

1.

“O QUE É LANDESKUNDE?”

Alicia Padrós e Markus Biechele (2003) começam a *Fernstudieneinheit* “Didaktik der Landeskunde”¹ perguntando ao seu leitor o que ele entende por *Landeskunde* – conceito amplamente difundido nos estudos de Alemão como Língua Estrangeira (doravante ALE) e que aqui será usado em alemão, por se diferenciar em pontos relevantes, dos *cultural studies* do inglês, por exemplo. Considero pertinente começar este capítulo pela mesma pergunta, uma vez que é de vital importância esclarecer a partir de que ponto falo, para, posteriormente, poder estabelecer relações com o *agir comunicativo* de Habermas.

Ao procurar uma resposta para essa pergunta inicial, muitos podem acreditar que se trate de conhecer fatos sobre geografia, história, política e economia de um país ou de uma região; outros podem ter em vista conhecimento mais vinculado ao cotidiano e, ainda, pode haver mesmo aqueles que acreditem que a *Landeskunde* deve ser responsável por mediar *habilidades*² que possibilitem uma comunicação mais assertiva, sem percalços nem maiores dificuldades (BIECHELE, M. PADRÓS, 2003, p. 46; BUTTJES, 1995, p. 147). Vemos que existem várias concepções e que elas não são necessariamente excludentes, podendo conviver e coexistir em materiais didáticos e no imaginário de professores e alunos. Neste primeiro capítulo da minha dissertação, vou organizar de maneira mais clara a forma como essas concepções se distinguem, caracterizando abordagens diferentes. Antes, porém, é relevante mencionar o conceito de cultura, primordial para o conceito de *Landeskunde*.

O conceito de cultura é variável e sofreu algumas alterações no uso corrente com o passar dos anos: se no começo do século XX se entendia por *cultural* somente as obras de Beethoven, os quadros de Klimt ou o palácio Sanssouci, em

¹ Unidade de Estudos à Distância, pertencente a uma série concebida pelo Instituto Goethe de Munique em parceria com a Universidade de Kassel e apoio do DAAD (Deutsches Akademisches Austauschdienst) e da ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), órgãos nacionais alemães responsáveis pelo fomento à pesquisa e pelas escolas alemãs no exterior, respectivamente.

² Por um lado podemos considerar aqui que se trate de dar estofa às quatro habilidades (falar, escutar, escrever e ler), bases do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), mas também podemos considerar que se trata de estimular uma habilidade comunicativa.

Potsdam, no estilo rococó - isto é, quase um sinônimo de Arte – (HANSEN H. apud BOLTEN, 2012; BIECHELE, M.; PADRÓS, 2003, p. 11), nos anos setenta do mesmo século se passou ao outro extremo, associando-se a esse conceito tudo que estivesse ligado às vivências de um indivíduo – ou seja: a alimentação, o mundo do trabalho, a história de um país e de seu povo, as condições sociais, a música que se ouve no rádio etc. Dentro desse conceito mais amplo de cultura – o *conceito expandido de cultura*, em contraposição ao *conceito erudito de cultura* – ainda é possível fazer duas diferenciações. Primeiro, pode-se falar de um conceito expandido, porém *fechado* de cultura (quando se criam imagens homogêneas de certos grupos, divididos por fatores espaciais – *conceito de nacionalidade* –, temporais – *a época dos anos 20* – ou religiosos – *o islã e o cristianismo* –, por exemplo) e, segundo, de um conceito expandido, porém *aberto* de cultura, muito ligado às noções de multiculturalismo no mundo globalizado (BOLTEN, 2012).

Na didática da *Landeskunde* alemã se fala hoje - desde a elaboração das 24 *Teses para o Ensino e Mediação de Língua e Cultura do Instituto Goethe* em 1992 (BIECHELE, M.; PADRÓS apud BEIRAT..., 1992) – de um *conceito aberto de cultura*, que aborda um leque muito maior de temas que o conceito erudito de cultura em vigor no começo do século passado, mas ao mesmo tempo deixa de lado certas arbitrariedades do conceito expandido de cultura.

O que pode nos dar uma noção do que cabe dentro desse conceito é um experimento que Hansen alega fazer com estudantes de seus cursos há anos: ele apresenta a seguinte figura aos estudantes



Figura 1 (HANSEN, 2011, p. 44)

e pergunta se eles consideram as vestimentas a. elegantes, b. esportivas-elegantes ou c. esportivas. Segundo o autor, em geral algo em torno de 90% dos estudantes opta pela opção b. Para ele, isso seria uma prova de que existe uma “invisible hand”³ que, dentro da linguagem, faz com que os coletivos (é assim que ele denomina grupos de pessoas que partilham uma mesma cultura) se criem a partir de standardizações (é assim que ele denomina convenções) de significados para significantes aleatórios. Isto é, o fato de sempre ser a mesma opção a vencedora, mas nunca com 100% dos votos, aponta para esse tipo de fenômeno interessante da cultura. Não se aprende, cognitivamente, na escola ou mesmo com os pais, o que é uma vestimenta elegante e o que é uma vestimenta esportiva. No entanto, é fácil reconhecer alguém que está fora do padrão para um evento ou um local que exigem um ou outro tipo de traje (HANSEN, 2011, p. 45)

Não se trata aqui, porém, de apenas discorrer sobre os diferentes conceitos de cultura que coexistem em nosso mundo; trata-se de estabelecer uma relação entre o conceito aberto de cultura com o ensino de línguas – relação esta que não necessariamente está clara para todos. Ao voltar sua atenção para o ponto em que cultura e linguagem se cruzam, Hansen critica Chomsky por este defender a gramática universal, que estaria presente em cada um de nós desde o nascimento, como fenômeno natural. Como explica Hansen, tudo na natureza é submisso a certas normas. As línguas, porém, não seguem normas claras – a não ser que nos concentremos somente na gramática e, mesmo nela, não raro nos depararemos com as famosas exceções. Para ele, é justamente a crença em um sistema que torna o aprendizado de línguas estrangeiras algo complicado. Como já mencionado anteriormente, Hansen defende que a cultura é um conglomerado de significantes arbitrários compreendidos por um coletivo. Assim, a língua – segundo este autor – deve ser vista como um fenômeno cultural.

Línguas e outros sistemas de sinais, segundo uma possível constatação do ponto de vista das ciências da cultura, seriam mais fáceis de aprender do que de descrever. E isso porque eles não são de fato sistemas, mas sim conglomerados de standardizações.⁴ (HANSEN, 2011, p. 56)

Os problemas mencionados não chegariam nem a existir se as línguas fossem encaradas como um fenômeno cultural. Como a cultura sempre faz, os portadores

³ Em português: mão invisível. A expressão foi cunhada por Adam Smith no século XVIII referindo-se à economia e foi ressignificada por Rudi Keller para o nosso contexto (Hansen, 2011, p. 43).

⁴No original: “Sprachen und andere Zeichensysteme, so könnte eine kulturwissenschaftliche Schlussfolgerung lauten, lassen sich einfacher lernen als beschreiben, und das deshalb, weil sie keine Systeme sind, sondern Konglomerate aus Standardisierungen.”

de significado, as palavras, são ligados a um significado de maneira arbitrária e combinados no quadro da standardização.⁵ (HANSEN, 2011, p. 56)

A língua está embebida na cultura – em seu sentido expandido. Segundo Altmayer, a cultura é hipertexto, tornando a *Landeskunde* que a envolve uma ciência textual, fortemente inserida no ensino da língua (ALTMAYER apud WORMER, 2004 p. 5). Conceber a língua como algo fora da cultura equivaleria, assim, a pensar o ensino de línguas como a mera troca das etiquetas das peças de um museu. Saem as etiquetas em uma língua, entram as novas etiquetas em outra. É difícil sustentar essa visão, uma vez que os objetos e os significados (“as peças do museu”) presentes no cotidiano de uma pessoa apresentam variações – de país para país e certamente também dentro dos próprios países –, que vão desde um traço sutil à cobertura de todo outro campo semântico.

Para compreender a importância dessa ideia, partamos de um exemplo simples: quando aprendemos uma língua estrangeira, em geral transferimos os significados das palavras na nossa língua materna para as palavras que aprendemos na língua-alvo (MÜLLER, 1994 p. 26). No entanto, se pegarmos uma palavra simples como *pasta* (o material escolar), imaginaremos algo diferente do que o que um falante nativo de alemão imagina por *Mappe* (os materiais serão diferentes, o formato, talvez até o uso que se dê a esse objeto dentro das duas culturas). Imagine então como será com conceitos mais abstratos como *casa*, *família*, *tempo*, *trabalho*. Ou mesmo com expressões que não necessariamente remontam a um conceito. Como nos mostra Goodenough, muito da nossa comunicação cotidiana se dá através da repetição de fragmentos de frases, de expressões e de *chunks* que, se analisados separadamente, pouco sentido fazem, mas ao serem repetidos no dia a dia, facilitam enormemente a nossa comunicação:

Por mais poderosa que a linguagem seja para comunicar experiências com certo nível de sutileza, usá-la para expressar pensamentos com precisão nem sempre é fácil. Mas muito do que precisamos comunicar ao longo das interações cotidianas não requer grande precisão. Palavras e frases arquivadas podem ser usadas repetidas vezes. Uma vez elaboradas, expressões que convêm a atitudes e sentimentos muito provavelmente vão ser usadas novamente quando houver atitudes e sentimentos similares a serem expressos. Boa parte do que é dito nas conversas ordinárias, portanto, não é constituído de palavras selecionadas do vocabulário do falante e coladas uma a uma em uma frase de acordo com as normas da sintaxe; boa parte do que é dito nas conversas ordinárias consiste de

⁵ No original: “Die genannten Probleme stellen sich erst gar nicht, wenn man Sprachen als Kulturphänomen betrachtet. Wie Kultur es immer tut, werden Bedeutungsträger, die Wörter, willkürlich mit einer Bedeutung verbunden und in einem standardisierten Rahmen kombiniert.”

frases e expressões pré-fabricadas. (GOODENOUGH apud HANSEN, 2011, p. 57)⁶

Tendo essa dificuldade em vista, pretendo mostrar de que maneiras os livros didáticos atuais procuram sensibilizar o aluno de ALE para essas diferenças – e em que pontos falham nesse sentido. Do ponto de vista que tomarei nesta dissertação, é necessário ter em conta que o aluno deve ser capacitado a entender que, para além de certas diferenças cruciais, ele sempre precisa estar aberto para novas concepções daquilo que ele já conhece a partir da sua cultura de origem.

É a nossa língua materna que forma o modelo a partir do qual aprendemos a perceber, organizar, vivenciar e entender e por meio do qual nos comunicamos. Aprender uma língua estrangeira nos oferece, assim, a expansão desse modelo no sentido de perceber e compreender o estrangeiro, o estranho. Vivenciar uma língua estrangeira é mais que compreender um sistema de símbolos e sons desconhecidos; permite-nos a comunicação com outra cultura. Por isso o conhecimento e a compreensão da outra cultura devem ser considerados parte essencial do processo de aquisição da língua estrangeira. (BIECHELE, M.; PADRÓS apud HANSEN M.; ZUBER, 1996, p. 3)⁷

Por meio da conscientização e da sensibilização ao caráter diferente da cultura estrangeira também se passa a encarar a própria cultura de maneira diferente. Com isso a aula de língua estrangeira promove não só a aproximação ao diferente, mas também um melhor conhecimento e avaliação da própria cultura. (RALL apud BIECHELE, M.; PADRÓS, 1994, p. 16)⁸

A partir desta segunda citação passo a outro ponto importante deste capítulo: além de possibilitar uma comunicação efetiva, minimizando o risco de situações constrangedoras ao aprendiz de ALE interessa, sob a ótica da comunicação intercultural, que ele seja capaz de, desde o início de sua trajetória de aprendizado, olhar para sua própria língua de maneira mais crítica, reconhecendo particularidades e tornando-se consciente de que há uma série de

⁶ No original: “As powerful a resource as a language is for communicating experience with a high degree of subtlety, using it to express one's thought with precision is not always easy. Much of what we have to talk about in the course of everyday affairs, however, does not require great precision of communication. Stock words and phrases can be used over and over again. Once fabricated, expressions that effectively convey attitudes and feelings are likely to be used again when there is a similar attitude or feeling to be expressed. Most of what is said in ordinary conversation, therefore, is not made of words individually selected out of the speaker's vocabulary and fitted into a sentence one by one according to the principles of syntax. It consists largely of prefabricated sentences and phrases.”

⁷ No original: “Unsere Muttersprache formt das Modell, mit dem wir die Welt wahrnehmen, ordnen, erleben und verstehen lernen und mit dessen Hilfe wir uns mitteilen. Das Erlernen einer Fremdsprache bietet uns dementsprechend eine Erweiterung unseres Modells im Hinblick auf das Wahrnehmen und Verstehen von Fremden. Das Erleben einer Fremdsprache ist mehr als das Erlernen eines Systems fremder Zeichen und Laute; es ermöglicht die Kommunikation mit einer anderen Kultur. Deshalb sollte das Kennenlernen und Verstehen einer anderen Kultur auch ein wesentlicher Bestandteil des Spracherwerbprozesses sein.“

⁸ No original: “Durch Bewusstmachung und Sensibilisierung für das Andersartige der fremden Kultur wird auch die Wahrnehmung der Eigenen differenzierter. Damit bewirkt Fremdsprachenunterricht, dass man nicht nur das Fremde, sondern auch das Eigene besser kennen- und einschätzen lernt.”

significados implícitos nela, mesmo no seu contexto mais imediato. Para que isso ocorra, é preciso, além de professores seguros e dispostos a encarar suas aulas como ambientes de experiência cultural – não apenas no sentido erudito –, de livros didáticos que permitam esse tipo de trabalho.

Uma vez que não é possível, no escopo deste trabalho, discorrer sobre as condições de formação e trabalho dos professores de língua estrangeira, vou me focar no livro didático, que, sabidamente, costuma assumir, em muitas situações, um papel de grande importância. Não porque ele tenha de preencher lacunas na formação do professor ou porque ele seja portador de conhecimento de que o professor não disponha, mas porque ao ser usado por muitos cursos como fio condutor, ele guia a produção de material, o planejamento e a experiência do professor (e dos alunos) em sala de aula (BIMMEL; KAST; NEUNER, 2003; p. 14).

Ao discorrer sobre a necessidade de colocar a competência transcultural⁹ como um dos objetivos maiores do ensino de línguas, Wormer sublinha a necessidade de se desenvolver a ciência da *Landeskunde* de maneira mais consequente, seguindo métodos mais confiáveis e propiciando ao aprendiz de línguas estrangeiras um conhecimento mais seguro sobre o qual se basear. Assumindo sua ótica, fica claro que não é suficiente formar professores apenas com competência linguística, mas que é necessário que eles também sejam capazes de lidar com culturas, ações, fatos e estratégias de *Landeskunde* de maneira profissional (WORMER, 2004. p. 12). O livro didático, enquanto ponto de encontro da *Landeskunde* com o aluno de língua estrangeira, deve ser capaz de mediar esse conhecimento considerando toda a discussão vigente em torno do que seria cultura. Assim, ele não precisa, necessariamente, prever um diálogo com a cultura deste ou daquele aluno em específico, mas abrir brechas para que todo o processo de aproximação do estrangeiro e de si mesmo seja possível.

Acredito relevante destacar esses pontos, uma vez que boa parte da bibliografia brasileira sobre o livro didático no ensino de ALE segue a linha da perspectiva crítica da linguística aplicada e critica os materiais formulados na Alemanha por estes *diminuírem* o papel do professor, que – de acordo com o que

⁹ Segundo Wormer a competência transcultural se diferencia da intercultural pela maior relevância da reflexão subjetiva e relacional envolvendo a própria cultura e a cultura alvo. Nesta dissertação falei da competência intercultural, que, na minha opinião, quando bem desenvolvida, envolve esse tipo de reflexão de maneira ativa.

se identifica como o “discurso alemão” – não seria qualificado o suficiente para conceber, ele mesmo, seu material (UPHOFF, 2009, p. 93). Assim, os materiais concebidos no país da língua-alvo ajudariam a aprofundar estereótipos, o que – principalmente no Brasil, um país de passado colonial – teria efeitos nefastos sobre a formação de identidade dos alunos (BOHUNOVSKY; BOLOGNINI, 2005, p. 2). Sobre os livros didáticos para o Francês como Língua Estrangeira temos uma situação parecida: “O livro didático, com seus textos e exercícios – quase exclusivamente de gramática – ‘idílicos’, contribui para a formação de estereótipos do seguinte tipo: a França é perfeita; os franceses são muito gentis”¹⁰ (CORACINI apud BOHUNOVSKY; BOLOGNINI, 2005, p. 3).

Bohunovsky e Bolognini defendem o questionamento de temas como *identidade e reprodução do outro* através de abordagens como o pós-colonialismo, o feminismo e a teoria crítica. Interessa-me, também, dar ênfase a esses assuntos, considerando que para que o sujeito chegue a ser o *indivíduo pós-convencional* que Habermas defende, é necessário lidar de maneira intensiva com essas questões. Não acredito, porém, que o empoderamento surja necessariamente do trabalho contrastivo entre as culturas, como as autoras supracitadas defendem. Se para elas é necessário sair da barra da saia da língua/cultura-alvo e trabalhar com imagens da língua/cultura-alvo criadas por falantes da mesma língua materna que os estudantes (elas defendem o livro didático local) (BOHUNOVSKY; BOLOGNINI, 2005, p. 4, 10), para mim esse tipo de tratamento dado à língua pode vir a aprofundar estereótipos já arraigados da cultura-alvo na cultura de origem.

No sentido de propor uma nova ótica sobre a questão, possibilitando o empoderamento por outra via, nomeadamente a da comunicação intercultural, pretendo aqui apresentar as diferentes abordagens dos estudos de *Landeskunde* no ensino de ALE.

¹⁰ No original: “Das didaktische Buch mit seinen "idyllischen" Texten und Sprachübungen (hauptsächlich Grammatik) trägt seinen Teil zur Bildung von Stereotypen folgender Art bei: Frankreich ist perfekt; die Franzosen sind sehr freundlich [...]”

1.1.

A Landeskunde na aula de ALE

Robert Picht, em *Kultur- und Landeswissenschaften*, deixa claro que, mesmo quando esta motivação não fica clara, quem aprende uma língua estrangeira (em maior ou menor medida) o faz por procurar um encontro com outra cultura, o que nos leva a constatar que todos os professores de línguas, estando preparados formalmente para isso ou não, são mediadores culturais (PICHT, 1995, p. 66). Seguindo uma linha cronológica, o autor nos mostra que por muito tempo e por diversos motivos – sendo os políticos não menos importantes que as questões teóricas específicas do campo – tudo aquilo que não permitisse objetivação ou não coubesse nos estritos planos de aula, planejados metodicamente até o último minuto, não era contemplado, passando a fazer parte de um conhecimento superficial necessário apenas para contextualizar as estruturas linguísticas. Em contraposição a esse corte tão forte, germanistas franceses e norte-americanos teriam passado a incluir dados ligados a política e sociedade em seus estudos de "civilisation allemande" e "german studies" respectivamente (PICHT apud SIEGLER, 1972; ALTHOF, 1990). Aos poucos, os estudos, que nos anos 20 do século XX eram altamente nacionalistas e apresentavam quase exclusivamente conteúdos da cultura erudita, foram tomando uma forma mais parecida com a *Landeskunde* que vemos hoje em dia. Após uma incursão mais sociológica dos filólogos alemães, atrás de um conceito de cultura que englobasse tudo que é essencial à Alemanha (naquele momento a questão da Suíça e da Áustria como integrantes dessa cultura não estava na pauta do que do ensino de ALE) – e a conseqüente decepção, uma vez que tal conceito sempre seria fragmentado, parcial ou incompleto – passou-se a praticar a *Leutenkunde*¹¹, seguida da abordagem intercultural e outras alternativas que não levarei em consideração neste estudo.

Baseada na sistematização feita por Alicia Padrós e Markus Biechele em sua FSE sobre a didática da *Landeskunde* na aula de ALE, apresentarei aqui três

¹¹ Nome "carinhoso" dado por Hans-Jürgen Krumm à vertente da *Landeskunde* que se dedicava a apresentar pessoas comuns nos livros didáticos, procurando substituir a grande e complicada questão da cultura por um conceito de cotidiano – que no fim das contas é bastante mais complexo, uma vez que envolve fatores como política, história e economia agindo simultaneamente (BIECHELE, M.; PADRÓS, 2003, p. 40).

vertentes históricas que se sucederam ao longo dos anos, não deixando, entretanto, de coexistir.

1.1.1.

A Landeskunde baseada em fatos e dados

Nesta abordagem, a mediação de dados e fatos como o número de habitantes da Alemanha ou o nome dos partidos políticos representados no parlamento é o foco central da *Landeskunde* na aula de ALE. Poucas vezes os textos que devem cumprir essa função estão inseridos nas lições – em geral eles estão ao final delas, como uma tarefa complementar ou como alternativa para o final da unidade. Às vezes é um texto que esconde estruturas gramaticais específicas, a ser usado como forma de rever o tópico gramatical da unidade em questão, como se vê em *Deutsch als Fremdsprache I A*, dos anos 1970 (BRAUN, NIEDER, SCHMÖE, 1978, p. 14): ao início da unidade alguns diálogos com a finalidade de introduzir a gramática, ao longo da unidade uma série de exercícios de repetição e de perguntas de conteúdo para a compreensão de leitura e, por fim, um texto com conteúdo de *Landeskunde* acompanhado de uma foto, seguido de perguntas pontuais como nomes, datas, locais.

Warum kommt er denn nicht?	Weil er krank ist.
Wann kommt er dann?	Wenn er wieder gesund ist.

13 Wann - warum - weil - wenn:

- kommt Paul denn heute nicht? er krank ist.
- kommt er denn wieder? er wieder gesund ist.
- bekommt Sabine zu essen? - Immer sie Hunger hat.
- ist Sabine traurig? - Vielleicht sie oft allein ist.
- machen Sie Urlaub? - Juli, August, es warm ist.
- fahren Sie nach Österreich? - man dort Deutsch spricht.
- lernen Sie Deutsch? - ich nach Deutschland fahren will.
- können Sie studieren? - ich die Zulassung habe.
- studieren Sie Medizin? - ich Arzt werden will.
- sind Sie dann Arzt? - es gut geht, in 6 Jahren.

G 8.2

Warum kommst du nicht? - Ich kann nicht kommen,	denn ich bin krank.
	weil ich krank bin.

14 Bitte ergänzen Sie:

- (Sie arbeiten noch.) Ich kann nicht kommen, denn weil
- (Sie haben keine Zeit.) Ich kann nicht kommen,
- (Sie müssen noch lernen.) Ich kann nicht kommen,
- (Sie machen morgen eine Prüfung.) Ich kann nicht kommen,
- (Sie wollen verreisen.) Ich kann nicht kommen,
- (Sie haben Besuch.) Ich kann nicht kommen,



Stauung auf der Autobahn

Warum ist die Bundesrepublik Deutschland ein Autoland?

Die Bundesrepublik produziert, exportiert und importiert viele Waren. Der Verkehr verbindet Norden und Süden, Osten und Westen. Lastkraftwagen (LKW) transportieren die Produkte nach Nord-, Ost-, Süd- und Westeuropa und bringen die Importe in die Bundesrepublik. Im Sommer fahren Millionen Urlauber von Holland, Belgien und Skandinavien durch die Bundesrepublik nach Österreich, Italien, Jugoslawien und Griechenland. Und vor allem: jeder vierte Bundesdeutsche hat ein Auto, und jeder siebte lebt vom Auto.

Warum ist die Bundesrepublik ein Autoland?

- Weil
- Weil
- Weil

Straßennetz: 166 670 km	PKWs und LKWs insgesamt: 19 300 000
Autobahnen: 5260 km	1 km Autobahn kostet: 7 500 000 DM
Verletzte pro Jahr: 500 000	Verkehrstote pro Jahr: 15 000

Aufgabe: Welche Rolle spielt das Auto in Ihrem Land? Vergleichen Sie auch die Zahlen.

Figura 2 *Deutsch als Fremdsprache I A* (BRAUN, NIEDER, SCHMÖE, 1987, p. 42)

Nos dados que devem ser mediados pelo livro didático e pelo professor, muitas vezes encontra-se uma tentativa de aproximação do dia a dia nas informações sobre os costumes e as tradições locais. Porém, os textos dessa abordagem tomam como base um falante nativo que não existe, ou que até existe, mas não é representativo do todo – isto é, um falante nativo ideal – criando imagens planas, sem profundidade, quando não estereotipadas. Assim se aprende que na Alemanha o Natal é uma festa silenciosa comemorada por todos em família (BIECHELE, M.; PADRÓS, 2003, p. 19), ou que os alemães adoram tomar cerveja (MÜLLER, 1994, p. 29). Não é aberto um espaço maior para a reflexão do aluno ou para a problematização de certas questões socioculturais; ao contrário, procura-se ser o mais objetivo possível, lançando mão inclusive de um gênero textual pouco usado fora deste contexto, o gênero informativo em formato curto.

O conceito de cultura desta abordagem é o conceito erudito de cultura (BOLTEN, 2012), em que todos os holofotes se voltam para os grandes feitos artísticos de um povo, permeado por dados ligados à política e combinado a elementos folclóricos, como festas típicas (SIEGLER, 1972; ALTHOF, 1990 apud PICHT, 1995 P. 67). A amplitude desse conceito de *Landeskunde* leva à arbitrariedade da escolha dos temas para o trabalho em aula, uma vez que uma hierarquia de importância só pode ser estabelecida, nesse contexto, a partir dos gostos e opiniões do professor ou do autor do livro didático. O que define a importância de um tema ou conteúdo para a aula de ALE não é, de modo algum, um conceito de ensino da língua, mas sim um modelo de formação – neste caso a formação humanista erudita.

1.1.2.

A Landeskunde comunicativa

Na abordagem comunicativa passou-se a levar em conta com que finalidade o aluno está aprendendo ALE. Dessa maneira, alguns conceitos do ensino da língua e, principalmente, da *Landeskunde* foram repensados. Para compreender de que modo a "passagem" de uma abordagem para a outra (uso aqui aspas, porque

essa passagem não se dá completamente; como já disse antes, elas coexistem em maior ou menor grau) se deu, é preciso conhecer o contexto dos estudos linguísticos nos anos 70 do século passado e também os motivos que levavam as pessoas a estudar alemão nessa mesma época. No primeiro aspecto temos a virada pragmática, que – grosso modo – fez com que se deixasse de encarar as línguas como meros sistemas (gramaticais etc.) para passar a considerá-las meios para a comunicação.

A conceituação de língua tem sofrido alterações documentadas desde que a linguística virou ciência, no início do século XIX. No século XX, porém, com a conhecida “virada linguística”, a língua se viu no centro das atenções dos pesquisadores, principalmente nas ciências humanas, mas também nas biológicas e nas exatas, já que de simples código para a transmissão e captação de mensagens, a língua passou a ser entendida como espaço de construção de sentidos – e como tal, merecedora de atenções especiais, não restritas ao universo da linguística. (JORDÃO, 2007, p. 2)

No segundo aspecto temos uma forte busca, por parte da Alemanha, de mão de obra estrangeira vinda de países menos desenvolvidos que precisaria aprender a língua local rapidamente para superar os problemas do cotidiano de maneira satisfatória. (HUNFELD; NEUNER, 1993, p. 83; PICHT, 1995, p. 70; FAISTAUER, 2007, p. 233). É no ponto onde esses dois aspectos se cruzam que se desenvolve a abordagem comunicativa, pautada nas intenções comunicativas.

Na prática a mudança se dá principalmente no gênero textual – passa-se de textos informativos no final da unidade para diálogos em que a *Landeskunde* está “embutida”. Além disso, esses diálogos passam a considerar que o aluno tem uma vivência no mundo e que ele a traz consigo quando aprende uma língua estrangeira, ao contrário do que acontecia nos diálogos da abordagem direta (HUNFELD; NEUNER, 1993, p. 72), em geral acompanhada da *Landeskunde* baseada em fatos e dados. Isso fez com que as obras didáticas deixassem de “apresentar” as coisas como se o aluno não as conhecesse, mas oferecessem meios (Redemittel) para que ele expressasse o que desejava com os conteúdos que já conhecia. Tornou-se então mais relevante habilitar o aluno a comunicar-se em uma dada situação, apresentando-lhe para isso o que realmente poderia ser determinante: fala autêntica, não guiada somente pela progressão gramatical; textos autênticos como formulários e placas informativas, situações do cotidiano e reações possíveis e esperadas de um falante nativo enquanto interlocutor.

Para a mediação de aspectos *Landeskunde* tidos como muito relevantes (como é a vida em família na Alemanha, por exemplo), eram usados, ainda, textos do tipo informativo. Mas nesta abordagem não se procura criar um "alemão-padrão", que possa representar todos daquela cultura, mas sim apresentar várias "pessoas comuns", evidenciando que nem todos são iguais, mas podem ter uma série de pontos em comum diferentes dos que se teriam na cultura de origem do aluno. Esses "estudos da gente" – uma tradução livre do termo, mencionado acima, cunhado por Hans-Jürgen Krumm em 1992 (*Leutenkunde*) (BIECHELE, M.; PADRÓS, 2003, p. 40) – mostram também um conceito diferente de cultura, nomeadamente o conceito expandido.



Figura 3 Exemplo de "Leutenkunde" no livro didático *Sichtwechsel neu 1* (BACHMANN; GERHOLD; MÜLLER, 1996, p. 15)

Dado o grande rompimento que esta abordagem significou em relação ao que vinha sendo feito antes, acredito que ainda seja interessante ressaltar a importância que os objetivos de aprendizado adquiriram ao longo desse processo – se antes os objetivos muitas vezes se caracterizavam por descrever a progressão gramatical que o aluno deveria seguir, agora eles consideravam as situações comunicativas que o aluno deveria ser capaz de enfrentar. Assim, a *Landeskunde* passou a integrar-se mais à aula de língua estrangeira, fazendo parte dos objetivos de aprendizado. Assim como a abordagem de *Landeskunde* baseada em fatos e dados tinha como principal objetivo a formação de um tipo humanista, vemos que a abordagem comunicativa tem como objetivo maior a formação de uma competência comunicativa.

1.1.3.

A *Landeskunde* intercultural

Na abordagem intercultural a percepção se torna um elemento muito importante. Ao longo dos anos foi ficando claro que o aluno, além de não ser a popular “tábula rasa” de que tanto se fala na Educação, constrói a imagem da cultura-alvo (não apenas de língua-alvo) sob influência da imagem que ele tem da sua própria cultura. Isso quer dizer que o que o aluno “traz” para a aula de língua estrangeira é relevante e deve ser tematizado. A cultura estrangeira para o aluno – e também para o professor não nativo – não é senão uma interpretação a partir das próprias experiências e dos parâmetros da própria cultura. Assim, a abordagem intercultural da *Landeskunde* vai além do proposto pela abordagem comunicativa: ela mostra que há situações em que não somos capazes de agir de maneira apropriada na comunicação porque não compreendemos o que está acontecendo por motivos culturais – nossos padrões de compreensão não conseguem decifrar aquela situação e compreendem algo inesperado, colocando-nos em situações complicadas (BIECHELE, M.; PADRÓS, 2003, p. 46). Isso seria o que se chama de *critical incidents* (GÖBEL, 2003, p. 2): muitas vezes baseados em uma simples tradução dos conceitos que temos em nossa língua (assim como disse na introdução, *casa é Haus, pasta é Mappe* etc.) não nos damos conta das conotações

que ela traz consigo ou mesmo de costumes e hábitos diferentes dos nossos, motivados por história e condições sociais diferentes (neste ponto vemos também que é importante, sim, conhecer a história e certos fatos sobre a cultura-alvo, pois eles dão base a compreensões que somente na base comunicativa não seriam possíveis). O aprendizado intercultural do vocabulário toma uma dimensão antes inesperada.

No sentido de possibilitar uma comunicação de fato intercultural é necessário levar em conta três procedimentos que se dão quase involuntariamente no momento do nosso confronto com o estrangeiro, isto é, o que é diferente do nosso padrão cultural: primeiramente percebemos – ou deixamos de perceber –, depois interpretamos – de acordo com nossos padrões –, e por último classificamos – muitas vezes "categorizando" de maneira pouco útil ou mesmo desfavorável ao nosso agir comunicativo (BIECHELE, M.; PADRÓS, 2003, p. 50). Nos anos 80 do século passado, alguns livros didáticos procuraram considerar melhor esses processos, adotando uma perspectiva diferente, isto é, apresentando ao aluno sempre a perspectiva alemã e também uma "perspectiva estrangeira", por meio de algum personagem ou algum tipo de atividade que fizesse o aluno sentir esse deslocamento cultural – *Sichtwechsel* (BACHMANN, 1996), do grupo editorial Klett e *Sprachbrücke* (MEBUS, 1987).

Begrüßungstheater F4

Familie Klinger spielt „Begrüßung international“. Herr Klinger erklärt die Regeln:

- Ergänzen Sie bitte **dich, dich, dir, euch, mich, mir, sich, sich, sich, uns, uns**.
- Spielen Sie bitte Begrüßungstheater!

„Zuerst verbeugen wir _____ alle. Peter, du spielst jetzt den Europäer. Du verbeugst _____ tiefer als die Dame. Ich spiele einen Lilaländer. Ich verbeuge _____ nicht so tief wie Beate. Jetzt küssen wir _____.“ Peter und Gerda umarmen _____ und küssen _____. Beate, ich küsse _____ die Hand. Komm, du mußt _____ deine Hand geben.“ Peter und Beate, jetzt begrüßt ihr _____ wie in alten Zeiten. Peter, du wirfst _____ auf den Boden, und Beate nickt nur leicht.“ Da sagt Peter: „Das mache ich nicht mit. So begrüßt man _____ heute nicht mehr.“

Begrüßung international F5

1. Wo begrüßt man sich so wie auf Bild 1-8 von F3?

Beispiele:

Bild 4: So begrüßt man sich in Deutschland.

Bild 2: Ich glaube, so begrüßt man sich in ...

2. Wie begrüßt man sich bei Ihnen?

Über Auslandsgeschäfte.
Mit der richtigen Begrüßung fängt es an: das erfolgreiche Auslandsgeschäft.

So begrüßt man sich in Thailand.
So begrüßt man sich in der UdSSR.
So begrüßt man sich in Japan.
So begrüßt man sich in den USA.
So begrüßt man sich in Indien.
NORD 18

Begrüßung in Deutschland F6

Aufgaben

- Tragen Sie bitte die Prozentzahlen ein!
- Wie finden die Deutschen das Händeschütteln?
Gegner: unangenehm, ...
Befürworter: ...

	1984		1973	
	insgesamt	Frauen	Männer	insgesamt
dafür	55%			
dagegen				
keine Meinung				

Händeschütteln kommt aus der Mode

Eine Umfrage in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1984. Nur noch 55% der Bundesbürger sind für das Händeschütteln bei der Begrüßung, 42% sind dagegen. 3% haben keine Meinung. 60% der Männer begrüßen sich mit der Hand, aber nur 50% der Frauen. 1973 waren noch 68% der Bundesbürger für das Händeschütteln. Die Gegner des Händeschüttelns finden diese Begrüßungsform unangenehm, unhygienisch und überflüssig. Die Befürworter finden Händeschütteln menschlich, freundlich und herzlich.

siebenundachtzig 87

Figura 4 Sprachbrücke (MEBUS; PAULDRACH; RALL, 1989, p. 87)

Por meio desses artifícios o aluno deveria tomar consciência de sua própria forma de ver o mundo, sensibilizar-se para o fato de os padrões variarem de acordo com as culturas e, por fim, apropriar-se de estratégias para compreender os diferentes significados (explícitos e implícitos) na língua estrangeira.

No ano de 1992 o Conselho Consultivo para Alemão como Língua Estrangeira¹² do Instituto Goethe formulou as 24 teses referentes a métodos de mediação e recomendações nesse sentido¹³, procurando expor de que maneira os materiais didáticos produzidos e as aulas preparadas dali em diante deveriam funcionar. Cabe aqui ressaltar duas dessas recomendações, nomeadamente a número 5, que aponta para a necessidade de colocar a habilidade de comunicação – inclusive a comunicação intercultural – como um dos grandes objetivos de aprendizado para o ensino da língua alemã, e a número 6, que deixa claro que a noção de cultura a ser utilizada não é a das imagens nacionais, mas sim a de grupos sociais que se diferenciam dos outros por meio de suas características, indicando o ambiente da aula de ALE como profícuo para a instauração de um diálogo cultural capaz de romper preconceitos e estereótipos baseados nas diferenças culturais.

1.1.4.

O modelo de Tübingen e outra abordagem integrativa

Já mencionei acima que Wormer defende uma maior sistematização da *Landeskunde*, para que ela possa ser apreciada enquanto uma ciência séria que dá segurança e estofamento ao aprendiz de língua estrangeira, permitindo que ele conheça o hipertexto em que a língua está inserida. Nesse sentido, o experimento conduzido por Paul Mog e Hans-Joachim Althaus no modelo de *Landeskunde* de

¹² Em alemão: Beirat für Deutsch als Fremdsprache do Instituto Goethe

¹³ 24 *vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen* (BEIRAT... , 1992): 1. Alemão como língua estrangeira no contexto do plurilinguismo; 2. Plurilinguismo no contexto de situações e tradições de aprendizado específicas; 3. Uso de experiências prévias de aprendizado e comunicação; 4. Posição-chave da segunda língua estrangeira; 5. Habilidade comunicativa e sensibilidade intercultural; 6. Interculturalidade; 7. Mediação de língua e cultura estrangeiras; 8. Início precoce; 9. Aprendizado bilíngue; 10. Aulas de literatura e *Landeskunde*; 11. Língua para o trabalho; 12. Ensino voltado ao aluno e à sua autonomia; 13. Reforço do desenvolvimento de currículos e métodos; 14. Vínculo entre teoria e prática; 15. Variedade de métodos; 16. Métodos alternativos; 17. Uso de materiais didáticos; 18. Aplicação de resultados de pesquisa; 19. Mídias modernas; 20. Metodologia da mediação de línguas estrangeiras na formação de professores; 21. Professores enquanto especialistas em ensino de línguas estrangeiras flexíveis; 22. Formação inicial e contínua de professores de língua estrangeira; 23. Ensino a distância para professores de língua estrangeira; 24. Aconselhamento no processo de aprendizado.

Tübingen é exemplar. O grupo de cientistas sociais das mais diferentes áreas dirigidos por esses dois autores entre 1986 e 1990 teve como resultado o livro *Os alemães em seu mundo*¹⁴, obra que procura encarar a *Landeskunde* enquanto ciência interdisciplinar, que através de conhecimento histórico, político e sociológico pode criar o estofado sugerido por Wormer. Como indica o título desta seção, sua abordagem foi chamada de integrativa:

Por integração compreendemos não apenas a ligação entre aula de *Landeskunde* e aula de língua, mas principalmente a necessidade de desenvolver e desenrolar temas centrais aos estudos alemães por meio de cooperação interdisciplinar.¹⁵ (ALTHAUS; MOG, 1992, p. 11)

Assim, o objetivo desse modelo de *Landeskunde* seria, para além de conhecimento fático e debates atuais em campos reduzidos, produzir panos de fundo e referenciais abrangentes, valorizando a processualidade (ALTHAUS; MOG, 1992, p. 13). Isso se dá através do trabalho com as imagens que circulam das culturas envolvidas no processo de aprendizado: a imagem da própria cultura, a imagem do outro, a imagem que o outro tem da sua própria cultura e a da “minha” cultura, isto é, as representações, ou – como dizem os autores – os estereótipos. Podemos considerar, então, que esse grupo de pesquisadores acredita que onde há fumaça, há fogo e, portanto, dedica-se a procurar o fundo de verdade de cada imagem arraigada. Se todos nós nos aproximamos do mundo a partir de uma memória cultural coletiva (*imaginären Archiv*), baseada em imagens e experiências quicá muito antigas, vale considerar essa bagagem ao aprender uma língua estrangeira (idem, p. 20).

O que cabe enquanto crítica a esse modelo, porém, é que ele acaba se tornando teórico demais para sofrer uma inserção consequente em materiais didáticos e planos de cursos. Yuan Li, ao pesquisar a inserção de estudantes chineses nas universidades alemãs, chega à conclusão de que o que falta a essa abordagem é o ponto de vista das competências, que entraram muito em voga nos anos 1990 e são amplamente mencionadas no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – hoje o maior guia para a produção de materiais didáticos de larga escala no campo do ALE.

¹⁴ No original: *Die Deutschen in ihrer Welt*

¹⁵ No original: “Unter Integration verstehen wir nicht nur diese Verbindung von Sprach- und Landeskundeunterricht, sie betont zugleich und vor allem die Notwendigkeit, zentrale Themen der Deutschlandkunde in interdisziplinärer Kooperation gleichberechtigter Fachbereiche zu entfalten.”

Assim como já dito acima, em relação às análises de material didático brasileiras, ela considera que nem sempre o contraste entre as culturas (no modelo de Tübingen através dos estereótipos) é produtivo no sentido de desmontar fronteiras.

O aprendizado intercultural e o contraste intercultural são encarados como iguais. É postulado geralmente que seria possível dar vida à comunicação intercultural ao informar sobre diferenças entre as culturas (...). Isso conduz a problemas: Os dados e informações decorados são esquecidos com facilidade. O que fica na memória do estudante são os estereótipos sobre a Alemanha e os alemães.¹⁶ (LI, 2008, p. 44)

Para Yuan Li, a abordagem de fato integrativa seria aquela que conseguisse integrar aquisição e uso da língua, *Landeskunde*, promoção de conhecimento fatural, competências multidisciplinares e a competência intercultural (idem, p. 45). Dentro de sua proposta, o embasamento para as diferenças culturais perderia um pouco de espaço, mas seria compensado pela necessária assimilação dos conteúdos fatuais, que só podem ser considerados conhecimento a partir do momento em que foram trabalhados e assimilados ao próprio acervo de referências. Essa mudança conduziria de maneira mais certa à formação e uma competência de ação, sustentada por conhecimento, estratégias de aquisição e reflexão desse mesmo conhecimento, e competências sociais e referentes ao próprio indivíduo, como a capacidade de tolerar, gerar empatia, ser aberto e negociar a própria identidade (idem, p. 48).

Acredito que, mesmo em se tratando apenas de um construto de abordagem, as propostas de Li – que, desenvolvidas sobre alguns preceitos do modelo de Tübingen, apontam para a importância de saber agir no confronto com outra cultura – possam ser um ideal a ser procurado nos materiais didáticos com os quais nos confrontaremos mais adiante.

¹⁶ No original: "Das interkulturelle Lernen wird mit interkulturellem Kontrast gleichgesetzt. Es wird generell postuliert, dass man interkulturelle Kommunikation erfolgreich durchführen könnte, wenn man sich über interkulturelle Unterschiede informiert (...) Das führt zu Problemen: Die eingepackten Daten und Informationen sind schnell vergessen. Das einzige, was den Lernenden in Erinnerung bleibt, sind die stereotypen Darstellungen über Deutschland und ,die Deutschen'"