



ENSAIOS EM PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA OU LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Papers in Portuguese
as a second or foreign language*

Cultura e Ensino de Línguas:
(Re)visitando Conceitos e
Concepções dos Métodos e
Abordagens à Condição Pós-método

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

Número 34

Cultura e ensino de línguas: (re)visitando conceitos e concepções dos métodos e abordagens à condição pós-método

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

roberta.stanke@uerj.br

RESUMO:

No processo ensino-aprendizagem de línguas, concebe-se que língua e cultura não se desvinculam (BENNETT, 1998; KRAMSCH, 1988, 1993, 1996, 1998, 2010, 2013; BROWN, 2000; ALTMAYER, 2010; KOREIK, 2013). Dessa forma, pode-se afirmar que, ao se aprender uma língua, acontece um encontro entre culturas (BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DES GOETHE-INSTITUTS, 1997). Apesar, no entanto, de ser um consenso na área da didática que língua e cultura compõem duas faces de uma mesma moeda (KRAMSCH, 1996), o conceito de cultura é complexo e varia de acordo com os diferentes métodos e abordagens, mesmo atualmente, quando emerge uma condição pós-método, na qual se consideram particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas no ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 69). Reconhecendo que a cultura é componente indissociável da aula de língua, a exemplo de estudos da área de Português como Língua Estrangeira ou como Segunda Língua para Estrangeiros, é preciso que se deem subsídios aos aprendizes para que desenvolvam uma série de competências de ordem não só intercultural, como também transcultural, ao se entender que a cultura é um complexo dinâmico, marcadamente híbrido, heterogêneo, que transcende fronteiras e se constrói na interação (WELSCH, 1995; FREITAG, 2010).

Palavras-chave: Português como Língua Estrangeira (PLE) ou Como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E); Cultura; Ensino de línguas, métodos e abordagens; Condição pós-método.

Culture and language teaching: (re)visiting concepts and conceptions from methods and approaches to post-method condition

ABSTRACT:

In the teaching-learning process, language and culture are not separated (BENNETT, 1998; KRAMSCH, 1988, 1993, 1996, 1998, 2010, 2013, 1988; BROWN, 2000;

ALTMAYER, 2010; KOREIK, 2013). In this way, it can be stated that, when learning a language, an encounter between cultures takes place (BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DES GOETHE-INSTITUTS, 1997). Despite the fact, however, that there is a consensus in the area of didactics that language and culture make up two sides of the same coin (KRAMSCH, 1996), the concept of culture is complex and varies according to different methods and approaches, even today when a post-method condition emerges, in which political, cultural, social and linguistic particularities are considered in language teaching (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 69). Recognizing that culture is an inseparable component of language teaching, following the example of studies in the area of Portuguese as a Foreign Language or as a Second Language for Foreigners, learners need to be supported in developing a range of skills that are not only intercultural, but also transcultural in understanding that culture is a dynamic complex, markedly hybrid, heterogeneous, which transcends borders and is built on interaction (WELSCH, 1995; FREITAG, 2010).

Keywords: Portuguese as a Foreign Language (PLE) or Portuguese as a Second Language (PSL); Culture; Language teaching, methods and approaches; Postmethod condition.

1. Introdução

Na área da didática de línguas já há, atualmente, um consenso de que língua e cultura não se separam, isto é, no processo ensino-aprendizagem entende-se 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 perder o significado tanto de língua quanto de cultura” (BROWN, 2000, p. 177). Dessa forma, “aprender uma língua é sempre também uma forma de encontro com uma outra cultura (BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DES GOETHE-INSTITUTS, 1997, p. 381).

A cultura, como parte integrante do ensino de línguas, entendendo-se que língua e cultura são duas faces de uma mesma moeda (KRAMSCH, 1996), sempre esteve presente nos métodos e abordagens de ensino, tendo um foco diferente em cada um deles. O que diferiu nesse processo foram os pressupostos teóricos que o subjazem, a visão de língua e ensino vigente, os métodos e abordagens para seu ensino, bem como o próprio conceito de cultura (STANKE, 2014).

Assim, o conceito de cultura no ensino de línguas centrava-se, em um primeiro momento, nos dados e fatos sobre a história, a geografia, a economia, a política etc. relativos à cultura-alvo, passando pelo conceito ligado a hábitos e costumes, também à compreensão de diversas formas de pensar e agir concernentes a crenças, normas e valores (STANKE, 2014). Até que cultura passa então a ser concebida como um tecido híbrido e polifônico, com contornos transfronteiriços e caracterizada por abarcar uma multiplicidade de identidades (FREITAG, 2010).

No presente trabalho, tem-se por objetivo, tecendo-se uma relação com estudos na área de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E), lançar um olhar sobre o lugar da cultura no ensino de língua, através de uma (re)visita aos principais conceitos de cultura, passando pelos diversos métodos e abordagens para o ensino de línguas até se chegar à condição pós-método, e situando nesses contextos as diversas visões de cultura. Discutem-se ainda as competências necessárias ao aprendiz de línguas no escopo das teorias e abordagens interculturais e transculturais.

2. Breve discussão sobre o conceito de cultura

O conceito de cultura tem suas raízes, de acordo com Altmayer (2010), no verbo latino *colere*, que significa “cuidar”, “cultivar”. Para o germanista, esse conceito originário do ramo da agricultura evidencia não só o processo do cultivo, mas também o resultado desse cuidado, e gerou três campos de significado: o primeiro está ligado ao cuidado ou à preocupação do ser humano com sua aparência e seu caráter; o segundo diz respeito ao cuidado com as virtudes, a ciência e as faculdades intelectuais; e a terceira está relacionada ao cuidado com as tradições e costumes religiosos e a veneração às divindades. Segundo Altmayer (2010, p. 1403), esses significados estão presentes e em uso ainda hoje na língua alemã, e podemos perceber que são usados também na língua portuguesa: culto, no sentido de sofisticado ou refinado; culto religioso.

Kramsch (1998) parte também da etimologia para conceituar cultura e tece uma relação entre natureza, cultura e língua/linguagem (*nature – culture – language*). Para entender cultura pode-se contrastá-la à natureza, isto é, enquanto a natureza se refere ao que cresce de forma orgânica (do latim *nascere*), a cultura está relacionada ao que cresce e é cuidado¹ (do latim *colere*, cultivar).

¹ O vocábulo usado no texto de Kramsch (1998), no original em língua inglesa, é *groomed*.

No campo etimológico, também, o filósofo britânico Terry Eagleton (2005, p. 9) afirma que o conceito de cultura advém do campo da natureza, posto que um de seus significados originais é “lavoura” ou “cultivo”. Sendo assim, poder-se-ia afirmar que a cultura diz respeito ao cultivo do que cresce naturalmente, considerando 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” (EAGLETON, 2005, p. 11).

Com base em Eagleton (op. cit.), pode-se entender que cultura pressupõe intervenção, ou seja, o agir do ser humano em determinado contexto discursivo sócio-historicamente situado. Nesse sentido, para Hall (1997, p. 1), a cultura está relacionada com a “ação social”, que “requer e é relevante para o significado”, já que os seres humanos são “interpretativos” e “instituidores de sentido”. Para o autor,

a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas “culturas”. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p.1).

Kramersch (1996) também aponta que o termo “cultural” está frequentemente associado ao termo “social”. Para a autora, “cultural” e “social” referem-se a um indivíduo inserido em um grupo social e a relação entre os membros desse grupo. Para a autora (1998, p. 10), “cultura pode ser definida como a adesão a uma comunidade discursiva que compartilha um espaço social e histórico comum, e imaginações comuns”, considerando que “mesmo quando tiverem deixado essa comunidade, seus membros podem manter, onde quer que estejam, um sistema comum de padrões para perceber, acreditar, avaliar e agir. Estes padrões são o que geralmente é chamado de sua ‘cultura’”.

Apesar de afirmar que os membros de uma comunidade discursiva compartilham de padrões que constituem sua forma de “perceber, acreditar, avaliar e agir” (idem), Kramersch (1998) adverte 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” (p. 9-10). Desse modo,

Kramsch (2013) enfatiza que não se pode ter uma visão restrita de uma cultura “amarrada a comunidades de fala identificáveis que compartilham valores comuns e memórias comuns”, pois, “em muitos casos, a antiquada comunidade nacional deu lugar a comunidades múltiplas, reais ou imaginárias, multidimensionais e dinâmicas, baseadas em interesses ou práticas comuns” (p. 67).

O antropólogo brasileiro Roberto DaMata (1986), em sua obra intitulada *O que faz o brasil, Brasil?*, entende que “a palavra cultura exprime precisamente um estilo, um modo e um jeito [...] de fazer coisas” (p. 12). Essa concepção de cultura concebe-a como os rituais, hábitos e costumes de determinada sociedade ou comunidade. DaMata (op. cit.) objetiva, a partir da perspectiva da Antropologia Social, proporcionar ao seu leitor “uma visão da sociedade aberta e relativizada pela comparação”, examinando “alguns aspectos da sociedade brasileira” (p. 9). Considerando que a cultura está diretamente ligada a um caráter identitário, o antropólogo parte de uma reflexão sobre “como se constrói uma identidade social?” (p. 11) para entender que “no meio de uma multidão de experiências dadas a todos os homens e sociedades [...]”, “cada sociedade (e cada ser humano) apenas se utiliza de um número limitado de ‘coisas’ (e de experiências) para construir-se como algo único, maravilhoso, divino e ‘legal’” (idem). Pode-se inferir que DaMata (1986) também concebe, já nos anos 1980, o caráter simbólico e interpretativo do lidar com culturas e compreendê-las, ao conceber que “nossa brasilidade é um estilo, uma maneira particular de construir e perceber a realidade” (p. VI).

Na área dos Estudos Interculturais, discute-se o termo intercultura, que se refere a uma “terceira cultura dinâmica, que surge do contato cultural e de ações comunicativas de parceiros de interação de diferentes culturas”, sendo essa terceira cultura um campo de relações de cooperação, no qual são construídos “novos significados, regras e comportamentos que são aceitos, compreendidos e vivenciados pelos participantes” (BARMEYER, 2012, p. 79). É importante destacar, no entanto, que por se tratar de uma terceira cultura dinâmica,

interculturais são permanentemente reproduzidas, no sentido de um ‘terceiro’, de um mundo intermediário C, que nem corresponde completamente ao mundo cotidiano A, nem ao mundo cotidiano B. Porque se trata de campo de ação, de um processo, uma intercultura não é estática como a síntese de A e B em uma proporção de 50% para 50% [...] (BOLTEN, 2007, p. 22).

A intercultura, portanto, de acordo com Bolten (2007), “não pode acontecer de forma abstrata, por exemplo, entre ‘os’ alemães e ‘os’ poloneses, mas, sim, sempre mediada

através de indivíduos concretos” (p. 22). Isso nos remete a um conceito de cultura que se amplia, compreendendo que ela

[...] 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, p. 1408-1409).

No campo da Transculturalidade, observa-se o reforço no caráter dinâmico do conceito de cultura, marcadamente híbrido, heterogêneo, que transcende fronteiras e se constrói na interação. Sendo assim, 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, p.1). Dessa forma, concebe-se “cultura como um tecido híbrido, polifônico, aberto e ligado para além de outras culturas e, ao mesmo tempo, chama a atenção para o campo de ação de formação dos indivíduos na construção de sua identidade cultural” (FREITAG, 2010, p. 126).

Por fim, pode-se afirmar, conforme Kramsch (2013), que, dentro de uma visão pós-moderna, o conceito de cultura não está mais relacionado a um território nacional e sua história. Sendo assim, “temos que vê-la como um processo dinâmico discursivo, construído e reconstruído de várias maneiras por indivíduos engajados em lutas por significados simbólicos e pelo controle das subjetividades e interpretações da história” (p. 68). De acordo, então, com essa concepção pós-modernista “cultura não pode ser lida diretamente em comportamentos e eventos, ela tem um significado que depende de quem faz a leitura e de qual posição histórica na sociedade” (p. 69). Pode-se definir, portanto, cultura como “o significado que os membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo e ao longo da vida histórica do grupo” (idem).

3. O “binômio” língua/cultura

A visão de que língua e cultura estão intimamente ligadas e relacionadas é compartilhada por diversos autores, especialmente da área de ensino de línguas (BROWN, 2000; KRAMSCH, 1988, 1993, 1996, 2010, 2013; BYRAM, 1997; ALTMAYER, 2010). Kramsch (1988, p. 63) afirma, por exemplo, que “é uma verdade de nossa profissão que não se pode aprender a usar uma língua sem aprender algo sobre a cultura das pessoas que falam essa língua”.

Ao conceituar cultura a partir de sua etimologia, Kramersch (1998) a relaciona com a natureza e com a linguagem. A partir dessa relação, a linguista aplicada insta seu leitor à seguinte reflexão: “A palavra cultura evoca o debate tradicional natureza/nutrição: O ser humano é principalmente o que a natureza determina desde o nascimento ou o que a cultura permite que ele se torne através da socialização e da escolarização?” (1998, p. 4).

Para Kramersch (1996, p. 3) “uma das principais formas pelas quais a cultura se manifesta é através da linguagem” e é através dela que conduzimos nossa vida social (1998, p. 3). A autora acrescenta ainda que em contextos de comunicação, a linguagem está ligada à cultura de formas múltiplas e complexas. Sendo assim, a linguagem expressa a realidade cultural (*language expresses cultural reality*), pois através dela as pessoas expressam fatos, ideias, eventos; com base em um estoque de conhecimentos acerca do mundo que compartilham com outras pessoas. A linguagem também corporifica a realidade cultural (*language embodies cultural reality*), isto é, além de expressar experiências, ela também possibilita a criação de experiências, seja através do meio pelo qual as pessoas se comunicam (falando ao telefone, enviando um e-mail, lendo uma reportagem de jornal ou, poderíamos acrescentar, hoje em dia, ouvindo uma notícia veiculada através de um *podcast*), seja pela maneira como as pessoas utilizam a fala, a escrita ou o meio visual para criar significados que são compartilhados entre os membros daquela comunidade (como, por exemplo, o tom de voz ou os gestos e a expressão facial). Além disso, a linguagem também simboliza a realidade cultural (*language symbolizes cultural reality*), pois ela abarca um sistema de signos que possuem determinado valor cultural (KRAMSCH, 1998, p. 3).

Dessa forma, a aprendizagem de línguas, para Kramersch (1988, p. 84), só é eficaz quando é contextualizada, isto é, quando aspectos culturais são considerados como parte integrante do ensino. Kramersch (1996) acrescenta que um ensino de línguas que desvincula língua e cultura está circunscrito em uma visão limitada e limitadora, pois não permite inserir o aprendiz na comunidade discursiva onde a língua-alvo é usada.

Alinhado à concepção de Kramersch (op. cit.), Pennycook (1998, p. 25) adverte que é simplista uma concepção de ensino de línguas que tenha uma visão acultural, apolítica e a-histórica, e os conteúdos trabalhados em sala de aula com base nessa ótica podem ser até considerados como “ingênuos”. Assim, de acordo com o autor, e também conforme Kramersch (1988, 1996), pode-se afirmar que um ensino de línguas que não discute aspectos sociais, culturais e políticos, ou seja, que não leve em consideração sua dimensão sociopolítica e cultural, seria limitado ou incompleto.

Partindo-se do pressuposto de que língua e cultura formam um binômio no âmbito do ensino de línguas, Kramsch (1993, p. 1) afirma que

a cultura na aprendizagem de línguas não é uma quinta habilidade dispensável, por assim dizer, no 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 línguas quando eles menos esperam, tornando evidentes as limitações de sua competência comunicativa duramente conquistada, desafiando sua capacidade de fazer sentido do mundo ao seu redor.

Considerando, então, que cultura não é uma quinta habilidade, desvinculada das quatro habilidades clássicas fomentadas em sala de aula, significa afirmar que em cada uma dessas habilidades – falar, ouvir, ler e escrever – subjazem aspectos culturais que permitem o seu desenvolvimento. Sendo, assim, o trabalho com habilidades linguísticas desvinculadas da dimensão sociocultural da linguagem, pode não levar o aprendiz a de fato estabelecer comunicação usando a língua-alvo, pois, conforme aponta Byram (1997), “a ‘comunicação’ bem sucedida não é julgada apenas em termos da eficiência da troca de informações. Ela está focada no estabelecimento e manutenção de relacionamentos” (p. 3). Por essa razão, o autor advoga que “a eficácia da comunicação depende do uso da linguagem para demonstrar a vontade de se relacionar, o que muitas vezes envolve a polidez indireta em vez da escolha direta e ‘eficiente’ de uma linguagem cheia de informações” (idem).

Com relação à questão da polidez na comunicação intercultural, a exemplo da área de ensino de PL2E, Meyer (2013b) afirma que esta é de abordagem necessária. A pesquisadora exemplifica sua afirmação com formas consagradas de polidez na língua portuguesa, como “por favor”, “muito obrigado/a”, “de nada”, “desculpe” etc.:

Acontece que a nossa polidez tende a não se realizar pelo léxico próprio, mas sim por outros vocábulos ou ainda por outras construções, ora sintáticas, ora suprasegmentais, ora extra-linguísticas. Assim, ao invés de por favor, pode-se simplesmente olhar firmemente para o interlocutor e fazer uma pergunta iniciada com *Dá pra?:* “*Dá pra você me trazer um saleiro?*” ou então uma construção que expresse desejo: “*Eu queria ver esse lenço*”. (p. 62)

A situação acima exemplificada por Meyer (2013b) nos evidencia que a questão dos mal-entendidos é também um aspecto que tem destaque na abordagem intercultural para o ensino de línguas. Nesse sentido é que a autora afirma que “os falantes de outras línguas em geral não têm a capacidade de sequer perceber a polidez expressada na nossa formação brasileira” e evidencia que “cabe aos professores mostrá-la aos seus alunos, torná-los sensíveis a essas manifestações de cordialidade” (p. 62).

De acordo com Wierzbicka (2003, p. 26), “diferentes culturas encontram expressão em diferentes sistemas de atos de fala, e aqueles diferentes atos de fala tornam-se entrincheirados e, em certa medida, codificados em diferentes línguas” (p. 26). Por essa razão, é preciso levar em consideração 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 majoritário na perpetuação da cultura [...]” (KRAMSCH, 1998, p. 8). Dessa forma, no âmbito da aprendizagem de línguas, cultura deve “ser vista como uma forma de fazer sentido que é relacional, histórica e que é sempre mediada pela linguagem e outros sistemas simbólicos” (KRAMSCH, 2013, p. 71).

4. As concepções de cultura dos métodos e abordagens à condição pós-método

A cultura sempre permeou a aprendizagem de línguas, bem como os diversos métodos e abordagens para o seu ensino. Entretanto, a escolha de temas, a seleção de materiais (didáticos), metodologia e a didática de ensino é que tomaram caminhos diversos de acordo como cultura, língua e ensino eram compreendidos (STANKE, 2014; STANKE; MOURA, 2015).

Um dos primeiros métodos para o ensino de línguas do qual se tem registro é o método gramática e tradução, empregado para o ensino das “línguas antigas” (como o grego e o latim), que passou a ser utilizado também a partir do século XIX para o ensino das “novas” línguas (como o francês e o inglês), este restrito à elite (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 19).

De acordo com esse método, “quem domina a gramática, domina a língua estrangeira” e “quem consegue traduzir corretamente mostra com isso que realmente domina a língua estrangeira” (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 19). Dentre os textos a serem traduzidos e versados estavam os clássicos literários de autores de renome do círculo cultural da língua-alvo (idem, p. 31; KOREIK, 2013). Subjacente a essa visão de ensinar e aprender está uma concepção de língua como estrutura.

Além das obras literárias, os aspectos culturais trabalhados na aula de línguas eram contemplados através da veiculação de dados e fatos acerca da comunidade da língua-alvo, como por exemplo, o número de habitantes de um país, dados sobre sua geografia (BISCHOF et al., 2003, p. 13) e sua história.

No método gramática e tradução, delineia-se, assim, um conceito de cultura, conforme Bennett (1998), ligado às instituições da cultura, isto é, à arte, à literatura, ao teatro, à música clássica, ou à dança, além dos sistemas linguístico, político, econômico

e social. É esse o conceito de cultura designado por “alta cultura” ou também por “Cultura” – com “c” maiúsculo – (EAGLETON, 2005; ALTMAYER, 2010; KRAMSCH, 2013; MEYER, 2013a; STANKE, 2014).

Nos anos 80 do século XIX, emerge o método direto em meio ao movimento de reforma na didática de línguas, marcado pela publicação, em 1882, da obra “A aula de língua precisa mudar”, na qual seu autor, o professor Wilhelm Viëtor, criticava o emprego de um método centrado na gramática e na tradução para o ensino das línguas “vivas” (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 33, 41).

O principal objetivo de aprendizagem da aula de língua estrangeira centrada no método direto passou a ser a expressão oral na língua-alvo, calcada em situações do cotidiano, sem auxílio da língua materna, banida da sala de aula, e sem a sistematização de estruturas gramaticais (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 33-36).

O conceito de cultura ligado aos clássicos da “alta” literatura que figurava no método gramática e tradução cede lugar às temáticas do cotidiano, do dia a dia, contemplando músicas, rimas, histórias e contos maravilhosos (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 40). Começa-se a delinear um conceito de cultura com “c” minúsculo (KRAMSCH, 2013; MEYER, 2013a; STANKE, 2014).

A partir dos anos 1930, como desdobramento do método direto, e com o crescimento do interesse na pesquisa científica da língua oral e do ensino, marcada pelos trabalhos de Bloomfield na área da Linguística Estruturalista, e de Skinner na área da Psicologia (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 46), surgem os métodos audiolingual e audiovisual – este na França e aquele nos Estados Unidos (p. 58, 60).

Assim como no método direto, no audiolingual e audiovisual, o foco da aula continuava na linguagem oral. Com relação à gramática da língua-alvo, “o aluno deveria desenvolver uma ‘sensibilidade de linguagem’², através do uso constante da língua estrangeira na sala de aula e através da imitação do professor; e gradualmente descobrir, por si mesmo, as leis que regem a língua estrangeira” (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 45). A língua vista como estrutura era exercitada em sala de aula através da reprodução de modelos linguísticos sem uma sistematização gramatical.

O objetivo de aprendizagem central na aula de línguas, de acordo com os métodos audiolingual e audiovisual, era “o domínio do uso prático do conhecimento cotidiano e de situações de comunicação do dia a dia” (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 61), com

² No original, *Sprachgefühl*.

foco ainda na oralidade. Nesse sentido, os aspectos culturais em sala de aula se traduziam na apresentação de situações cotidianas simples, com intenção normativa. Começa, assim, a surgir um conceito de cultura mais ampliado por volta dos anos 1970, a partir de uma política cultural exterior (ALTMAYER, 2010), aliando elementos da “alta cultura” à cultura do cotidiano (STANKE, 2014).

A partir da década de 1960, com os avanços das pesquisas em Linguística na área da Pragmática e a descrição da Teoria dos Atos de Fala, através dos trabalhos de Austin (1962) e de Searle (1969), começa a se configurar uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas. A língua deixa de ser vista como um sistema fechado de estruturas e regras, e passa a ser vista como ação.

Calcada em uma concepção linguístico-funcional, intenções de fala eram trabalhadas em sala de aula, de modo que o aprendiz pudesse se comunicar em diversas situações de uso da língua-alvo no dia a dia (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 88). Em outras palavras, na abordagem comunicativa, o objetivo principal da aula de línguas é “colocar os aprendizes em condição de poderem agir adequadamente em situações comunicativas” (BETTERMANN, 2010, p. 180). Os aprendizes devem ser capazes, por exemplo, de pedir um café, marcar uma consulta médica, reservar um lugar em um restaurante, comprar um presente, realizar uma entrevista de emprego etc.

No que se refere ao ensino de cultura, este era baseado tanto no fornecimento de informações ao aprendiz, sejam factuais, a respeito de dados e fatos sobre política, economia, geografia, história etc. (BIECHELE; PADRÓS, 2003, p. 19), como na sua capacitação para a ação em situações comunicativas do cotidiano (PAULDRACH, 1992, p. 7). Os conteúdos culturais trabalhados em sala de aula estavam ligados a temas do dia a dia como moradia, tempo livre, trabalho, educação, hábitos alimentares, figurando assim um conceito de cultura ligado a hábitos e costumes (STANKE, 2014; BENNETT, 1998).

A partir da segunda metade dos anos 1980, há a expansão da concepção pragmático-funcional da língua e da linguagem, levando em consideração a cultura do aprendiz, e se começa delinear uma abordagem intercultural para o ensino de línguas (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 106).

De igual forma, os objetivos de aprendizagem também se expandem na aula de línguas: além da competência comunicativa na língua-alvo, o entendimento da cultura das pessoas que falam a língua-alvo torna-se também um objetivo de aprendizagem igualmente central na sala de aula. Os aspectos culturais abordados no processo ensino-

aprendizagem devem tornar o aprendiz capaz de entender a cultura do outro e, com isso, entender também melhor a sua própria (PAULDRACH, 1992). Dessa forma, o trabalho com aspectos culturais em sala de aula, na abordagem intercultural, pode ser descrito 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 [...]. Visões etnocêntricas devem ser relativizadas e preconceitos desconstruídos, ao mesmo tempo que o próprio ambiente figure como pano de fundo do ambiente estrangeiro – e vice-versa (WEIMANN e HOSCH, 1993, p. 516).

Pode-se afirmar, desse modo, que o conceito de cultura predominante em sala de aula passa pela questão dos hábitos e costumes chegando à compreensão de normas, valores, crenças e modos de agir, ou seja, em conformidade com o conceito de cultura subjetiva (BENNETT, 1998; STANKE, 2014).

A partir dos anos 1990, a ideia de um “método” para o ensino de línguas passa a ser questionada, dando lugar à condição pós-método, entendida como “uma busca por uma alternativa para o método e não um método alternativo” (KUMARAVADIVELU, 1994). Pesquisas e estudos são apresentados, questionando a adoção de métodos de forma acrítica, bem como, e principalmente, a busca pelo melhor método e mesmo o próprio conceito de método (idem).

Leffa vai apontar que o método é “um sistema de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo, quer partindo do paradigma científico de uma determinada época [...] ou da legislação vigente [...]” (LEFFA, 2012, p. 391). Desse modo, o autor afirma que

O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridade, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, com base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto [...] (LEFFA, 2012, p. 399).

Nesse sentido, um método não pode ser aplicado em sala de aula sem uma visão crítica, que contemple as especificidades do contexto e da situação de ensino, visto que os métodos “não derivam da experiência e experimentação em sala de aula, mas são artificialmente transplantados para a sala de aula e, como tal, distantes da sua realidade” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29). Dessa forma, um conceito que emerge dessa visão é a autonomia do professor, pois “a condição pós-método empodera professores a construir teorias da prática orientadas para a sala de aula” e lhes permite gerar práticas

inovadoras que levam em consideração especificidades do local e são orientadas para a sala de aula (op. cit.). Sendo assim, “qualquer pedagogia com base na condição pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 69).

Em termos didáticos, na condição pós-método, Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006) sugere 10 macroestratégias para o ensino de línguas, dentre as quais se pode destacar aqui a de número 9: elevar a consciência cultural (*raise cultural consciousness*). De acordo com o autor (1994, p. 41), “elevar a consciência requer minimamente que, em vez de se privilegiar o professor como único informante cultural, nós tratemos o aprendiz também como informante cultural”. Kumaravadivelu (1994) destaca ainda que “tal abordagem multicultural pode também dissipar estereótipos, que criam e mantêm mal-entendidos e falhas de comunicação interculturais” (p. 41).

Pode-se afirmar, assim, que a condição pós-método pressupõe uma abordagem intercultural e transcultural para o ensino de línguas. Por um lado, porque a concepção intercultural prevê questões que tangenciam a compreensão de valores, modos de pensar, regras de comunicação e padrões de comportamento (BARMEYER, 2012, p. 86), os mal-entendidos imbricados na comunicação, bem como a discussão de estereótipos (KUMARAVADIVELU, 1994). Por outro lado, porque do ponto de vista transcultural, a subjetividade do aprendiz é contemplada quando este é concebido como um “informante cultural” (op. cit.), ou seja, como alguém que vai atribuir significados a comportamentos e eventos (KRAMSCH, 2013), que deve dispor de sensibilidade cultural para aprender uma língua, o que está ligado a uma competência simbólica, que lança seu olhar para o próprio processo de significação (KRAMSCH, 2009b apud KRAMSCH, 2013).

5. As competências no campo da interculturalidade e transculturalidade

A competência intercultural, de acordo com Bennett (1998), pode ser mais facilmente desenvolvida ao se compreender aspectos da cultura subjetiva, que diz respeito aos “padrões de crenças, comportamentos e valores aprendidos e compartilhados por grupos de pessoas que interagem” (p. 3).

Analisando o conceito de cultura subjetiva na área de PL2E, Meyer (2013b) afirma que esta

não é um conteúdo com regras claras que se possa expor, ensinar e, por consequência, aprender com facilidade; não é como o paradigma verbal que, por mais complexo que seja, pode ser exposto, decorado e mecanizado; não é

como as regras de concordância nominal e de gênero que, embora nem sempre lógicas, podem ser listadas. A cultura subjetiva se esconde do próprio falante nativo, mitigada como regras “de boa convivência”, ou “de boa educação”, ou mesmo de “bom senso”. Como se boa convivência, boa educação e bom senso fossem universais. Longe disso (p. 56).

Dessa forma, portanto, Meyer (op. cit.) pontua que “o trabalho com aspectos da cultura subjetiva se constitui em um desafio para a sala de aula”.

A cultura objetiva, por sua vez, na visão de Bennett (1998), pode possibilitar a geração de conhecimento, mas pode não necessariamente levar à competência: “pode-se saber muito sobre a história de uma cultura e ainda assim não ser capaz de se comunicar com uma pessoa real daquela cultura” (p. 3), ou seja, “embora esta seja uma informação valiosa, ela é limitada em sua utilidade para as questões face a face da comunicação intercultural” (idem).

No processo de desenvolvimento da competência intercultural, no entanto, não se pode deixar de lado ou desvalorizar os aspectos relacionados à cultura objetiva, pois é através dela que os aprendizes se guarnecem de um estoque de conhecimentos que lhes capacita a interpretar e a atribuir significados às situações (inter)culturais que vivenciam (RÖSLER, 2012; ALTMAYER, 2010).

Levando essas questões em consideração, pode-se afirmar que “a competência intercultural é a gestão apropriada e eficaz da interação entre pessoas que, em algum grau ou outro, representam orientações afetivas, cognitivas e comportamentais diferentes ou divergentes para o mundo” (SPITZBERG; CHANGNON, 2009, p. 7). A competência intercultural pode ser definida ainda, conforme Barmeyer (2012, p. 86), como a

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

Dessa forma, a competência intercultural de aprendizes de línguas pode ser entendida, conforme Byram et al. (2002, p. 10), como “sua capacidade de assegurar uma compreensão compartilhada por pessoas de diferentes identidades sociais e sua capacidade de interagir com as pessoas como seres humanos complexos, com múltiplas identidades e sua própria individualidade”. Nesse sentido, na área da didática de ensino de línguas se faz referência à aprendizagem intercultural, entendida como

o desenvolvimento de competências para a ação em situações de contato intercultural, a partir do exercício de uma habilidade de percepção e de apropriação de significados do outro em diferentes sistemas de signos verbais

e não-verbais, com a finalidade de reconhecer e ultrapassar as fronteiras da própria percepção cunhada pela própria cultura [...] (GHOBEYSHI; KOREIK, 2003, p. 352).

Na área dos Estudos Transculturais, conforme apontado, houve a contribuição para a confirmação de uma concepção de cultura com sentido amplo, como um tecido híbrido, com foco na transcendência de barreiras culturais e no hibridismo. Freitag (2010, p. 126) aponta que, diferente da aprendizagem intercultural, que já figura na Didática desde os anos 1990, a aprendizagem transcultural ainda é recente.

A autora destaca, no entanto, que já há diversas abordagens para o ensino transcultural, dentre as quais duas deixam-se distinguir, apesar de possuírem concepções teóricas em comum. De um lado está a concepção da aula de língua como um “terceiro espaço”, no sentido de Bhabha (1994), que “pode ser contemplado 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” (FREITAG, 2010, p. 126). Do outro lado está uma abordagem que compreende a cultura como híbrida e transcultural como base para a aula de línguas, acompanhada de uma mudança em relação à escolha do tema e do material didático para as aulas, bem como dos objetivos de ensino-aprendizagem. Isso com foco na transcendência de barreiras culturais, hibridizações e processos de intercâmbio cultural.

Nesse sentido, Kramsch (2010) afirma que, assim como a “competência translíngua não é a simples justaposição de dois significados igualmente válidos do dicionário”, a competência transcultural não é “coexistência branda de múltiplas culturas sob a feliz bandeira da diversidade” (p. 29). Ambas as competências, pelo contrário, “representam uma consciência do valor simbólico da linguagem e uma vontade e capacidade de se envolver na difícil tarefa da tradução cultural” (idem). Para Wormer, a competência transcultural diz respeito a compreender a si mesmo e aos outros e a agir de forma cooperativa e convivial com base no conhecimento refletido sobre o próprio ser humano.

6. Ensino de língua e cultura a exemplo de estudos na área de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E)

A comunicação com a qual o ensino de línguas deve se ocupar precisa ser entendida como algo que vai além da simples troca de informação ou o envio de mensagens, isto é, como uma comunicação concebida como um fenômeno circunscrito em um contexto

sociodiscursivo. Dessa forma, Byram (1997), afirma que “mesmo a troca de informações depende da compreensão de como o que se diz ou escreve será percebido e interpretado em outro contexto cultural; depende da capacidade de descentralizar e assumir a perspectiva do ouvinte ou leitor” (p. 3).

Sobre essa questão, em um estudo sobre o ato de fala “pedido” na modalidade escrita eletrônica em contexto acadêmico, Silva (2017) analisou pedidos encaminhados via e-mail por estudantes brasileiros de graduação e de pós-graduação a professores. A autora evidencia a importância de se considerar a competência intercultural como um objetivo de aprendizagem a ser fomentado na aula de PL2E, pontuando a relação entre diversidade cultural e aprendizagem de uma língua especialmente no que tange os atos de fala também na modalidade escrita.

Nesse sentido, Albuquerque (2015), ao investigar o uso do pretérito imperfeito por aprendizes de PL2E em um nível intermediário de aprendizagem, afirma ser preciso “que o professor domine [não só] as regras prescritivas, mas também amplie seus horizontes para perceber usos outros que este tempo pode apresentar” (p. 163). Citando Meyer (1998), Albuquerque (2015) aponta ainda “a necessidade de se desenvolver estudos concernentes às estruturas semântico-discursivo-pragmáticas do português, uma vez que o domínio destas determinará a eficácia do desempenho linguístico social” do falante-aprendiz da língua-alvo (p. 166).

Enfatizando que o processo ensino-aprendizagem de uma língua adicional vai além de uma questão exclusivamente linguística, ou seja, de língua entendida como estrutura gramatical, Meyer (2013a) afirma que “abordar, descrever, ensinar e aprender o português como segunda língua para estrangeiros requer um olhar atento para as dimensões cultural e intercultural” (p. 62-63). Dessa forma, em uma abordagem intercultural para o ensino de línguas, emerge a questão do estereótipo. Na área de PLE e PL2E, por exemplo, muitos estudos debruçam-se sobre essa questão.

Em sua pesquisa, Oliveira (2015) dedica-se à investigação do estereótipo da mulher brasileira nas propagandas de cerveja. Apesar de o estudo focar nos textos publicitários que são veiculados aqui no Brasil, a pesquisa tem extrema relevância para a área de estudos de PL2E, visto que esse tipo de conteúdo, veiculado diariamente por grandes meios de comunicação de massa, tem impacto direto na formação intercultural dos aprendizes de PL2E, isto é, na imagem que esses alunos vão construindo sobre o Brasil, os brasileiros e as brasileiras. Um dos objetivos da pesquisa de Oliveira (2015) foi “demonstrar a utilidade dos estereótipos como recurso de sala de aula a fim de que os

mesmos não sejam entendidos como tabu, pois os estereótipos [...] precisam ser repensados, desconstruídos e reconstruídos”, enfatizando que esse procedimento deve ser realizado “com o auxílio e orientação dos professores de línguas” (p. V). Os textos publicitários selecionados e analisados pela pesquisadora “se apresentam como exemplares de uma característica marcante das propagandas deste produto em nossa cultura: o corpo da mulher é exposto de forma a transformá-la em produto a ser consumido” (idem).

A questão dos estereótipos e sua relevância para a área de ensino de PL2E foi também recentemente abordado na pesquisa de Lima (2019). A partir da análise do carnaval carioca retratado em revistas alemãs, a pesquisadora identificou os recursos que a imprensa alemã utilizava para caracterizar e reforçar estereótipos relacionados ao Brasil e, em especial, às brasileiras. Em uma perspectiva interculturalista, apoiada também em estudos da área da Antropologia, Lima pontua que aspectos culturais podem levar a mal-entendidos e à formação de estereótipos no contexto do ensino do português a falantes de alemão e aponta caminhos para o trabalho com essa questão em sala de aula.

Apesar de se entender “estereótipo como a generalização limitadora, falseadora da realidade, por descrever um grupo social de forma restrita”, ao se enfatizar “apenas um ou uns poucos aspectos daquela comunidade, e [entender] que esse comportamento seria geral, comum a todos os seus membros indistintamente”, ele tem seu lugar na aula de línguas, pois, de acordo com Rösler (2012, p. 213), “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”. Se faz necessário, dessa forma, dada a dificuldade de desconstrução de estereótipos, que se conscientize o aprendiz de sua função e que alguns deles, especialmente os estereótipos negativos, podem levar a preconceitos, a ofensas sexistas e racistas. Nesse sentido, tomando como exemplo a área de PL2E, Meyer (2013a) afirma, com relação aos estereótipos, que é preciso “relativizá-los todos, colocá-los todos em contexto, fazer o aluno entender que, se estereótipos existem, eles têm algum fundamento na nossa cultura, mas não refletem a totalidade da nossa sociedade” (p. 17).

Por se entender que o desenvolvimento de competências de ordem intercultural e transcultural fazem parte da gama de competências que devem ser fomentadas em sala de aula, a formação de professores requer especial atenção em pesquisas na área de ensino-aprendizagem. Dessa forma, Rotta (2016) discute a formação de professores de PLE,

propondo em sua pesquisa o desenvolvimento de competência intercultural na formação inicial desses docentes. De acordo com a autora (2016),

O ensino e aprendizagem de PLE baseados nessa proposta estimulam o diálogo intercultural, permitem que o contato entre as diferentes culturas resulte em uma abertura de espírito, em uma maior compreensão das representações sociais e dos estereótipos culturais, das crenças e comportamentos em diferentes contextos culturais (p. VII).

Dessa forma, conforme Rotta (2016), o desenvolvimento da competência intercultural de professores de PLE favorece também a formação de “cidadãos mais conscientes de seu papel no mundo plural de hoje” (idem). É nesse sentido que se concorda com a autora (2016), quando a mesma afirma que o intercultural não exclui o transcultural, que estes são conceitos complementares, “na medida em que culturas plurais e diversas estão em constante interação e transformação” (p. 45). Com base em Demorgon (2010, p. 17), Rotta (2016), afirma que “o binômio intercultural-transcultural representa [...] uma regulação de trocas humanas através da qual múltiplas composições podem imergir em resposta às situações reais, que são em si mesmas múltiplas e modificadoras nos contextos políticos ou pedagógicos” (idem).

Outro aspecto de extrema relevância na formação do professor de línguas é o material didático, envolvendo aspectos relacionados à sua análise, seleção e mesmo à sua produção, principalmente quando os materiais disponíveis não são suficientes para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, em especial quando esses objetivos são de ordem intercultural (STANKE, 2014) ou transcultural. Essa questão é discutida por Silva (2020), com foco na representação de Brasil e de brasileiros presente no livro *Novo Avenida Brasil I*. O autor adverte que, de modo geral, os livros didáticos apresentam imagens quase sempre estereotipadas e generalizantes da cultura e dos falantes da língua-alvo. Dessa forma, “utilizar livros didáticos de português para estrangeiros é uma tarefa que requer atenção do professor de PL2E” (SILVA, 2020, on-line).

7. Considerações finais

No presente artigo, buscou-se (re)visitar alguns conceitos sobre cultura e relacioná-los ao ensino de línguas. Para tanto, fez-se também uma reconstrução dos sentidos de cultura ao longo dos métodos e abordagens para o ensino de línguas até a condição pós-método, enfocando em competências no campo dos Estudos Interculturais e Transculturais, que hoje em dia na área da Didática, são consideradas como parte das

competências que devem ser desenvolvidas ao se aprender uma língua adicional, como se observou nos estudos na área de PL2E aqui brevemente apresentados.

Essa retrospectiva conceitual teve como objetivo lançar luz sobre o que subjaz à nossa prática como docentes de línguas, no que se refere às diferentes visões a respeito do que é cultura, bem como sua relação com o processo ensino-aprendizagem. Ao se lançar um olhar sobre a relação entre cultura e língua a exemplo da área de PL2E, pode-se constatar, conforme Meyer (2013a), que “só a partir de abordagem interculturalista – sem abandonar o foco na forma, claro – se poderá contribuir de forma efetiva para um ensino eficaz de PL2E” (p.13).

O conceito de cultura que hoje em dia está em voga nas mais recentes pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores está cada vez mais distante de algo homogêneo e cerrado em fronteiras nacionais (WELSCH, 1995; BOLTEN, 2007; ALTMAYER, 2010; KRAMSCH, 2010, 2013). Cultura é entendida como um tecido híbrido e polifônico, com contornos transfronteiriços, constituído por uma multiplicidade de possíveis identidades, como um “terceiro espaço” (BHABHA, 1994), isto é, um espaço cooperativo de relações (BARMEYER, 2012), onde ocorrem (des)encontros e negociação cultural, interpretação e (re)significação de sentidos (FREITAG, 2010). Destaca-se ainda o entendimento de que os conceitos de intercultural e transcultural são complementares e não excludentes (ROTTA, 2016), podendo-se afirmar até mesmo que os Estudos Transculturais são de fato uma continuidade dos Estudos Interculturais, já que nestes últimos, em uma fase mais recente, também se concebe o caráter híbrido das culturas.

Ao se reconhecer o binômio língua/cultura no processo ensino-aprendizagem de línguas, e se os mais recentes conceitos de cultura não estão mais ligados a uma nação dotada de fronteiras e homogênea, é preciso concebê-la como um processo dinâmico discursivo, que é (re)construído por significados simbólicos, interpretados pela subjetividade dos indivíduos (KRAMSCH, 2013, p. 68).

Sendo, assim, além de fomentar o desenvolvimento da competência intercultural do aprendiz de línguas, isto é, a sua habilidade de compreender diferentes valores, modos de pensar, regras de comunicação e padrões de comportamento (BARMEYER, 2012), é preciso também fomentar suas competências transculturais, que são de natureza fundamentalmente simbólica e interpretativa. Nessa concepção, “a linguagem é entendida como um sistema simbólico que estrutura e é estruturado pela realidade social que chamamos de ‘cultura’” (KRAMSCH, 2010, p. 20).

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Adriana. Diretrizes gramaticais no processo de ensino/aprendizagem de português para estrangeiros. In: *Idioma*, no. 29, Rio de Janeiro, 2o. Sem. 2015. p. 160-167. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/29/Idioma29_a03.pdf>. Acesso em 09 dez. 2020.

ALTMAYER, CLAUS. Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: KRUMM, Hans-Jürgen; FANDRYCH, Christian; HUFESSEN, Britta; RIEMER, Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35). 2. Aufl. Berlin: de Gruyter. 2010. p. 1402 - 1413.

BARMEYER, Christoph. *Taschenlexikon Interkulturalität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB), 2012.

BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DES GOETHE-INSTITUTS. 25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland. *Zielsprache Deutsch*, H. 2, p. 112-113, 1992.

BENNETT, Milton J. Intercultural Communication: A Current Perspective. In: _____. *Beyond Experience: An Experiential Approach to Cross-Cultural Education*. Yarmouth, USA: Intercultural Press, 1998. p. 1-34.

BETTERMANN, Rainer. Landeskunde. In: BARKOWSKI, Hans; KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke, 2010. p. 180-181.

BHABHA, Homi. *The Location of Culture*. London; New York: Routledge, 1995.

BIECHELE, Markus; PADRÓS, Alicia. *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 13. Berlin: Langenscheidt, 2003.

BISCHOF, Monika; KESSELING, Viola; KRECHEL, Rüdiger. *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Fernstudieneinheit 3. Berlin: Langenscheidt, 2003.

BOLTEN, Jürgen. *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen: Erfurt, 2007.

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4 ed. New York: Longman, 2000.

BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

_____; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2020.

DaMATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1986.

DEMORGON, Jacques. *Complexité des cultures et de l'interculturel*. 4a. ed. Paris: Anthopos, 2010.

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

FREITAG, Britta. Transkulturelles Lernen. In: HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer, 2010, p. 125-129.

GHOBEYSHI, Silke; KOREIK, Uwe. Kultur(en), Konflikt(e) und Unterricht(en). In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, v. 30, n. 4, p. 352-364, ago., 2003.

Disponível em:

<http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2003_Heft_4.pdf#page=36&view=Fit>.

Acesso em: 04 dez. 2020.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf>, p.1-23. Acesso em: 03 dez.

2020.

KOREIK, Uwe. Landeskunde. In: AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingelore. *Handbuch Deutsch als Fremdsprache* (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 10). Baltmannsweiler: Schneider, 2013. p. 162-170.

KRAMSCH, Claire. 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, 1988. p. 63-88.

_____. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. The Cultural Component of Language Teaching. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 10 pp, 1996. Disponível em: <<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/741/718>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press, 2009b.

_____. Theorizing translingual/transcultural competence. In LEVINE, G.; PHIPPS, A. (Eds.). *Critical and intercultural theory and language pedagogy*. Boston: Heinle, 2010, p. 15-31.

_____. Culture in foreign language teaching. In: *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), Jan., 2013, p. 57-78. Disponível em:

<<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: *TESOL Quarterly*, 28, 1994, p. 27-48.

_____. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

_____. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. In: *TESOL Quarterly*, 40, 2006, p. 59-81.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 384-411, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

LIMA, Adriana Borgerth Vial Corrêa. *O carnaval carioca nas revistas alemãs: aspectos interculturais relevantes para o ensino de PL2E*. Rio de Janeiro, 2019. 119p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/48826/48826.PDF>>. Acesso em 10 dez. 2020.

MEYER, Rosa Marina de Brito. Aspectos Semântico-discursivos do Português como Língua Estrangeira. Texto apresentado no Simpósio “O Português como Língua Estrangeira”, como parte da programação da Abralin durante a reunião Anual da SBPC, Natal, RN, Julho de 1998 (cópia mimeo).

_____. Para o bem ou para o mal: a construção da identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural. In: _____ e ALBUQUERQUE, A. (Orgs.). *Português para Estrangeiros: Questões Interculturais*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2013. p. 13-34.

_____. Cultural, multicultural, intercultural: o português como segunda língua para estrangeiros. In: BALOCCO, A. E.; & PEREIRA, M. T. G. *Matraga*, vol. 20, n. 32, Rio de Janeiro: Instituto de Letras, UERJ, 2013. p. 54-65. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19840>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Berlin (u.a.): Langenscheidt, 1993.

OLIVEIRA, Flávia da Silva Pereira Albuquerque. *O estereótipo da mulher brasileira nas propagandas de cerveja e a formação intercultural dos aprendizes de PL2E*. Rio de Janeiro, 2015. 76p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=25594@1>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

PAULDRACH, Andreas. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch*, 6, p. 4-15, 1992.

PENNYCOOK, Alatair. *Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler, 2012.

ROTTA, Alessandra Montera. *Do intercultural ao desenvolvimento da Competência Intercultural na formação de professores de Português Língua Estrangeira*. 2016. 317 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3856504>. Acesso em 10 dez. 2020.

SILVA, Vanessa Freitas da. *A elaboração de pedidos em e-mails em ambiente acadêmico: uma contribuição para o ensino de PL2E*. Rio de Janeiro, 2017. 183p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqttese=1311714_2017_Indice.html>. Acesso em 10 dez. 2020.

SILVA, Jeferson Evaristo do Nascimento. *Que Brasil é esse? Análise intercultural das representações de Brasil e brasileiros em Novo Avenida Brasil I*. In: *Ensaio em Português como Segunda Língua ou como Língua Estrangeira*. Série eletrônica. Rio de Janeiro: PUC-Rio. 2020. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/48359/48359.PDF>>. Acesso em 11 dez. 2020.

SPITZBERG, Brian H.; CHANGNON, Gabrielle. *Conceptualizing Intercultural Competence*. In: DEARDORFF, Darla K. (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage Publications Ltda. Cap. 1, p.2-52

STANKE, Roberta C. Sol F. *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, 2014.

_____; MOURA, Magali dos S. *Interculturalidade e transculturalidade na era pós-método: lendas no processo ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira*. In: MOURA, M. dos S.; SALIÉS, T. M. G.; STANKE, R. C. S. F.; BOLACIO FILHO, E. S. (Orgs.). *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis* - volume 2. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015, p. 157-182.

WEIMANN, Gunther; HOSCH, Wolfram: *Kulturverstehen im Deutschunterricht*. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 20. Jahrgang, Heft 5, p. 514-523, outubro, 1993.

WELSCH, Wolfgang. *Transkulturalität*. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* [Online], 45/1. Schwerpunktthema Migration und Kultureller Wandel. Stuttgart, 1995, 4p. Disponível em: <<https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0104.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

WIERZBICKA, Anna. *Cross-Cultural Pragmatics*. The Semantics of Human Interaction. 2 ed. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2003.

WORMER, Jörg. Landeskunde - eine transkulturelle, vergleichende Wissenschaft. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9 (3), 2004, 19p.

Disponível em: <<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/503/479>>. Acesso em: 03 dez. 2020.