittany.

In Diwan schools, Breton is spoken by the children and the staff together along with French and foreign languages as they are introduced into the curriculum. Students normally start school at the age of two or three, in general with no Breton; usually they stay at least until they complete Primary School, and often through secondary school too. In CP (*Cours Préparatoire*), when they are six years old, they are taught to read in Breton. In CE1 (*Cours Élémentaire*) when they are seven, they start to read in French, and some reading in English is also introduced. Nevertheless, the effort required to adapt a minority language to the needs of society and teaching was considerable. Among the challenges faced, we include lack of materials; students', parents' and teachers' attitudes toward the language; educational policies; financial difficulties; teachers' training and recruitment, and so on. Students' attitude, however, seems to be the most difficult obstacle to overcome: "while these schools do produce speakers of Breton, they do not guarantee that these children will speak Breton to their own children... thus the cycle of interrupted transmission remains in force" (Foy 2002: 46).

With regards to teaching materials in Breton, Moal (1994: 90) reports they were scarce for a long time. Those that existed were mostly for adults. However, they were used for beginners anyway because they were the only materials available. At the same time, Moal highlights their good quality despite their poor appearance: publishers lacked interest in developing a product for such a small market. The first handbooks were written or translated from existing textbooks with the collaboration of voluntary specialists, parents,

and teachers from the Diwan school. They were all in black and white and had very simple paperback binding. Later, in 1993, a regional multimedia resource center was set up, and the *Ti-Embann ar Skolioù* (TES), the school publisher, was created. TES publishes schoolbooks for the three different school systems, and their quality is comparable to that of books used for teaching French. In Moal's view, the quality of the material plays a critical role in creating an image of the language for children in general (Moal, 1994). In this respect, TES was very successful.

Another set of problems was brought up by the variety of Breton to be adopted, which was not limited to a distinction between oral and literary, but to matters involving social stratification. The use of Breton had been banned from the school system in the 1880's, but it was in the post-World War II period that it really declined. Parents saw French as more useful and more career-oriented than the regional languages (Amit 2014) and, as a consequence, the vernacular form of Breton became restricted to small, poor rural and maritime areas. Most "native speakers" were unable to read or write and lacked literacy skills. Therefore, in 1977, when a group of parents and militants decided to create the first Diwan school, they decided to use the unified spelling standard for written Breton, while leaving scope for diverse spoken varieties: «Breton as it is taught in Diwan pre-schools is the variety used in their geographic and human environment.» (Article 6 of *Diwan* Charter). Whether or not there might be a gap between intention and action depends greatly on each local situation, but the intention was – and still is – clear from the very foundation of *Diwan* immersion schools. Among the factors that determined the decision, we include two: (1) *Diwan* schools were established by middle-class language activists, most of them not "native

speakers”, who wanted “to save the language”; (2) “Rural Breton speakers were actively encouraging their children to become ‘middle class’ ” (Hornsby 2007: 196). No wonder the choice was to adopt the written standardized variety. After all, the same French-speakers of Breton-speaking parents are the ones working toward regaining something that they feel has been lost.

The decision to adopt a written standardized variety was by no means universally accepted. Breton learners started to be identified as “*néo-bretonnants*” by some elder native speakers, and the language they spoke as “*néo-Breton*”. According to Jones (1988 apud Hornsby 2007: 4) *néo-breton* is a standardized variety of Breton spoken by the middle-class and people from an urban background.

The choice, though controversial at first, seems to have been appropriate especially if we analyze students’ rate of success to baccalaureate. In 2010, it was five points higher than the expected rate for the school district, four points higher than the expected national rate, and *Diwan*’s students performed better in French, as well (Costaouec 2013: 177). Another reason to believe that the decision was right is the lack of evidence, until recently, for any ongoing intergenerational transmission. *Néo-breton* “appears to be the variety of Breton with the best prospects for survival, when compared to ‘traditional’ (i.e. dialectal) forms of Breton” (Hornsby 2007: 192). Besides, the situation is not as caricatural, since many younger speakers see their own position as “somewhere on a spectrum between the traditional variety and the revived standard version, with the need to position themselves towards one end or the other depending on the setting and their interlocutor(s) (Ó Hifernáin 2012: 101)”.

Teacher recruiting and training, the priority of priorities in Moal's words, and a vital issue for the use of Breton in the teaching and learning of other content areas, has also been a challenge. In France, initial teacher training is provided by universities. This means that teachers need to undergo competitive entrance examinations to become accredited to teach at the primary and secondary education levels. Since 2010, in order to teach in private, public or independent schools in France, one must also have a Masters, customarily in education (*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*). Given that there is no such Breton-medium program, *Diwan* schools had to devise their own unique process of teacher recruitment and training. Candidates go through a specific examination process in which knowledge of Breton is central; then, *Diwan* provides in-service training. In 1997, the Kelenn Institute was created as a teacher training center for *Diwan* schools.

## **5 Lessons learned: from the case of Breton toward PHL pedagogy**

We set out to write this chapter aiming to advance reflections that may potentially contribute to maintain Portuguese as a heritage language in the diaspora. To do so, we resorted to case histories as well as to contemporary experiences of another group of immigrants, the Bretons. Particularly, we looked into the revival of Breton and how it might inform us about educational language policies as well as pedagogical practices geared at promoting PHL. What are the factors that have promoted or hindered the retention of Breton across generations? What role do schools play in assisting or hindering the

intergenerational transmission of Breton? How have they managed to promote the motivation to learn and speak Breton among the youngsters?

Previous studies conducted about the “PHL class” in PHL educational initiatives demonstrate that although the PHL class may occupy a social space, it seems to resist occupying multiple spaces (Spitz 2018). These are the literacy space, the social constitution space, as well as the ‘in-between’ space (Bhabba 1990: 4), where participants are afforded opportunities for crossing cultural-linguistic borders and creating alternative meanings and hybrid identities:

[...] the problem of outside/inside must always itself be a process of hybridity, incorporating new ‘people’ in relation to the body politic, generating other sites of meaning [...] What emerges as an effect of such incomplete signification is a turning of boundaries and limits into the ‘in-between space’ through which the meanings of cultural and political authority are negotiated (Bhabba 1990: 4).

Arguably, the case of Breton’s revival demonstrates the strength of Bhabba’s and Spitz’s reflections and enlighten the path for actions that afford HL development and maintenance. PHL is no exception. If there were opportunities to successfully engage young people into crossing linguistic-social-cultural borders and being an ‘in-between space’, the scenario could be promising. However, this does not seem to be the case (Spitz 2018).

To begin with, there is a stereotyped view of the PHL learner. Differently from Breton learners, PHL learners are seen much more like ‘native speakers’ than heritage language learners (HLL) or individuals with hybrid identities that go above and beyond being Brazilians. A ‘one-size-fits-all’ approach apparently leads to the categorization of these learners as “*brasileirinhos*” (young Brazilians), denying their right to belong to multiple social spaces or to live ‘in-between’ and exercise their hybrid identities (Spitz & Saliés 2019). In a survey of how 14 families living in Canada, Spain and the US would

answer the question “what does it mean to be a Brazilian living in the diaspora?” in a blog-mediated interaction, Spitz and Saliés found out that “to speak Portuguese with the family and Brazilian friends (*“falar português com a família e amigos brasileiros”*) and “to speak Portuguese flawlessly” (*“falar um bom português”*) were the most recurrent answers in their discourse. The second most frequent mentions were “to feel always out of place”; “to be a Brazilian in another country is always different, it is to be immigrant, feel yourself expatriated at all times, in Brazil and in the EUA” [*icict*] (*Sentir-se sempre fora do lugar, no Brasil e nos EUA*”; “*Ser brasileiro em outro país é sempre diferente é ser imigrante/ sentir-se expatriado sempre, no Brasil e nos EUA*”). This study indicates that most Brazilians in the diaspora seem not to want to cross borders and live ‘in-between’. They seem to reject the identity of ‘immigrants’.

In addition, most families feel that they alone bear the responsibility of maintaining the language alive:

“We only speak Portuguese. We do the possible and the impossible to maintain the language alive (well spoken, well pronounced and well written) by our son. [...]

“só falamos português. fazemos o possível e o impossível para manter a língua viva (bem falada, bem pronunciada e bem escrita” [*icict*] (Spitz & Saliés 2019; blog survey)

A few families are able to rely on educational bilingual programs for that matter because it is rare to find bilingual English-Portuguese schools or bilingual programs that have Portuguese as a participating language. Even informal initiatives are not readily available (see Spitz 2018 for a description of existing initiatives). The family, however, still feels as though they are the

only ones carrying the responsibility for this endeavor, “forbidding” the presence of the host language and speaking “only” in Portuguese:

“In our house it is **forbidden to speak English** and I do everything I can to **maintain the culture, tradition, food** present in our lives. I make a point about going to Brazil every year and my son studies in a bilingual English-Portuguese school and is very proud to tell everybody that he already knows how to read and write in cursive letters”.

“Em nossa casa é **proibido falar inglês** e faço de tudo para **manter a cultura, a tradição, a comida**, presentes em nossas vidas. Faço questão de ir ao Brasil todo ano e meu filho estuda em escola bilíngue inglês-português e tem muito orgulho em dizer a todos que já sabe ler e escrever letra cursiva” [*icict*] (Spitz & Saliés 2019; blog survey).

Initially, it may sound just natural that immigrant families will put themselves in such a role. However, it seems a heavy responsibility to bear alone, given the other sociolinguistic factors that push towards the dominant culture and language. Fillmore’s (2000) study of Chinese families in America corroborates this interpretation. The trajectory is the monolingual-bilingual-monolingual pattern (FERENCE 2007). The way it is, Brazilian families in the diaspora cannot opt out of the intergenerational transmission of PHL; parents are seen as those who cannot deny their children the “gift” of being bilingual and speak “perfect Portuguese” or “maintain the traditions” (Spitz 2018; Spitz & Saliés 2019).

The Breton revival experience teaches us that choice is fundamental. In choice resides the missing link that the young generation may rescue and nurture or simply leave it there for good. It also teaches us that official policies that support institutional social and literacy spaces, where the young generation of Brazilians may engage in interactions to learn and talk mediated by the heritage language, not only reinforce bilingualism as a way of being but also allow families to share the responsibility of transmitting the HL with schools or educational initiatives. Learning, in our view, is part of ‘being’ and should



thus be mediated by the heritage language as a means to knowledge of things, not as an end (Saliés 2002a: 280).

Primarily, however, the PHL community schools or initiatives are neither “language teaching spaces” nor “literacy development spaces” (Spitz 2018). Although they have accomplished some extraordinary pioneer work in the PHL arena, the classroom, according to Spitz, aims to fulfill non-linguistic functions only, such as to provide parents and their children with a space for socialization or to create a sense of cultural and ethnic identity in the children. In addition, there does not seem to be a prioritizing of pedagogical practices that might favor the development of language, grounded in experience and aimed at cultural competence (Duff 2008, 2017). Nonetheless, these practices appear in the pedagogical plans of PHL schools/initiatives. Playful activities, for example, that could function as ground to develop the HL as a means to an end (Saliés 2002a: 280) do not qualify as a ‘language class’. Actually, they are dichotomized with ‘formal language teaching’ as if formal teaching were not constitutive of language development and vice-versa. Not to mention that playing is a serious thing. In playing most cognitive abilities thrive. So does language, as the other side of cognition.

For this dichotomy to be deconstructed, teacher training is in order. The first PHL instructors were parents and activists who had no pedagogical training or experience. In a similar way, with Breton its first instructors were Breton native speakers, most of whom were politically engaged (Dołowy-Rybińska 2017: 16) in maintaining Breton as a living language. Breton found a way, first through the *Diwan* schools, later with the Kelenn Institute, to provide prospective teachers with training. What can we do in the case of PLH?

Almost 20 years after the first educational PHL initiatives appeared, most teachers are still mothers and volunteers with formal education in other areas. Likewise, there are not any Governmental policies in place to support the teaching of PHL in the diaspora, ultimately PHL teacher training. Contrary to Breton, we still have not achieved a level of organization and structure that would allow us to offer official teacher training for prospective PHL teachers. Recently, nonetheless, we have seen an explosion of non-degree programs being offered worldwide as well as an increasing number of theses and dissertations on PHL and related teacher training in Brazil. This might be a promising beginning. Likewise, a Curriculum Guide has just been launched by the Ministry of Foreign Affairs (2020). The Guide aims to function as a set of guidelines for PHL courses worldwide. However, based on the CEFR (Common European Framework), PLP-HSK (Framework for the Teaching of Heritage Languages and Cultures), QuaREPE (Framework for Portuguese Education Abroad), BNCC (National Curricular Common Core) and other official frameworks, it still does not conform with the need for teacher training and teaching materials.

Contrary to Breton, which is an endangered language, Portuguese has approximately 260 million speakers worldwide. The vitality of the language is visible and does not appear to be a forthcoming issue. However, language preservation happens when heritage languages continue to be used over successive generations (Loriatto 2019). If we consider that language shift among immigrants generally occurs in three generations (Fishman 1966), we may already be experiencing language shift in PHL communities, who, in two generations, become monolingual in the dominant language. In other words,

we may be facing the same problem other minority languages like Breton have faced. This is a concern.

By examining how Breton and Portuguese ‘live’ in the diaspora, we see that they show similar profiles. First, both are spoken mostly by adults, which links their use to a culture and region/country of origin. This implies a domain of use limited to relatives, friends and neighbors. Or else, they are languages generally spoken at home or in particular contexts. Second, similarly to Breton, PHL speakers seem to follow the monolingual-bilingual-monolingual pattern of language use. In the case of Breton, the shift from monolingualism-bilingualism-monolingualism in the dominant language (French) occurred almost completely in two generations. In the case of PHL, immigration worldwide is a recent phenomenon – it started in the 80’s (Margolis 2013). This means that the second generation of PHL speakers is beginning to either embrace or put aside Portuguese as their heritage. Long-term data yet to be known will allow us to further discuss the issue. Third, contrary to Portuguese, Breton never served as an administrative language in the modern era, and served only marginally as a written language for the Catholic church, as long as there remained monolingual speakers. Therefore, most native speakers of Breton were unable to read or write. Nonetheless, Bretons invested in the literacy of their children. The existence of *Diwan* schools attests to this. This seems to be another lesson learned from the case of Breton: investment in literacy development is a necessity. Spitz (2018) has already advanced this idea: to maintain PLH in the diaspora we need to invest in language literacy development. The classroom needs to become a space where literacy in the HL derives from social and cultural experiences mediated by the language. Fourth,

in both cases, PHL and Breton, there is a need for materials design and teacher training specifically for this purpose, as mentioned before.

The attitude of the families toward the language is another of the lessons learned from the Breton revival experience. Breton families and speakers seem to understand the social and cultural capital Breton represents (Dołowy-Rybińska 2016). This is why families decided to transfer to schools the responsibility for the language intergenerational transmission. Apparently, Brazilian families are not aware of such a capital (Spitz 2018) and do not see the speaking of Portuguese as an advantage career wise or socially. Parents' motivation, according to PHL educators surveyed by Spitz, is a major challenge. The same survey indicates that the reasons that led them to maintain Portuguese in their children's lives vary from communicating with grandparents, visiting the home country or, simply, eventually returning to Brazil. Mentions to the language as an asset to the individual were not among the reasons. What steps should we take based on this lesson? Is it possible to change this attitude toward the heritage language? Although attitude is a thorny issue, perhaps, if awareness of how a multicultural society like ours functions and its demand for a language other than English (which is seen today as a basic corporate language, therefore, not sufficient) (see Albuquerque 2012), they may realize that PHL represents an asset. Professional success in multicultural societies seems to be more than ever connected to cultural competence. And language is part of it.

## 6 Implications

The increase of bilingual schooling in Breton, as in most heritage languages, has not resulted from a top-down movement. Rather, it resulted from a bottom-up movement in which the decision to open a school or a class was taken by groups of parents or teachers who were frequently not supported by local authorities. Only in recent years did public policy come to their rescue and provide support. Apparently, the effort paid off, given the number of youngsters who now speak and/or hear Breton at least once a month. Portuguese in the diaspora could profit from this experience. Official policies and support toward providing schooling in PHL are a way of securing for new generations of Brazilians their heritage and the cultural capital within it. They also offer a way of securing for these generations the choice to embrace their heritage or not while reducing family responsibility in this respect. Schools definitely have a role to play. The case of Breton has taught us this lesson. And although the transmission and maintenance of Portuguese in the diaspora is definitely less of a problem than it was for Brittany to reinforce the use of Breton, the use of a minority language depends both on having the knowledge of the HL and on finding a community in which this language acts as the benchmark for new identities that nourish ‘in-between’ cultural borders (Dołowy-Rybińska 2016). The school seems to be this place, according to our study of Breton. As a social and literate space, the school offers opportunities for HL learners to cross borders and yet recognize where they came from, to be insiders and outsiders both in the host and the home country, and to use their cultural competence for their professional and personal development.

One step toward constructing such a space and collaborating with PHL development and maintenance is to design materials inspired by language socialization and its ramifications in PHL pedagogy. Macro-based teaching (eg. Carreira 2016) and integrated content and language learning are some of the ramifications grounded in the socialization of language. Practices that transform the language classrooms into social, literacy and ‘in-between spaces’ that cannot do each other’s part seem to afford such opportunities.

## Acknowledgements

This study has been partially supported by CAPES, The Brazilian Agency for the Improvement of Higher Education Personnel ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)) and the CAPES-PrInt UERJ Program. It has also benefitted from resources made available for the first author by the Université Rennes 2 and Professor Stefan Moal, to whom we are deeply indebted.

## References

- Adkins, Madeleine (2013). Will the real Breton please stand up? Language revitalization and the problem of authentic language. In: *International Journal of the Sociology of Language* 223, 55-70 [DOI 10.1515/ijsl-2013-0044].
- Albuquerque, Alexandra (2012). The economics of language or how can language be an asset? General reflections on the European case and a brief focus on the case of Portuguese. In: *Journal Advances in Higher Education* 4, 31-40.
- Amit, Aviv (2014). *Regional Language Policies in France During World War II*. London: Palgrave Macmillan.
- Benmamoun, Elabbas. Montrul, Silvina & Polinsky, Maria (2010). *White Paper. Prolegomena to Heritage Linguistics*. Harvard University [online: [https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/hl\\_white\\_paper\\_june\\_12.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/hl_white_paper_june_12.pdf), May, 2020].
- Broudic, Fañch (2009). *Parler Breton au XXI<sup>e</sup> siècle*. Le Nouveau Sondage de TMO-Régions. Brest: Emgleo Breiz.

- Campbell, Russell N. & Christian, Donna (2001). Directions in research: Intergenerational transmissions of heritage languages. In: *Heritage Language Journal* 1/1, 1-44 [online: <http://www.heritagelanguages.org/>, May, 2020].
- De Houwer, Annick. (2000). Children's linguistic environments: A first impression. In: Beers, Mieke et al. (eds.): *From Sound to Sentence*. Studies on First Language Acquisition, 57-68. Groningen: Centre for Language and Cognition.
- Duff, Patricia (2008). Introduction. In: Duff, Patricia A. & Hornberger, Nancy H. (eds.): *Language socialization*. Encyclopedia of Language and Education Volume 8. 2<sup>nd</sup> edition. Cham, Switzerland: Springer, xiii–xix.
- Duff, Patricia (2017). Introduction. In: Duff, Patricia & May, Stephen (eds.): *Language socialization*. Encyclopedia of Language and Education Volume 8. 3<sup>rd</sup> edition. Cham, Switzerland: Springer, ix–xvii.
- Ference, Jonathan (2007). *Sell ase ur gudenn dit: A Comparison of Two Minority Language Communities in France*. Master's Thesis. Swarthmore College, Department of Linguistics, PA.
- Fillmore, Lily Wong (2000). Loss of family languages: Should educators be concerned? In: *Theory into Practice* 39/4, 203-210.
- Fishman, Joshua A. (1991): *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, Joshua A. (ed.) (1966). *Language Loyalty in the United States: The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. The Hague: Mouton.
- Foy, Sorcha (2002). *Reversing Language Shift in France: The Breton Case*. B.A. Monograph. Dublin: Computer Science Linguistics and French, Trinity College [online: [https://www.scss.tcd.ie/undergraduate/computer-science-language/bacsll\\_web/foy0102.pdf](https://www.scss.tcd.ie/undergraduate/computer-science-language/bacsll_web/foy0102.pdf), May, 2020].
- Guardado, Martin (2018). *Discourse, Ideology and Heritage Language Socialization: Micro and Macro Perspectives*. Boston/Berlin: Walter de Gruyter.
- He, Agnes Weiyun (2017). Heritage language learning and socialization. In: Duff, Patricia & May, Stephen (eds.): *Language socialization*. Encyclopedia of Language and Education Volume 8. 3<sup>rd</sup> edition. Cham, Switzerland: Springer, 183-194.
- Hornsby, Michael (2007). Neo-Breton and questions of authenticity. In: *Sociolinguistic Studies* 6/2, 191-218.
- Jennings-Winterle, Felicia. De Sá, Natalia C. Nogueira, Priscilla (2018). Initial findings of a socio-cultural-pedagogical investigative approach to PHL: The educators and the initiatives. In: *Domínios de Lingu@gem* 12/2, 1180-1209.
- Kayam, Orly & Hirsch, Tijana (2014). Socialization of language through family language policy: A case study. In: *Psychology of Language and Communication* 18/1, 53-65 [DOI: 10.2478/plc-2014-0004].
- Lopez, David E. (1996). Language: Diversity and assimilation. In: Waldinger, Roger D. & Bozorgmehr, Mehdi (eds.): *Ethnic Los Angeles*, 139-164. New York: Russell Sage Foundation.

- Margolis, Maxine L. (2013). *Goodbye, Brazil: Emigrantes Brasileiros no Mundo*. São Paulo: Contexto.
- Moal, Stefan (1994). Breton. In: Ní Dheá, Eilis. Ní Neachtain, Máire & ó Dubhghaill, Antóin (eds.): *The Lesser Used Languages and Teacher Education: Towards the Promotion of the European Dimension*. Conference Proceedings, 81-93. Limerick, Mary Immaculate College.
- Moal, Stefan (2006). Breton saved by the middle classes: But what are their motives? In: Gallagher, Anne & Laoire, Muris O. (eds.): *Language Education in Ireland: Current Practices and Future Needs*, 217-236. Dublin: IRAAL (Irish Association for Applied Linguistics).
- Nesteruk, Olena (2009). Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3/3, 271-286.
- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi (2008). Language socialization: A historical overview. In: Duff, Patricia & Hornberger, Nancy (eds.): *Language socialization*. Encyclopedia of Language and Education Volume 8, 3-15. New York: Springer.
- Office Public de la Langue Bretonne (2020). *L'enseignement Bilingue en 2019*. [online: <http://www.fr.breizhneq.bzh/47-enseignement.htm>, Juin 2020].
- Palma, del R. (2003). *Bridging the "Pacific Divide": Sociocultural Factors That Influence the Socialization Experiences of Filipino Immigrant Families in San Francisco*. Doctorate Dissertation. Berkley: University of California.
- RCW - Research Centre of Wales (1996). Breton (France). *Euromosaic* [online: <Http://Www.Lavplu.Eu/Central/Bibliografie/Euromosaic1.Pdf>., April, 2020].
- Saliés, Tânia G. (2002a). Promoting strategic competence: What simulations can do for you. In: *Simulation & Gaming* 33/3, 280-283.
- Saliés, Tânia G. (2002b). Simulation/gaming in the EAP writing class: Benefits and drawbacks. In: *Simulation & Gaming* 33/3, 316-329.
- Soehl, Thomas (2016). But do they speak it? The intergenerational transmission of home-country language in migrant families in France. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 42/9, 1513-1535 [online: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1126171>, May, 2020].
- Spitz, Claudia de Andrade (2018). *Crenças no Ensino-aprendizagem do Português como Língua de Herança: Problematizações acerca da "Aula de PLH" como Espaço de Letramento, Atravessamento e Constituição Social*. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Spitz, Claudia & Saliés, Tânia G. (2019). Reflexões da blogosfera pela diáspora brasileira. In: *Seminário NELUC* (Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição) – *Diálogos*, 1, 2019, Rio de Janeiro. Trabalho apresentado. Rio de Janeiro: Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), [online: <https://nelucrj.wixsite.com/website/seminarioneluc>, Outubro, 2019].
- Toman, Walter (1993): *Family Constellation: Its Effects on Personality and Social Behavior*. New York: Springer.



- UNESCO (2003). *Report on Language Vitality and Endangerment* [online: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language\\_vitality\\_and\\_endangerment\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Language_vitality_and_endangerment_EN.pdf), May, 2020].
- Valdés, Guadalupe (2001). 3 Heritage language students: Profiles and possibilities. In: Peyton, Joy Kreeft. Ranard, Donald A. & McGinnis, Scott (eds.): *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*, 37-80. Washington, DC: Center for Applied Linguistics [online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458809.pdf>, May, 2020].
- Valdés, Guadalupe (2017). From language maintenance and intergenerational transmission to language survivance: Will heritage language education help or hinder? In: *International Journal of the Sociology of Language* 243, 67-95 [DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2016-0046>].
- Van Deusen-Scholl, Nelleke (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. In: *Journal of Language Identity & Education* 3, 211-230 [DOI: 10.1207/S15327701JLIE0203\_4].
- Veltman, Calvin J. (1990). The status of the Spanish language in the United States at the beginning of the 21st Century. In: *International Migration Review* 24, 108-123.

# Abstracts

## **Chapter 1: Cultura, ensino e formação de professores de alemão como língua estrangeira: considerações sobre o caso do Rio de Janeiro**

*Roberta C. S. F. Stanke, Mergenfel V. Ferreira & Ebal S. Bolacio Filho*

Presenting different concepts of culture (Eagleton 2005; Altmayer 2006, 2010), its relationship with language and language teaching (Koreik 2013; Kramsch 1988, 1993, 1998; Weimann & Hosch 1993; Neuner & Hunfeld 1993), this paper aims to analyze to what extent the textbook (Kursbuch) DaF kompakt neu fosters approximation to the culture(s) of German-speaking countries. It is based on the assumption that it is paramount to reflect on one's own culture, which is often perceived as “natural”, preventing the approach to other cultures from being critical and reflective, considering an inter and transcultural approach to culture and language teaching (Bolten 2007; Freitag 2010). Not only the way in which cultural aspects are presented and dealt with in the textbook for the student, but also the way in which the authors define and describe the didactic work in the teacher's book have been analyzed. It is concluded that the analyzed book provides subsidies for a reflexive work on cultural aspects, but it is essential that there is an authorial and active approach on the part of the teachers, which includes the context in which the language is learned, as well as the vision and participation of future teachers of German, in order to approach the ideal of training critical professionals.

## **Chapter 2: (Re)pensando relações entre as culturas alemãs e brasileiras por meio da minissérie *Unsere Mütter Unsere Väter***

*Livia dos Santos Marques & Cibele C. F. Rozenfeld*

In the research field of foreign language teaching and learning, it is noted that scholars are unison in relation to the great relevance of not separating language and culture and of dealing with both in the classroom. In this context, emerges the concept of Intercultural Communicative Competence, henceforth ICC (Byram 2012), which consists of a set of knowledge, attitudes and skills in relation to foreign culture, and which should also be taken as a teaching objective of the teacher. From this perspective, this paper, which presents the outline of a master's research, aims to discuss the results of teaching actions aimed at the promotion of students' ICC through the German miniseries *Unsere Väter, Unsere Mütter*. The series was presented in a short course, in a public university in the interior of São Paulo, for a group of German students, coming from both, a course of Letters and the Center for Language Teaching of the educational institution. The miniseries proved to have great potential for working with the ICC since students were led to interpret critically facts about German culture, to compare them with their own and to reflect about their role in the community to which they belong.

### **Chapter 3: Gesellschaftliche Teilhabe von Zuwanderer\*innen. Eine multimodale Interaktionsanalyse**

*Anna Ladilova*

Social participation of migrants is a highly relevant issue in Germany, both in the German media and in science. The main focus is on Turkish, Polish, Russian and, in recent years, Syrian and Arabic immigrants. Although there are numerous Latin American immigrants in Germany, Brazilians have been given little consideration in discourses about migrants in Germany. On the one hand, this can be attributed to the rather small number of these immigrants, but on the other hand, it can also be attributed to their “invisibility” with regard to integration behavior. This observation makes it particularly interesting to study the self-conception of Brazilians in Germany with regard to social participation. The present contribution therefore focuses on the interactive conceptualization of social participation in a group discussion between five Brazilians who have been living in Germany for more than 15 years and consider themselves integrated into German society. The interest here lies in the reconstruction of the speakers’ orientation knowledge (Schütz 1972). This becomes visible as incorporated, implicit knowledge in interactive events and can be observed especially in focused passages with high metaphorical and interactive density (Bohnsack 2011, 2014). For this purpose, a conversational sequence from the group discussion is first subjected to an interaction analysis (Couper-Kuhlen & Selting 2018). The different semiotic resources used by the conversation participants (speech, laughter, prosody, hand gestures, gaze, head movements, and the use of different languages) are taken into account. Co-speech gestures, which make up to up to 99% of all gestures in conversations

and narratives (McNeill 2011) are given special attention. The results are then embedded in the meso- and macro-discursive framework of the speakers in terms of the Multimodal (Inter)action Analysis (Norris 2013).

#### **Chapter 4: Sensibilização às diferenças culturais no processo de aquisição da competência intercultural em aula de língua estrangeira**

*Adriana Borgerth Vial Corrêa Lima*

Considering concepts of culture from different theoretical currents, it clearly shows the relevance of their approach and integration in foreign language (FL) classes, bearing in mind intercultural interactions. We suggest combining these different approaches in a hybrid procedure to address culture and interculturality in FL teaching-learning process, to promote reflection on cultural differences and the development of the ability to deal consciously and respectfully with these differences, sensitizing the student, so that he can develop responsibly his intercultural ability. This work is based on generalization of the categorization of cultures by Thomas (2010), using hypotheses that may or may not be confirmed, and on the concept of culture as hypertext, by Altmayer (2004), which resizes Geertz's metaphor "culture as text". Altmayer affirms that every text, oral or written, reveals patterns of cultural interpretation, at the same time that it unveils other information about the culture that is hidden in it, transforming itself in possibilities of knowledge of the foreign culture. In addition, Kecskes (2012) points out the importance of social and individual factors in each intercultural interaction, alongside the

relevance of its purpose, according to Kramsch (2016), who also claims that the study of FL is a social practice (1993). Thus, culture must be contextualized in the FL teaching-learning process, through the mediation of the teacher, in order to sensitize the learner to his own culture and to the culture of the other, considering the individuality of each of these learners. In this way, this student will be able to experience ways of acting and talking in the foreign culture, supported by his communicative competence acquired until then, and to practice and produce in FL. Being encouraged to reflect on his experience, this learner can then feel at ease in his process of acquiring intercultural competence.

## **Chapter 5: Intercâmbio virtual literário entre a UERJ e a JLU**

### **Gießen: uma análise sobre afeito à luz da Linguística**

#### **Sistêmico-Funcional**

*Gabriela Marques-Schäfer, Raphael dos S. M. Perez & Anelise F. P. Gondar*

Within the scope of the Portuguese-German undergraduate course at UERJ, efforts have been made in the last decade to expand the internationalization fronts, not only of the institution as a whole, through major international partnership agreements, but also at the undergraduate level. Among the initiatives, we highlight the use of technologies in virtual exchange projects, in order to improve the teaching-learning opportunities of the German language and culture. This article presents the results of a virtual linguistic-literary exchange project carried out between undergraduate students of the Portuguese-German course from UERJ, and students of the Portuguese as a foreign language course, from the Institute for Romance Studies at JLU

Gießen, Germany. The project consisted of a virtual email exchange activity, in which intercultural aspects of the book *Um Brasileiro em Berlim*, by João Ubaldo Ribeiro, were discussed by students from both institutions, the JLU students writing in Portuguese and the UERJ students writing in German. The aim of this project was to allow an exchange not only at the linguistic level, enhancing the students' competence in the targeted foreign language, but also at the intercultural level, focusing on cultural sensitivity and the critical discussion of stereotypes. At the end of the project, a survey was applied, in which students from both institutions evaluated the carried out activities. The corpus of this study is composed of the answers given to this questionnaire. The theoretical-methodological framework used for the analysis of the expressions of affection regarding the activity was the Appraisal Theory (Martin 2015), a development of the Systemic Functional Linguistics (Halliday 2014). The results point to the strong potential of this type of project for intercultural practice in foreign language learning, mediated by technology. In addition, it is possible to state that the participants' different learning goals directly influence the development of the proposed activities.

## **Chapter 6: Contribuições dos estudos sobre implementação de políticas públicas para o sistema educacional alemão para o exterior**

*Paulo de Carvalho Júnior*

This paper seeks to trace notes on how Studies on Public Policy Implementation contribute to the analysis of the arrangements that configure

German Schools Abroad in their role of implementing the Educational and Cultural Policy of the German Ministry of Foreign Affairs. The paper presents the main trends in Studies on the Implementation of Public Policies since the 1970s, paying special attention to the concepts of conflict and ambiguity, to the binomial proposed by Richard Matland (1995) of multilevel implementation and implementation in multiple layers, as well as to the concept of governance. The idea of the bureaucracy's discretion and autonomy will also be explored, with attention to decision-making processes at the local level. Finally, some possibilities of applying these concepts to the context of German Schools Abroad are signalized and some considerations are presented as a conclusion.

### **Chapter 7: Schooling as the new site of heritage language transmission: From Breton's past experience to implications for PHL pedagogy**

*Claudia Spitz, Tania M. G. Saliés & Stefan Moal*

Family transmission has been recognized by literature in language socialization as one of the primary tools and perhaps the most effective one in language maintenance (cf. He 2017; Guardado 2018). Whenever it stops, there is generated a missing link and a deep sense of loss in heritage speakers, who develop a sense of being dispossessed of what they were and deprived of a language that they would therefore not be able to hand down to their own children in their homes (Moal 2006: 55). Although parents play a fundamental role in forming their children's opinion about which language is accepted or preferred, research on the intergenerational transmission and maintenance of



Breton as a heritage language has shown that school has been replacing home as the site of language transmission. What can we learn by case studying Breton and comparing its history to contemporary experiences with Portuguese as a Heritage Language (PHL) transmission and teaching? This is one of the questions we aim to address in this chapter. For this purpose, we resort to the case of Breton and related literature in intergenerational HL language transmission and maintenance, teaching pedagogy and parental attitude toward heritage languages. Breton's past experience demonstrates that schools play a key role in language maintenance. This is a lesson we might want to keep and use toward the maintenance of PHL in Brazilian communities in the diaspora. Success in this endeavor depends both on learners' choice and on educational policies and teaching pedagogy that ensure the HL socialization or "new ways of using language and representing meanings" (Duff 2008: xiv). Providing affordances toward cultural competence in social activities at home, in the classroom and in other sites (He 2017) may be one way of maintaining the cultural capital a heritage language represents. This and other implications are discussed.

## ABOUT THE AUTHORS

**Adriana Borgerth Vial Corrêa Lima** has a Specialization-degree in Teaching German as a Foreign Language at *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, a Master-degree in Language Studies at *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro* and she has started her Doctorate in Language Studies at the same university.

**Anelise Pereira Freitas Gondar** is a Professor at the Department of *Letras Anglo-Germânicas* from the *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, teaching German language, literature(s) and culture(s). Her main research areas are GFL didactics, translation and conference interpreting.

**Anna Ladilova** is a Researcher and Lecturer at the Department of Romance Studies at the *Justus-Liebig-Universität Gießen* (Germany) where she obtained her PhD and Venia Lendi (habilitation). Her research focuses on Intercultural Communication in Interaction, Gesture Studies, Word Formation, Corpus Linguistics, Language Contact and Migration Studies.

**Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld** has a degree in Letters, a Master in Linguistics by *Universidade Federal São Carlos*, a Ph.D. in Linguistics and Portuguese Language from the Faculty of Sciences and Letters of Unesp-Araraquara. She works as a Professor for German at the Faculty of Sciences and Letters of *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho* in Araraquara, São Paulo.

**Cláudia de Andrade Spitz** holds a Masters in Linguistics from the *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* and post-graduate specialization degrees in school administration and supervision. Currently, she is working toward her Doctorate in Linguistics, in the sub-field of Portuguese as a Heritage Language, at the same university.

**Ebal Sant'Anna Bolacio Filho** holds a Magister Artium in Hispanic Philology, Latin American and Southeast Asian Studies at the University of Frankfurt am Main, Germany, Master's and Doctorate in Languages from *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*. He is a professor at the

Modern Foreign Languages Department of the *Universidade Federal Fluminense* in the area of German as a foreign language.

**Gabriela Marques-Schäfer** holds a doctorate in Applied Linguistics from *Justus-Liebig-Universität Gießen*, Germany. Her areas of research are language teaching and the use of technologies, autonomy and interculturality. She is a Professor of German at the *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* and since October 2019 has been working as a language learning adviser at *Justus-Liebig-Universität Gießen*.

**Livia dos Santos Marques** graduated in linguistic and literature from the *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*. She holds a master's degree, specializing in the learning and teaching of German language and culture. Her research is focused on the use of media, more specifically tv series, as a resource for discussion and reflection on German and Brazilian cultures from an intercultural perspective.

**Mergenfel A. Vaz Ferreira** is an associate professor at the *Universidade Federal do Rio de Janeiro*, where she develops research in the area of teaching and learning of additional languages and teaches both graduate and undergraduate courses in Language Studies. Her main areas of interest are the teaching and learning processes of additional languages/cultures, focusing mainly on language teacher education, teaching methodologies and the development of teaching materials.

**Paulo de Carvalho Junior** is a Ph.D. student in Education at the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro. He holds a bachelor's degree in Letters - Portuguese/German from the *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* and a master's degree from the *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*.

**Raphael dos Santos Miguelez Perez** is a PhD student of Romance Linguistics as a CAPES fellow at *Justus-Liebig-Universität Giessen*, Germany. He graduated in Portuguese/Japanese and in Portuguese/German, and he holds a master's degree in Linguistics, all obtained at *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ). His areas of research are mainly (critical) discourse analysis, interculturality and foreign language teaching/learning.

**Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke** is a professor at the *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. She holds a master's degree in Applied

Linguistics from the Federal University of Rio de Janeiro. From this University she also holds a PhD in Applied Linguistics, having a Sandwich Doctorate scholarship for one semester at the *Friedrich-Schiller-Universität Jena*, Germany. Her main areas of research are language teaching and teacher education, teaching materials and methodologies; culture, interculturality and transculturality.

**Stefan Moal** is a senior lecturer of Breton language and culture at the *Université Rennes 2*, France, where he teaches both graduate and undergraduate courses in Linguistics and Media Studies. He holds a PhD in Celtic Studies from the *Université Rennes 2*, where he also acts as International Exchange Coordinator and Coordinator of Distance Learning Courses for the Department of Breton and Celtic. His research interests include bilingual media and education in Breton and other minoritized languages, mainly Celtic, areas in which he has published in France and abroad.

**Tânia Mara Gastão Saliés** is an associate professor at the *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, where she teaches both graduate and undergraduate courses in Language Studies. She holds a PhD in Linguistics from *Oklahoma State University* and has taught at the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro and at Indiana University at Purdue.



O volume 17 da Série Giessener Fremdsprachendidaktik: online reúne estudos ligados a questões culturais dentro das Áreas de Ensino e Aprendizagem de Línguas, Linguística e Educação. Todos os trabalhos aqui reunidos foram apresentados no I Colóquio Internacional do Projeto Print da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) intitulado “Ensino e Aprendizagem de Línguas sob a Perspectiva Intercultural”, em setembro de 2019, no Instituto de Letras dessa mesma Universidade.

Abrindo o livro, as organizadoras apresentam uma discussão sobre a relação entre cultura e aprendizagem de línguas. Todos os artigos trazem resultados de pesquisas realizadas com futuros professores e aprendizes de português e alemão como língua estrangeira em distintos contextos universitários e escolares no Brasil, na Alemanha e na França.

Band 17 der Reihe Giessener Fremdsprachendidaktik: online versammelt Studien zu kulturellen Fragen aus den Bereichen Fremdsprachendidaktik, Linguistik und Pädagogik. Alle Beiträge wurden auf der ersten internationalen Tagung des Print-Projekts der Universidade do Estado do Rio de Janeiro zum Thema „Sprachen lehren und lernen aus interkultureller Perspektive“ im September 2019 am Instituto de Letras dieser Universität präsentiert.

Das Buch beginnt mit einer Diskussion über das Verhältnis von Kultur und Sprachenlernen. Die folgenden Texte zeigen die Ergebnisse aus Studien, die mit angehenden Lehrenden und Lernenden von Portugiesisch und Deutsch als Fremdsprache in universitären und schulischen Kontexten in Brasilien, Deutschland und Frankreich durchgeführt wurden.



Verlag: tredition € 14,00 [D]

ISBN 978-3-347-30694-3



9783347306943