



Adriana Borgerth Vial Corrêa Lima

**Festas na Alemanha nas cartas de uma
brasileira: Fluxo de Sensibilização Intercultural e
Ensino de Português como Segunda Língua para
Estrangeiros (PL2E)**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, do Departamento de Letras da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Marina de Brito Meyer

Coorientadora: Profa. Dra. Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke

Rio de Janeiro

Abril de 2021



Adriana Borgerth Vial Corrêa Lima

**Festas na Alemanha nas cartas de uma
brasileira: Fluxo de Sensibilização Intercultural e
Ensino de Português como Segunda Língua para
Estrangeiros (PL2E)**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Rosa Marina de Brito Meyer
Orientador e presidente
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke
Coorientadora
UERJ

Profa. Adriana Ferreira de Sousa de Albuquerque
Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof. Alexandre do Amaral Ribeiro
UERJ

Prof. Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
UERJ

Prof. Michael Manfred Hanke
UFRN

Rio de Janeiro, 07 de abril de 2021

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Adriana Borgerth Vial Corrêa Lima

Graduou-se em Ciências Atuariais pela UFRJ em 1981. Coursou Especialização em Ensino de Alemão como Língua Estrangeira na UERJ em 2013-2014. Concluiu em 2019 o mestrado com ênfase em Português como Segunda Língua para Estrangeiros no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Lecionou como professora de alemão de 1998-2003 e em 2009 no Werther Institut. Atua como professora de alemão no Baukurs desde 2010, na CCE-IPEL/PUC-Rio desde 2015, e na UFRJ, como professora substituta em 2015-2016. No Baukurs, atuou como coordenadora pedagógica em 2011-2018 e desde 2016 no projeto Profissionais de Enfermagem na Alemanha. Em 2021, atua como professora no curso de especialização de Formação de Professores de Português para Estrangeiros na CCE/PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Lima, Adriana Borgerth Vial Corrêa

Festas na Alemanha nas cartas de uma brasileira: Fluxo de Sensibilização Intercultural e Ensino de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) / Adriana Borgerth Vial Corrêa Lima; orientadora: Rosa Marina de Brito Meyer; coorientadora: Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke. – 2021.

301 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2021.

Inclui bibliografia

1. Letras - Teses. 2. Interculturalismo. 3. Autoetnografia. 4. Fluxo de Sensibilização Intercultural. 5. Carta pessoal. 6. Relato de viagem. I. Meyer, Rosa Marina de Brito. II. Stanke, Roberta Cristina Sol Fernandes. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

A meus pais, Antônio e Lucia (*in memoriam*), por terem me ensinado a paixão pelo estudo e pelas descobertas, e a Eduardo, Gabriel e Gustavo, pelo incentivo e amor.

Agradecimentos

À minha orientadora professora Doutora Rosa Marina de Brito Meyer, por conduzir meu trabalho com segurança e carinho, por me inspirar através de seu profundo conhecimento, estimulando minha curiosidade.

À minha coorientadora professora Doutora Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke, amiga e colega de trabalhos anteriores, por seu interesse e por suas valiosas e acuradas contribuições, por sua gentileza e pela atenção dispensada a este trabalho.

Aos professores Doutores Adriana Albuquerque, Alexandre Ribeiro, Ebal Bolacio Filho e Michael Hanke, por terem aceitado o convite para fazerem parte da banca examinadora, trazendo relevantes sugestões para esta pesquisa.

Às professoras Doutoradas Márcia Martins e Adriana Nóbrega, por me apontarem caminhos enriquecedores, que se mostraram pertinentes a esta pesquisa.

A meu filho Gustavo Vial, *designer* que propôs as soluções precisas e belas dos gráficos apresentados neste trabalho, além de contribuir com sua perspicácia para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, por tão valorosos ensinamentos.

À PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos funcionários da secretaria do Departamento de Letras da PUC-Rio, em especial à querida Chiquinha, Francisca Ferreira de Oliveira.

A todos meus colegas, em particular à Fernanda Oliveira, pela amizade e por tantas trocas e tantos ensinamentos e à Manjulata Sharma e a Lucas Almeida, pela amizade, por tantas trocas e pela parceria, ao longo do curso de Doutorado.

A todos meus queridos alunos, razão maior para a realização do estudo sobre este tema que me é tão caro, o ensino de língua estrangeira.

Ao meu marido, Eduardo, e a meus filhos, Gabriel e Gustavo, por seu apoio, por sua compreensão e por seu amor.

À minha irmã Luciana, por ter me devolvido as cartas de que trata este trabalho, por seus conselhos e trocas, além de sua experiência.

Aos demais amigos, familiares e colegas, pelo apoio e incentivo, que foram fundamentais na realização desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Muito obrigada!

Resumo

Lima, Adriana Borgerth Vial Corrêa; Meyer, Rosa Marina de Brito (orientadora); Stanke, Roberta Cristina Sol Fernandes (coorientadora). **Festas na Alemanha nas cartas de uma brasileira: Fluxo de Sensibilização Intercultural e ensino de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E)**. Rio de Janeiro, 2021. 301p. Tese de Doutorado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho identifica e descreve o processo de sensibilização às diferenças interculturais a partir do traço cultural “comemoração de festas”, presente em cartas escritas pela pesquisadora-participante para seus familiares no Brasil, durante sua estada na Alemanha. Está fundamentado em conceitos de Cultura (Bennett, 1998; Hofstede, 2001; Altmayer, 2002, 2010) e no Interculturalismo (Lewis, 2006; Bennett, 1998, 2004), na teoria dos relatos de viagem (Cronin, 2000; Bassnett, 1998, 2007; Agorni, 2002), além de se apoiar em conceitos de carta pessoal (Marcuschi, 2002, 2003; Haroche-Bouzinac, 2016) e recursos linguísticos (Mira Mateus et al., 1983; Bagno, 2016; Ilari, 2012; Halliday, 2000[1994]). Os objetivos do presente estudo são i) analisar três festas distintas – uma festa popular, o carnaval; uma festa religiosa, a Páscoa; e uma festa familiar, o aniversário infantil –, sob a perspectiva interculturalista, considerando os excertos das cartas como relatos de viagem, ii) avaliar contrastivamente a aproximação ou distanciamento entre as culturas brasileira e alemã, através do traço “comemoração de festas”, iii) examinar a contribuição de recursos linguísticos empregados nas cartas do *corpus* para investigar o processo de sensibilização da pesquisadora-participante à cultura alemã, iv) descrever esse processo e, por fim, v) construir um modelo de sensibilização intercultural. A estratégia metodológica adotada para a análise dos dados na presente pesquisa tem cunho autoetnográfico (Ellis, Adams e Bochner, 2011[2010]; Versiani, 2002) documental qualitativo-interpretativo e os resultados obtidos dessa análise confirmam a diferença marcada do traço cultural “comemoração de festas” em cada cultura, além de constatar que seus integrantes se comportam de maneira culturalmente condicionada por essa diferença. Esses resultados também evidenciam que os recursos linguísticos usados no texto das cartas delineiam o processo de sensibilização às diferenças interculturais da pesquisadora-participante, e propiciam a descrição desse processo. Em decorrência

disso, a construção de um modelo para a análise do processo de sensibilização às diferenças interculturais ao longo de um contínuo – o Fluxo de Sensibilização Intercultural (FSI) – o identifica como ferramenta de classificação de experiências interculturais. O FSI não se dá de modo previamente determinado ao longo do contínuo definido por seis etapas – três em estágios etnocêntricos e outros três, em etnorrelativos –, mas sim em pausas nessas etapas combinadas com movimentos fluidos entre elas, e ocorre no espaço de liminaridade cultural do indivíduo, que surge no contato entre duas culturas. Portanto, é um processo único e individualizado de construção intercultural, com influência recíproca sobre essas culturas em contato, mesmo que em níveis distintos e não interrelacionados, cujo alcance e profundidade são claramente personalizados. Diante disso, o FSI serve ao professor de língua estrangeira (LE), mediador do processo de ensino e aprendizagem de LE, como instrumento para estimular em seu falante-aprendiz a sensibilidade às diferenças da cultura em que está imerso. Logo, é indicado para fundamentar propostas didáticas que considerem aspectos interculturais, concorrendo para uma prática mais eficaz no âmbito da sensibilização intercultural do falante-aprendiz, no ensino não só de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) de origem germânica, como também de LE, em geral.

Palavras-chave

Interculturalismo; Autoetnografia; culturas alemã e brasileira em contato; Fluxo de Sensibilização Intercultural; carta pessoal; relato de viagem; ensino de LE; PL2E para falantes de alemão.

Zusammenfassung

Lima, Adriana Borgerth Vial Corrêa; Meyer, Rosa Marina de Brito (Erste Gutachterin); Stanke, Roberta Cristina Sol Fernandes (Zweite Gutachterin). **Feste feiern in Deutschland in den Briefen einer Brasilianerin: Interkultureller Sensibilisierungsfluss und das Lehren von Portugiesisch als Zweitsprache für Ausländer.** Rio de Janeiro, 2021. 301 Seiten. Doktorarbeit - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Diese Arbeit erkennt und beschreibt den Prozess der Sensibilisierung für interkulturelle Unterschiede durch den kulturellen Charakterzug „Feste feiern“, der in geschriebenen Briefen der Forscherin, die als Beobachterin und Agentin im Bereich der Autoethnografie an dieser Studie teilgenommen hat, an ihre Familienmitglieder in Brasilien während ihres Aufenthalts in Deutschland zu lesen ist. Die theoretische Grundlage dieser Arbeit basiert auf Konzepten der Kultur (Bennett, 1998; Hofstede, 2001; Altmayer, 2002, 2010) und Interkulturalität (Lewis, 2006; Bennett, 1998, 2004), sowohl auf der Theorie der Reiseberichte (Cronin, 2000; Bassnett, 1998, 2007; Agorni, 2002), als auch auf der Konzeptualisierung des persönlichen Briefs (Marcuschi, 2002, 2003; Haroche-Bouzinac, 2016) und sprachlichen Ressourcen (Mira Mateus et al., 1983; Bagno, 2016; Ilari, 2012[2002]; Halliday, 2000[1994]). Die Ziele dieser Untersuchung sind i) drei verschiedene Feste – ein Volksfest, Karneval; ein religiöses Fest, Ostern; und ein Familienfest, der Kindergeburtstag – aus interkultureller Sicht zu analysieren, indem die Briefe als Reiseberichte berücksichtigt werden, ii) die Annäherung oder die Distanzierung zwischen brasilianischer und deutscher Kultur kontrastierend mit dem Charakterzug „Feste feiern“ einzuschätzen, iii) den Beitrag der in den Briefen verwendeten sprachlichen Ressourcen zur Untersuchung des Sensibilisierungsprozesses der Forscherin für die deutsche Kultur zu erforschen, iv) diesen Prozess zu beschreiben, und schließlich v) ein Modell der interkulturellen Sensibilisierung aufzubauen. Die methodische Strategie der Datenanalyse hat einen qualitativ-interpretativen dokumentarischen autoethnografischen (Ellis, Adams und Bochner, 2011[2010]; Versiani, 2002) Charakter, und die Ergebnisse dieser Analyse bestätigen den deutlichen Unterschied des kulturellen Charakterzugs „Feste feiern“ in jeder Kultur und zusätzlich stellen fest, dass sich ihre Mitglieder durch diesen Unterschied kulturell bedingt verhalten. Diese Ergebnisse zeigen

auch, dass die im Text der Briefe verwendeten sprachlichen Ressourcen den Prozess der Sensibilisierung für die interkulturellen Unterschiede der Forscherin umreißen und eine Beschreibung dieses Prozesses begünstigen. Daraufhin folgt der Aufbau eines Modells zur Analyse des Prozesses der Sensibilisierung für interkulturelle Unterschiede – der Interkultureller Sensibilisierungsfluss (FSI) –, der dieses Modell als Instrument zur Einstufung interkultureller Erfahrungen bezeichnet. Der FSI geschieht auf unvorhersehbare Weise auf einem Kontinuum entlang mit sechs Stufen – drei in ethnozentrischen und weitere drei in ethnorelativen Stufen – manchmal mit Pausen in den Stufen, manchmal in fließenden Bewegungen zwischen ihnen und taucht bei dem Kontakt zwischen zwei Kulturen im Raum der kulturellen Begrenztheit des Individuums auf. Daher ist er ein einzigartiger und individualisierter Prozess des interkulturellen Aufbaus mit gegenseitigem Einfluss auf diese Kulturen in Kontakt, auch wenn sie sich auf verschiedenen und nicht verwandten Ebenen befinden, deren Umfang und Tiefe eindeutig personalisiert sind. Demnach dient der FSI dem Lehrer einer Fremdsprache, der den Fremdsprache-Lehr- und Lernprozess vermittelt, als Einstufungsinstrument der interkulturellen Erfahrungen, um bei seinem Lernenden die Sensibilisierung für die Unterschiede der Kultur zu fördern, in die er / sie eintaucht. Dann ist der FSI geeignet, didaktische Vorschläge zu begründen, die interkulturelle Aspekte berücksichtigen, damit er zu einer konsequenten Praxis im Bereich der interkulturellen Sensibilisierung der Lernende nicht nur im Portugiesisch als Fremdsprache-Unterricht für Lernende germanischer Herkunft, sondern auch für Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen beiträgt.

Schlüsselwörter

Interkulturalität; Autoethnografie; deutsche und brasilianische Kulturen in Kontakt; Interkultureller Sensibilisierungsfluss; persönlicher Brief; Reisebericht; Fremdsprachenunterricht; Portugiesisch als Zweitsprache für deutschsprachige Lernende.

Sumário

1	Introdução	21
1.1	Motivação e Justificativas	26
1.2	Objetivo Geral	28
1.3	Objetivos Específicos	28
1.4	Organização do Trabalho	29
2	Fundamentação Teórico-Methodológica	32
2.1	Os conceitos de cultura	32
2.2	Interculturalismo	41
2.2.1	Estereótipo e Generalização	42
2.2.2	Categorização de Culturas e traços culturais	44
2.2.2.1	Traços culturais alemães	50
2.2.2.2	Traços culturais brasileiros	52
2.2.3	Conceitos Dicotômicos de Cultura	55
2.3	Sensibilidade Intercultural	60
2.3.1	Modelos de Análise do Processo de Adaptação Intercultural	62
2.3.2	Sensibilidade Intercultural aplicada ao ensino de LE	70
2.4	Relatos de Vivências	78
2.4.1	Relato de Viagem e Estudos Descritivos da Tradução	79
2.4.2	Escritor Viajante	84
2.5	Outros Conceitos	87
2.5.1	Carta pessoal, um conceito basilar	88
2.5.2	Recursos Textuais	93
2.5.2.1	Elementos Prosódicos	94
2.5.2.2	Elementos Morfológicos	97
2.5.2.3	Elementos Sintáticos	103
2.6	Metodologia de Pesquisa	105
2.6.1	Autoetnografia	106
2.6.2	Sujeitos Participantes	111
2.6.3	Procedimentos de Análise	112
2.6.4	Limitações	115

2.6.5 Forma de Edição: modelo PUC	116
3 Análise de Dados	117
3.1 Cartas no ano de 1991	117
3.1.1 Carnaval – C91.C06	117
3.1.2 Aniversário – A91.C11	119
3.1.3 Aniversário – A91.C12	121
3.1.4 Páscoa – P91.C09	123
3.1.5 Páscoa – P91.C12	125
3.1.6 Páscoa – P91.C13	126
3.1.7 Páscoa – P91.C17	129
3.2 Cartas no ano de 1992	130
3.2.1 Carnaval – C92.C54	131
3.2.2 Carnaval – C92.C57	133
3.2.3 Aniversário – A92.C57	135
3.2.4 Aniversário – A92.C58.ca	137
3.2.5 Aniversário – A92.C58.co	144
3.2.6 Páscoa – P92.C59	147
3.2.7 Páscoa – P92.C60	150
3.2.8 Páscoa – P92.C61	153
3.3 Cartas no ano de 1993	158
3.3.1 Carnaval – C93.C95	159
3.3.2 Carnaval – C93.C96.ca	159
3.3.3 Carnaval – C93.C96.ci	163
3.3.4 Aniversário – A93.C95	171
3.3.5 Aniversário – A93.C98	172
4 Fluxo de Sensibilização Intercultural	179
4.1 Proposição de Modelagem do Fluxo de Sensibilização Intercultural	180
4.2 Análise dos eventos à luz do FSI	184
4.2.1 Eventos de meu processo de construção intercultural, na condição de imersão na cultura alemã	186
4.2.1.1 Ano de 1991	187

4.2.1.2 Ano de 1992	195
4.2.1.3 Ano de 1993	217
4.2.2 Eventos de duas alemãs em seus respectivos processos de construção intercultural, na condição de contatos ocasionais com a cultura brasileira	231
4.2.2.1 Emma	232
4.2.2.2 <i>Frau</i> Braun	237
4.2.3 Considerações Gerais acerca da aplicação do FSI aos dados do presente estudo	242
4.2.3.1 Estatísticas sobre meu processo de construção intercultural	243
4.2.3.2 Comparação entre meu processo de construção intercultural e aqueles de Emma e de <i>Frau</i> Braun	246
5 Proposta de sequência didática em PL2E	254
6 Considerações Finais	260
7 Referências Bibliográficas	268
Anexo 1 – Cartas e transcrições do ano de 1991	277
Anexo 2 – Cartas e transcrições do ano de 1992	283
Anexo 3 – Cartas e transcrições do ano de 1993	294
Anexo 4 – Dedicatória no livro “O caminho da felicidade”	301

Lista de quadros

Quadro 1 – Traços das categorias do Modelo de Lewis	47
Quadro 2 – Distribuição de excertos por festa e por ano	113

Lista de figuras

Figura 1 – Diagrama da Cebola	36
Figura 2 – Modelo de Lewis	46
Figura 3 – Três níveis de especificidades na programação mental	49
Figura 4 – Relação entre contexto e comunicação	58
Figura 5 – Curva em “U” do ajuste cultural	63
Figura 6 – Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural	66
Figura 7 – Entidades denominadas por substantivos	100
Figura 8 – A primeira primavera	123
Figura 9 – A “chocolatada”	127
Figura 10 – Carnaval no colégio	131
Figura 11 – Aniversário em casa: a festa do castelo	139
Figura 12 – Bolo para festa de aniversário no colégio	145
Figura 13 – Dia de faxina	148
Figura 14 – Pintura de ovos de Páscoa em casa	154
Figura 15 – Carnaval no centro da cidade	164
Figura 16 – Carnaval na montanha	164
Figura 17 – Brincadeiras nos <i>containers</i>	173
Figura 18 – O teatro de fantoches	174
Figura 19 – Fluxo de Sensibilização Intercultural	182
Figura 20 – Evento 1: Posicionamento inicial no estágio de Reação no excerto C91.C06	188
Figura 21 – Evento 2: Pausa no estágio de Reação no excerto A91.C11	188
Figura 22 – Evento 3: Pausa no estágio de Reação no excerto A91.C12	189
Figura 23 – Evento 4: Movimento do excerto P91.C09 – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Amenização	190
Figura 24 – Evento 5: Pausa no estágio de Amenização no excerto P91.C09	190
Figura 25 – Evento 6: Movimento do excerto P91.C12 – deslocamento do estágio de Amenização para o estágio de Receptividade	191

Figura 26 – Evento 7: Movimento do excerto P91.C13 – deslocamento do estágio de Receptividade para o estágio de Reação	192
Figura 27 – Evento 8: Movimento do excerto P91.C13 – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Amenização	192
Figura 28 – Evento 9: Movimento do excerto P91.C13 – deslocamento do estágio de Amenização para o estágio de Receptividade	193
Figura 29 – Conjunto de eventos no ano de 1991	194, 247
Figura 30 – Evento 1: Posicionamento inicial no estágio de Amenização no excerto C92.C54	196
Figura 31 – Evento 2: Movimento do excerto C92.C54 – deslocamento do estágio de Amenização para o estágio de Reação	197
Figura 32 – Evento 3: Movimento do excerto C92.C54 – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Receptividade	197
Figura 33 – Evento 4: Movimento do excerto C92.C57 – deslocamento do estágio de Receptividade para o estágio de Reação	198
Figura 34 – Evento 5: Movimento do excerto A92.C57 – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Amenização	199
Figura 35 – Evento 6: Movimento do excerto A92.C57 – deslocamento do estágio de Amenização para o estágio de Reação	200
Figura 36 – Evento 7: Movimento do excerto A92.C57 – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Receptividade	200
Figura 37 – Evento 8: Movimento do excerto A92.C58.ca – deslocamento do estágio de Receptividade para o estágio de Conexão	201
Figura 38 – Evento 9: Pausa no estágio de Conexão no excerto A92.C58.ca – informações sobre doces na festa infantil alemã	202
Figura 39 – Evento 10: Pausa no estágio de Conexão no excerto A92.C58.ca – contentamento como o sucesso da festa	202
Figura 40 – Evento 11: Pausa no estágio de Conexão no excerto A92.C58.co	203

Figura 41 – Evento 12: Movimento do excerto A92.C58.co – deslocamento do estágio de Conexão para o estágio de Reação	204
Figura 42 – Evento 13: Movimento do excerto P92.C59 – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Receptividade	205
Figura 43 – Evento 14: Pausa no estágio de Receptividade no excerto P92.C59	206
Figura 44 – Evento 15: Movimento do excerto P92.C59 – deslocamento do estágio de Receptividade para o estágio de Amenização	206
Figura 45 – Evento 16: Pausa no estágio de Amenização no excerto P92.C60	207
Figura 46 – Evento 17: Movimento do excerto P92.C60 – deslocamento do estágio de Amenização para o estágio de Receptividade	208
Figura 47 – Evento 18: Movimento do excerto P92.C60 – deslocamento do estágio de Receptividade para o estágio de Conexão	208
Figura 48 – Evento 19: Pausa no estágio de Conexão no excerto P92.C60	209
Figura 49 – Evento 20: Movimento do excerto P92.C61 – deslocamento do estágio de Conexão para o estágio de Amenização	211
Figura 50 – Evento 21: Movimento do excerto P92.C61 – deslocamento do estágio de Amenização para o estágio de Conexão	211
Figura 51 – Evento 22: Pausa no estágio de Conexão no excerto P92.C61 – nossa árvore de Páscoa	212
Figura 52 – Evento 23: Pausa no estágio de Conexão no excerto P92.C61 – costumes pascais alemães	212
Figura 53 – Evento 24: Pausa no estágio de Conexão no excerto P92.C61 – convite a vizinhos para almoço	213
Figura 54 – Evento 25: Movimento do excerto P92.C61 – deslocamento do estágio de Conexão para o estágio de Construção	213
Figura 55 – Evento 26: Movimento do excerto P92.C61 – deslocamento do estágio de Construção para o estágio de Reação	214
Figura 56 – Conjunto de eventos no ano de 1992	215, 247

Figura 57 – Evento 1: Posicionamento inicial no estágio de Construção no excerto C93.C95	217
Figura 58 – Evento 2: Movimento do excerto C93.C96.ca – deslocamento do estágio de Construção para o estágio de Reação	218
Figura 59 – Evento 3: Pausa no estágio de Reação no excerto C93.C96.ca	219
Figura 60 – Evento 4: Pausa no estágio de Reação no excerto C93.C96.ci – comemoração de mulheres desacompanhadas	221
Figura 61 – Evento 5: Pausa no estágio de Reação no excerto C93.C96.ci – bailes de carnaval	221
Figura 62 – Evento 6: Pausa no estágio de Reação no excerto C93.C96.ci – organização do desfile de carnaval	222
Figura 63 – Evento 7: Pausa no estágio de Reação no excerto C93.C96.ci – ausência de música no desfile de carnaval	222
Figura 64 – Evento 8: Movimento do excerto C93.C96.ci – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Conexão	223
Figura 65 – Evento 9: Pausa no estágio de Conexão no excerto C93.C96.ci – balas recolhidas por Gael	223
Figura 66 – Evento 10: Pausa no estágio de Conexão no excerto C93.C96.ci – carnaval com neve	224
Figura 67 – Evento 11: Movimento do excerto C93.C96.ci – deslocamento do estágio de Conexão para o estágio de Construção	224
Figura 68 – Evento 12: Pausa no estágio de Construção no excerto C93.C96.ci – uma “alemoa”	225
Figura 69 – Evento 13: Pausa no estágio de Construção no excerto C93.C96.ci – trabalho após o carnaval	225
Figura 70 – Evento 14: Pausa no estágio de Construção no excerto A93.C95	226
Figura 71 – Evento 15: Movimento do excerto A93.C95 – deslocamento do estágio de Construção para o estágio de Reação	227
Figura 72 – Evento 16: Movimento do excerto A93.C98 – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Construção	228

Figura 73 – Evento 17: Pausa no estágio de Construção no excerto A93.C98	228
Figura 74 – Conjunto de eventos no ano de 1993	229, 248
Figura 75 – Evento 1: Posicionamento inicial de Emma no estágio de Amenização no excerto A92.C58.ca	233
Figura 76 – Evento 1: Posicionamento inicial de Emma no estágio de Amenização no excerto C93.C96.ci	234
Figura 77 – Evento 2: Movimento de Emma – deslocamento do estágio de Amenização, no excerto C93.C96.ci, para o estágio de Reação, no excerto A93.C95	235
Figura 78 – Evento 3: Movimento de Emma – deslocamento do estágio de Reação, no excerto A93.C95, para o estágio de Receptividade, no excerto A93.C98	236
Figura 79 – Conjunto de eventos de Emma no ano de 1993	236
Figura 80 – Evento 1: Posicionamento inicial de <i>Frau Braun</i> no estágio de Reação no excerto A92.C57	238
Figura 81 – Evento 1: Posicionamento inicial de <i>Frau Braun</i> no estágio de Amenização no excerto C93.C95	239
Figura 82 – Evento 2: Movimento de <i>Frau Braun</i> – deslocamento do estágio de Amenização, no excerto C93.C95, para o estágio de Receptividade, no excerto A93.C98	240
Figura 83 – Conjunto de eventos de <i>Frau Braun</i> no ano de 1993	240
Figura 84 – Distribuição de deslocamentos e pausas em meu processo de construção intercultural	243
Figura 85 – Distribuição do total de deslocamentos em meu processo de construção intercultural	244
Figura 86 – Distribuição de tipos de deslocamento em meu processo de construção intercultural	245
Figura 87 – Distribuição de pausas em meu processo de construção intercultural	245
Figura 88 – Conjunto geral de eventos de meu processo de construção intercultural em 1991, 1992 e 1993	248
Figura 89 – Conjunto geral de eventos no processo de construção intercultural de Emma em 1992 e 1993	251
Figura 90 – Conjunto geral de eventos no processo de construção intercultural de <i>Frau Braun</i> em 1992 e 1993	251

Lista de abreviaturas

DMIS – *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*

FSI – Fluxo de Sensibilização Intercultural

L2 – Segunda Língua

L3 – Terceira Língua

LE – Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

PL2E - Português como Segunda Língua para Estrangeiros

Viver realmente não será transformar em consciência – quer dizer, em vida memorizada, ao mesmo tempo susceptível de se transformar em projeção – uma experiência pessoal? Mas, poderemos nos apoderar de uma experiência, seja qual for, sem a submetemos à linguagem? Quero dizer, a história, as histórias, as narrativas, as memórias, os testemunhos: a vida? O texto, a textura mesma, o tecido da vida?

Jorge Semprún, Um Belo Domingo

Introdução

Este trabalho trata de relatos interculturais sobre as experiências vivenciadas por mim e minha família – meu marido e meu filho pequeno –, registradas em cartas pessoais enviadas a meus familiares no Brasil, no período em que residimos na Alemanha, entre os anos de 1991 e de 1993, em razão de convite feito a meu marido para trabalhar na empresa-matriz naquele país.

Dentro do conjunto de todas as cartas escritas por mim àquela época, selecionamos como recorte para compor o *corpus* da presente pesquisa o traço cultural “comemoração de festas”, por considerarmos um traço relevante para as culturas alemã e brasileira. As situações analisadas referem-se a três festas, presentes em ambas as culturas: uma festa popular – o carnaval –, uma festa religiosa – a Páscoa –, e uma festa familiar – a comemoração de aniversário infantil.

A análise dos excertos que compõem esse *corpus*, fundamentada em um arcabouço teórico híbrido, avalia meu processo paulatino de sensibilização à cultura alemã, leva-nos à contextualização desse processo dentro de alguns conceitos de cultura e da teoria do Interculturalismo, esta última empregada na presente pesquisa sob o viés do contato entre duas culturas.

A definição de cultura não é uma tarefa simples, uma vez que envolve inúmeros aspectos, advindos de diferentes áreas do saber. Adotamos neste trabalho os estudos de algumas correntes teóricas para conceituar cultura, do estruturalismo ao pós-modernismo. Assim, percorremos os conceitos desde a Antropologia Social, em que a linguagem humana é vista por Laraia (2017[1986]) como produto de uma cultura, que é a lente através da qual enxergamos o mundo, e que, para Geertz (2008[1989]), é como uma teia de significados, na qual o ser humano está emaranhado. Passamos também por Hofstede (2001), que conceitua cultura como a programação coletiva da mente, que se revela através de suas camadas de manifestações culturais – claras para seus membros, mas não para estrangeiros -, e Altmayer (2002, 2010, 2013), discorrendo sobre a íntima conexão entre a cultura e os textos produzidos em seu âmbito e sobre os padrões de interpretação cultural, que fornecem propostas de sentido às situações concretas, propostas essas às quais

recorremos para interpretarmos essas situações no discurso. Além disso, apresentamos a dicotomia cultura objetiva *versus* cultura subjetiva, de Bennett (1998), referindo-se, respectivamente, às instituições culturais – arte, música, literatura, entre outras –, e ao compartilhamento de crenças, comportamentos e valores, estes últimos aspectos nem sempre evidentes, quando se trata de abordar uma cultura estrangeira, indo ao encontro da ideia de camadas de manifestações culturais, de Hofstede. E chegamos ao hibridismo cultural (Bhabha, 1994), para entendermos que um processo de estar entre duas culturas decorre do diálogo de um indivíduo com outras culturas. Só então, segundo o autor, esse indivíduo compreende a ressignificação e a reconstrução de sua própria identidade, ao transitar entre os valores de assimilação e diferenciação da e com a cultura do outro, ainda que não possa definir quais características de qual cultura o espelhem mais precisamente.

Esse conjunto de conceitos de cultura apresentado acima deve ser visto no contexto do presente estudo como um enriquecimento das propostas interculturalistas, conforme aquela de Lewis (2006): o autor procura definir as características culturais de um grupo, ressaltando de antemão a dificuldade de longa data de se chegar a essa descrição, uma vez que nunca conseguiremos isolar um grupo inteiramente, selecionando-o apenas por uma de suas características. Essa investida do autor em propor categorias culturais está determinada a facilitar, em um mundo globalizado, qualquer situação que possa desembocar em mal-entendidos provocados por diferenças culturais. Seu Modelo de Categorização de Culturas (Lewis, 2006) apresenta, então, três classes de cultura – linear-ativa, multiativa e reativa –, nas quais estão descritas e classificadas as culturas nacionais. Contudo, é necessário que sejamos cautelosos no uso desse conceito, evitando os estereótipos (Meyer, 2013b; Fries, 2009), atuando em situações em que ele possa surgir, para desconstruí-lo. Por essa razão, devemos tender para o emprego da generalização, que supõe a existência de características de uma dada cultura, mas que não as impõe como traço comum a todos os membros de um grupo cultural. Surge, então, uma alternativa que recai na preponderância de crenças de uma dada cultura (Bennett, 1998), a generalização cultural, que pode ou não se confirmar.

Entretanto, é preciso aceitar que há membros de um determinado grupo cultural que partilham de traços comuns, que os diferenciam de outros grupos.

Abordamos esse conceito (Hofstede, 2010), portanto, apoiados em estudos que buscam identificar traços culturais e, mais especificamente, traços da cultura alemã, com Elias (1997), Knapp (1995), Hanke (2010) e Hall (1981[1976]), e traços da cultura brasileira, em trabalhos de Holanda (2007[1936]), Ribeiro (1995), DaMatta (1997a, 1997b, 1998[1986]) e Hall (1981[1976]), de modo a viabilizarmos o contraste das diferenças entre ambas as culturas.

Esses traços característicos – hábitos, valores e crenças –, que não são evidentes nem perceptíveis para aqueles que não pertencem a uma dada cultura, podem ser a raiz de situações de embaraço, em diversos níveis, para o falante-aprendiz, segundo Bennett (1998). O autor propõe ainda outra dicotomia, cultura de alto contexto *versus* cultura de baixo contexto, baseada em Hall (1981[1976]), que prevê uma relação entre comunicação e contexto. No primeiro caso, a comunicação dos membros de um dado grupo cultural é extremamente dependente do contexto, enquanto, no segundo, a comunicação se realiza praticamente na mensagem. Esse conhecimento da cultura-alvo, que não é claro para alguém não pertencente a ela, é essencial para a adaptação intercultural do indivíduo, prossegue o autor, que passa por etapas distintas até que possa se sentir integrado à nova cultura, reconhecendo as diferenças entre ambas – a sua e a outra cultura –, e construindo um novo entendimento de si próprio, mais elástico, versátil e tolerante. Para compreender como se dá tal construção, há modelos que estudam o processo de adaptação intercultural, conforme Adler (1975), Wagner (2006[1996]) e Bennett (1998, 2004). Este último, o Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural - DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) -, é especialmente relevante no presente trabalho.

A realização desta pesquisa se concretiza em material autêntico: minhas cartas enviadas da Alemanha para o Brasil. Para analisá-las, adotamos a abordagem de cunho autoetnográfico, um misto de método e produto, que captura as tensões da autobiografia e da etnografia (Reed-Danahay, 2002). Assim, como pesquisadora-participante, descrevo e sistematicamente analiso minha vivência pessoal a fim de compreender a experiência intercultural (Ellis; Adams; Bochner, 2011), enfatizando a subjetividade construída por meio dialógico em processos interpessoais, em um contexto intercultural (Versiani, 2002), sem negar minha experiência pessoal. Considerando, então, as sucessivas interações culturais que

ocorrem entre os sujeitos, ainda conforme a autora, constrói-se uma episteme que se move, um novo paradigma, no qual o cientista social atua com suas preferências e valores, que não se anulam no exercício do ofício de artesão intelectual (Mills, 2009); ao contrário, passam a estimulá-lo (Laville e Dionne, 2008[1999]) em trajetórias intelectuais únicas e pessoais, em contextos socioculturais diversos.

Isto posto, consideramos a carta pessoal como um evento linguístico, que se caracteriza como uma atividade sociodiscursiva, e como um gênero textual que materializa um evento discursivo, mesmo que não simultâneo (Marcuschi, 2002, 2003). Também é uma conversa com o ausente (Haroche-Bouzinac, 2016), que se origina na troca propriamente dita entre remetente e destinatário, em um processo encadeado e contínuo, baseado em um sistema de crenças, valores e saberes comum a ambos (Silva, 2002). Além disso, a carta é ainda o espelho da alma do escritor/remetente (Haroche-Bouzinac, 2016), e está, portanto, associada a vidas reais (Santos, 2010). Assim sendo, é uma instância de documento de vida, combinando texto e registro de variações de mudanças sociais, que podem impactar não só a dinâmica interpessoal epistolar, como também outros relacionamentos (Stanley, 2004).

Logo, tendo como pano de fundo os conceitos teóricos de cultura e a teoria do Interculturalismo apresentados, a análise do *corpus* desta pesquisa poderá ser ainda mais precisa e aprofundada, considerando que os textos dos excertos também nos trazem indícios desse processo de adaptação intercultural. Através dos relatos feitos nas cartas com o propósito de elucidar a cultura alemã a meus familiares, em que as vivências de minha família na Alemanha são narradas em detalhes, e de recursos textuais que agregam significados implícitos à construção desses relatos, é possível depreendermos as etapas percorridas por mim no processo de sensibilização às diferenças interculturais.

Ao registrarem as vivências de minha família no período em que residimos no exterior, minhas cartas pessoais atuam como tradução intercultural (Cronin, 2000) da cultura alemã para meus leitores brasileiros, partindo do princípio de que, embora a tradução seja a transferência de um texto em um idioma para outro, também pode ser considerada como a transferência de uma cultura para outra (Bassnett, 2007), uma vez que a língua está incrustada na cultura. Através desses relatos, o escritor viajante e os leitores firmam um pacto (Bassnett, 1998), que

consiste na aceitação por parte deles da autenticidade das situações e dos diálogos que constam das cartas. Esses diálogos, ao serem compartilhados com eles, mesmo que apenas por meio da leitura, propiciam a esses leitores a experiência de hábitos e costumes da outra cultura (Cronin, 2000). E, nas descrições de suas vivências, o escritor viajante se utiliza de estratégias (Agorni, 2002), nas quais a cultura de origem é comparada com a nova cultura, sendo a primeira, em geral, valorizada.

Através da linguagem espontânea utilizada nos relatos, com emprego de recursos linguísticos em sua estruturação, também avaliamos significados implícitos do texto. Esses recursos abrangem: i) elementos da prosódia, como padrões sonoros que refletem a oralidade do contar, como a onomatopeia e a reprodução da prosódia na linguagem escrita, conforme Ilari (2012[2002]), Hinton, Nichols e Ohala (1994) e Bagno (2016); ii) as escolhas semânticas, indicando sentimentos e pensamentos do escritor por meio da seleção de verbos, substantivos, adjetivos e advérbios, segundo Mira Mateus et al. (1983), Bagno (2016) e Halliday (2000[1994]); iii) escolhas sintáticas, enfatizando os fatos narrados através da opção feita por uma outra ordem de termos na frase, diferente daquela considerada neutra, de acordo com Pontes (1987), Halliday (2000[1994]) e Bagno (2016).

Esses meios utilizados na escritura das cartas – relatos e recursos textuais – , contextualizados pela cultura e pelas relações ocorridas em âmbito intercultural durante minha estada na Alemanha, deixam transparecer subentendidos e entrever aspectos do processo de minha adaptação à nova cultura, e das mudanças sociais ocorridas em meu núcleo familiar, transformação que se mostra presente e indispensável em nosso mundo pós-moderno.

Para o desenvolvermos este estudo, partimos da premissa de que o desenvolvimento da sensibilização às diferenças culturais pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, especificamente do Português como Segunda Língua para Estrangeiros (doravante, PL2E)¹. Entendemos, com Kramsch (1993, 1998, 2013), que língua e cultura são sempre indissociáveis, e o uso eficiente de uma língua ocorre quando o falante une estruturas linguísticas à sua adequação sociocultural, mormente no caso de uma língua estrangeira. Consequentemente, línguas distintas têm diferentes formas de

¹ Português como Segunda Língua para Estrangeiros – PL2E – é a nomenclatura proposta por Meyer e adotada na área de ensino de português para estrangeiros na PUC-Rio.

se expressar, visto que espelham tradições, valores e prioridades culturais (Wierzbicka, 2003), e, portanto, tratar da interação entre diferentes culturas deve levar em conta a dimensão pragmática da comunicação intercultural. Por essa razão, considerar conceitos da pragmática intercultural (Kecskes, 2012) torna-se fundamental no contexto do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Avaliando, então, a relevância das teorias sobre cultura e interculturalidade acima apresentadas, sugerimos interligá-las à área de ensino de segunda língua (doravante, L2) ou língua estrangeira (doravante, LE), de modo que a aprendizagem dessa L2/LE² se dê no uso dessa língua, contextualizada pela cultura em que se torna viva.

No entanto, e sobretudo, consideramos que a aplicação da categorização das culturas ditas nacionais, apresentada anteriormente, pode se mostrar como bastante profícua para o ensino de LE, quando é necessário que se atinja um nível de abstração que possa abranger o que há de minimamente comum entre os falantes da língua-alvo, de forma que se possa associar a essa cultura o ensino de uma LE. Nessas circunstâncias, contudo, devemos atentar sempre para o aspecto falseador de estereótipos (Meyer, 2013b), e considerar a generalização cultural, tendo em mente a possibilidade de ela ser ou não verdadeira. Com isso, é necessário que o professor dessa LE atue como mediador em sua prática, sem perder de vista o desenvolvimento individual de cada falante-aprendiz, estimulando o contato com o outro, para que ele possa aprender quem é ele próprio, compreendendo suas experiências históricas e subjetivas. E assim, o falante-aprendiz pode entender e aceitar o outro, passando a se enxergar também pelos dos olhos desse outro (Kramsch, 2013). Nesse processo de mediação, a utilização de uma ferramenta de mensuração do desenvolvimento da sensibilização de um falante-aprendiz à cultura estrangeira pode ser de grande valia para o professor-mediador.

1.1

Motivação e Justificativas

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa tem origem no material autêntico que utilizei como base de dados para os procedimentos de análise: as

² No presente trabalho, língua estrangeira e segunda língua serão tratadas indistintamente como LE ou L2, já que a diferença em sua conceituação não interfere em nossa pesquisa.

cartas que escrevi para meus familiares no Brasil, durante o período em que morei com minha família na Alemanha. Rer em detalhes as vivências relatadas nas comemorações de festas é reviver sentimentos, emoções e acontecimentos da vida cotidiana, não só através do texto em si, mas também das manchas no papel de carta, da caligrafia apressada ou caprichada, dos desenhos explicativos. A cultura alemã é parte definitiva de minha vida, e o percurso para chegar até essa realidade foi muito rico, registrado por escrito de modo pormenorizado nessas cartas pessoais, cujos textos são espontâneos, apenas com o intuito de levar informações a minha família brasileira sobre minha estada com meu marido e com meu filho no exterior. Entretanto, tornaram-se objeto de estudo na minha vida acadêmica, o que tem me trazido grande prazer, tornando-me pesquisadora-participante de todas essas reflexões sobre o contato entre essas duas culturas, a alemã e a brasileira.

Com isso, este estudo visa a refletir sobre a relevância de se ensinar LE no contexto da cultura que a contém e na qual está contida, como meio de favorecer seu processo de aprendizagem. É de se destacar que, à luz do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante, QECR), referência de metodologia de aprendizagem e ensino das línguas estrangeiras, com o intuito de “aumentar a transparência e comparabilidade entre programas de ensino e certificados oficiais das línguas faladas nos diversos países da Europa” (Uphoff, 2009 apud Stanke, 2014, p. 38), as obras didáticas de segundas línguas deveriam incorporar aspectos interculturais em sua estrutura. Na página 24 (QECR, 2001, com grifo do texto original³), está posto como propósito do estudo das línguas não mais atingir a maestria na língua-alvo, “tendo como modelo final o ‘falante nativo ideal’. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas”, de forma a atingir a competência intercultural. Assim, as instituições de ensino devem cuidar de “promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional” (ibid., p. 22). Considerando que os aspectos interculturais originados pela cultura subjetiva (Bennett, 1998) geralmente não encontram eco em materiais didáticos distribuídos por editoras e adotados em sala de aula, acreditamos que a pesquisa aqui proposta

³ Doravante só haverá ressalvas em relação a grifos nas citações, quando estes forem de minha autoria.

se apresenta como original e relevante para a área de ensino de LE. Mais especificamente, para a área de PL2E, pois sabemos que é acentuada a carência de estudos sobre alunos alemães aprendendo português no Brasil, imersos na cultura brasileira e expostos a seus traços. Apesar disso, gostaríamos de apontar trabalhos acadêmicos de alto nível escritos nos últimos 20 anos, nos quais esse encontro das duas culturas é analisado sob diferentes aspectos, como em Bolacio Filho (2012), Carvas (2021), Costa (2018), Ferreira (2010), Janzen (2005), Lima (2017, 2019), Savedra, Liberto e Carapeto-Conceição (2010) e Stanke (2014). Entre esses trabalhos, alguns foram fonte inspiradora para a presente pesquisa.

Diante do exposto, acreditamos ser este trabalho de grande relevância para a área do ensino de PL2E.

1.2

Objetivo Geral

A presente pesquisa busca identificar o processo de sensibilização às diferenças interculturais pelo qual passei em minha estada na Alemanha, através da análise, com base na perspectiva interculturalista, de excertos de cartas escritas por mim para meus familiares brasileiros. Para essa identificação, criamos o modelo denominado nesta pesquisa de Fluxo de Sensibilização Intercultural (FSI), visto que o modelo selecionado inicialmente para a análise de meu processo de sensibilização intercultural não era adequado, por carecer de etapas para sua descrição, seu entendimento e sua interpretação.

1.3

Objetivos Específicos

A pesquisa aqui proposta pretende:

- (i) Avaliar contrastivamente a aproximação ou o distanciamento entre as culturas brasileira e alemã através do traço cultural “comemoração de festas”, a partir dos relatos encontrados nas cartas que compõem o *corpus* desta pesquisa;

- (ii) Examinar a contribuição de recursos linguísticos utilizados nas cartas que compõem o *corpus* deste trabalho para a investigação de meu processo de sensibilização à cultura alemã;
- (iii) Descrever meu processo de sensibilização à cultura alemã através do DMIS;
- (iv) Construir um modelo de sensibilização intercultural – Fluxo de Sensibilização Intercultural (FSI) (cf. 4) – e através dele descrever meu processo de construção intercultural;
- (v) Propor uma sequência didática de utilização do FSI para o ensino de PL2E, especialmente a alunos alemães.

1.4

Organização do Trabalho

O presente trabalho está estruturado em oito partes, sendo sete capítulos e uma seção de anexos.

Neste primeiro capítulo, a Introdução, apresentamos o tema que norteia este estudo, juntamente com as obras e os autores que fundamentam a análise dos dados, a motivação, a justificativa desta pesquisa e sua relevância e, ainda, os objetivos geral e específicos, de forma a conduzirem às conclusões pretendidas.

No capítulo seguinte, de número 2, tratamos da fundamentação teórico-metodológica, à luz da qual é desenvolvida a análise do *corpus* deste trabalho. Nesse capítulo apresentamos os conceitos de cultura, com ênfase nas dicotomias culturais – cultura objetiva *versus* cultura subjetiva e cultura de alto contexto *versus* cultura de baixo contexto –, de Interculturalismo – destacando-se os traços culturais da Alemanha e do Brasil –, além de introduzirmos a conceituação de Sensibilidade Intercultural, através de modelos que analisam o processo de adaptação intercultural, com foco naquele de sensibilização às diferenças interculturais. Em seguida, discutimos a importância de se incluir a interculturalidade na prática do professor de LE, uma vez que língua e cultura não estão dissociadas uma da outra e, portanto, os conceitos de pragmática intercultural, que estuda as interações entre

indivíduos de diferentes culturas, devem estar incluídos no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Ainda no capítulo 2, com o intuito de aprofundar a análise desta pesquisa com base interculturalista, acrescentamos o conceito basilar de carta pessoal, um evento linguístico que se caracteriza como uma atividade sociodiscursiva – e como uma conversa com o ausente –, sempre associada à vida real daquele que a escreveu. Além disso, subsidiam o aprofundamento desta pesquisa não só a teoria do relato de viagem, e a pessoa do escritor viajante, que surge nessa concepção, mas também a conceituação de alguns recursos linguísticos, que são utilizados na construção dos textos das cartas e a elas acrescentam significados subentendidos.

Também no segundo capítulo, descrevemos a estratégia metodológica adotada neste trabalho, com destaque para a abordagem autoetnográfica, além apresentarmos o contexto do registro dos excertos, do perfil dos participantes e dos procedimentos de análise. Por fim, concluindo este capítulo estão elencadas as limitações desta pesquisa e é descrita a forma de edição da PUC-Rio.

Em seguida, no Capítulo 3, desenvolvemos a análise dos excertos das cartas que compõem o *corpus* deste trabalho à luz dos fundamentos teórico-metodológicos, descritos anteriormente.

No próximo capítulo, o quarto, apresentamos a proposta por mim elaborada, o FSI – Fluxo de Sensibilização Intercultural –, construído a partir da resignificação do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural – DMIS. Também neste capítulo, essa conceituação é aplicada à análise dos eventos constantes dos excertos das cartas que compõem o *corpus* desta pesquisa, e são tecidas considerações gerais a respeito do que chamei de processo de construção intercultural.

A seguir, no Capítulo 5, propomos uma sequência didática, tratando do traço cultural “comemoração de festas” em aula de português para estrangeiros, empregando o FSI.

Logo após, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais, retomando os principais pontos e resultados deste trabalho, salientando sua relevância para a área de PL2E, em particular, e para a área de ensino de LE, em

geral. Neste capítulo, também apresentamos possíveis desdobramentos desta pesquisa em futuros trabalhos desta área.

No Capítulo 7, relacionamos não só as obras pesquisadas, como também *links* de acesso a endereços eletrônicos consultados para a composição deste trabalho.

Por fim, na última parte deste estudo, a seção de Anexos, estão os conjuntos de originais e de transcrições das cartas que compõem o *corpus* desta pesquisa, além da dedicatória original, juntamente com sua transcrição, escrita em um livro recebido como presente, antes de meu retorno ao Brasil.

2

Fundamentação Teórico-Metodológica

Conforme apontado na introdução, o arcabouço teórico-metodológico empregado neste estudo é a combinação de pressupostos teóricos diversos, compondo uma base híbrida necessária para o desenvolvimento da análise dos dados que compõem o *corpus* desta pesquisa, diante da complexidade destes.

Assim, apresentamos inicialmente alguns conceitos de cultura e, em seguida, discorremos sobre teóricos do Interculturalismo e modelos de análise do processo de ajuste e sensibilização intercultural, apontando para sua relevância no processo de ensino de LE na perspectiva intercultural, levando em conta as relações entre língua e sociedade. Trazemos, logo após, formulações sobre relatos de vivências, usando a figura do escritor viajante em seus relatos de viagem, e, dando continuidade, apresentamos outros dois conceitos utilizados no desenvolvimento da análise de dados no presente trabalho: o conceito basilar desta pesquisa, carta pessoal, não só como gênero textual, mas também como registro sócio-histórico, e, posteriormente, recursos linguísticos presentes nas cartas, que reproduzem a prosódia, além de outros recursos de natureza morfológica e também sintática. Por fim, apresentamos a metodologia empregada para o estudo dos excertos de cartas selecionados para esta pesquisa, explorando a autoetnografia, descrevendo os sujeitos participantes e os procedimentos de análise adotados para a efetivação deste trabalho.

Na seção seguinte, abordamos alguns conceitos de cultura.

2.1

Os conceitos de cultura

Para analisarmos o conceito de cultura, optamos por apresentar sua multiplicidade de definições, desde a discussão de sua origem etimológica, passando por sua adequação aos movimentos sócio-históricos ocorridos no período entre os séculos XVII e XX, chegando aos dias atuais, quando ainda não se pôde chegar a um consenso de como defini-la. Assim sendo, segundo Altmayer (2010),

o conceito de cultura é bastante complexo e possui numerosas variantes semânticas, fato que podemos constatar através da alusão às mais de 150 definições do termo em quase todas as publicações relevantes sobre o tema (ibid., p. 1402).

O autor recupera a etimologia da palavra “cultura” em latim: *colere* (cuidar, cultivar), que nos remete ao contexto no qual ela se origina, o da agricultura. Daí a palavra foi transferida para a esfera do ser humano, ainda na Antiguidade, podendo assumir três variantes de significados: i) o cuidado com as virtudes, a ciência e as qualidades intelectuais; ii) o cuidado com os hábitos religiosos e a veneração dos deuses; iii) a preocupação do ser humano com ele mesmo, o cuidado com sua aparência e também com seu caráter. Essa variação existe até hoje no uso da língua alemã, conforme Altmayer (ibid., p. 1403); também na língua portuguesa mantemos essas diferentes acepções da palavra, quando dizemos que alguém é culto ou inculto, nos referindo a uma qualidade intelectual, ou que podemos participar de um culto, demonstrando um hábito religioso. Há, ainda, a expressão “culto ao corpo”, usada por nós, brasileiros, referente à busca pelo corpo perfeito, sem limitações ou imperfeições, em associação ao cuidado com a aparência.

No século XVII, a Europa é palco de processos de modernização da sociedade e da colonização de países para além de suas fronteiras, e “o conceito de cultura vai sendo associado ao progresso e ao desenvolvimento das relações sociais” (Stanke, 2014, p. 53). Em sentido mais amplo, “o conceito de ‘cultura’ (e talvez mais fortemente o conceito paralelo de ‘civilização’) expressou a consciência e a reivindicação das sociedades europeias, consideradas superiores ao resto de mundo, que era selvagem, inculto ou não-civilizado”⁴ (Altmayer, 2010, p. 1404).

Já no início do século XIX, começa a se esboçar a dicotomia entre cultura e civilização, especialmente nos países de língua alemã, na qual os aspectos internos, sobre a educação intelectual e o desenvolvimento, relacionados ao indivíduo, eram atribuídos à cultura, e os externos, da vida social, estavam relacionados ao conceito de civilização, de acordo com Altmayer (2010, p. 1404). “Simultaneamente, a *civilização* é desvalorizada em relação à *cultura*, como um fator extrínseco a ela, e

⁴ [...] brachte der Begriff Kultur (und vielleicht stärker noch der Parallelbegriff Zivilisation) das Bewusstsein und den Anspruch der europäischen Gesellschaften zum Ausdruck, dem als wild, kulturlos oder unzivilisiert geltenden Rest der Welt überlegen zu sein.

é reduzida a um mero estágio preliminar da *cultura* no desenvolvimento humano”⁵ (ibid., p. 1404).

Para o teórico (ibid., p. 1405), a rígida diferenciação entre cultura e civilização, especialmente considerando-se o contexto político-nacional, já é sem dúvida ultrapassada. Mas não se pode negar seu legado – “o conceito de cultura como atividade artística e intelectual e de alto valor, e seus produtos na Arte, Literatura, Música e Filosofia” (Stanke, 2014, p. 54) -, existente até hoje na linguagem cotidiana.

Retomando os antecedentes históricos do conceito de cultura, Laraia (2017[1986]) escreve sobre o conceito de cultura em vigor no final do século XVIII e no início do seguinte, evidenciando a dicotomia já descrita por Altmayer (2010). Para Laraia (ibid., p. 25), “o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilisation* referia-se principalmente às realizações materiais do povo”. Ainda segundo o autor, a proposta de combinar e fundir os dois termos em um único – *Culture* –, sintetiza em apenas uma palavra todas as possibilidades de realização do homem, fosse ela posta em prática através de “conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou de qualquer outro costume ou habilidade” (Tylor, 1871 apud Laraia, 2017[1986], p. 25) adquirida pelo indivíduo integrante de uma determinada sociedade. Com essa conceituação, é nítido o caráter de aprendizado atribuído pelo autor à cultura, contrapondo-se à teoria de mecanismos biológicos, fundamento da teoria da aquisição inata.

Ao analisarmos a dicotomia “cultura e civilização” citada por Altmayer (2010) e por Laraia (2017[1986]), encontramos pontos de contato entre ela e a conceituação de Bennett (1998) de outra dicotomia, cultura C (maiúsculo) e cultura c (minúsculo), também denominadas, respectivamente, de cultura objetiva e cultura subjetiva. De modo conciso, a cultura objetiva revela-se nas instituições culturais, como arte, literatura, música ou dança, entre outros, e a subjetiva, pelos “modelos aprendidos e compartilhados por membros de um grupo de crenças, comportamentos e valores”⁶ (ibid., p. 2). Analisaremos pormenorizadamente o

⁵ *Zugleich wird Zivilisation als äußerlich gegenüber der Kultur abgewertet und zur bloßen Vorstufe der Kultur in der menschlichen Entwicklung herabgesetzt.*

⁶ *[...] the learned and shared patterns of beliefs, behaviors, and values of groups of interacting people.*

conceito de cultura objetiva e cultura subjetiva no item 2.2 (Interculturalismo); por ora, apresentamos o conceito de diferenciação entre culturas enunciado por Bennett (1998): “culturas são diferentes em suas línguas, padrões de comportamento e valores”⁷ (ibid., p. 2), mas, prossegue o autor, além disso também incorporam inúmeros modelos de percepção e comportamento, o que nos leva a considerar mais as diferenças do que as similaridades culturais.

Na tentativa de compreender essa diversidade, podemos ler em Benedict (1972 apud Laraia, 2017[1986], p. 67): “cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”. Assim, o fato de o homem ver o mundo à luz de sua cultura, prossegue Laraia, tem como consequência o etnocentrismo, uma propensão a acreditar que o seu modo, tanto de ver o mundo, como de agir, é o mais correto, podendo levá-lo em muitas ocasiões a situações de mal-entendidos, já que comportamentos que se distanciam daqueles aceitos pela maioria de sua comunidade são, de modo recorrente, desqualificados.

Segundo Hofstede (2001), podemos associar a multiplicidade de culturas com a programação coletiva da mente, “que pensa, sente e atua, gerando consequências diretas sobre crenças, atitudes e habilidades dos membros dessa cultura. Essa programação distingue de outros os membros de um grupo, ou categoria de pessoas” (Lima, 2019, p. 42).

Ainda de acordo com Hofstede (2001), a cultura abarca um sistema de valores, que se mantêm invisíveis até o momento em que se tornam claros no comportamento dos indivíduos, como por exemplo a ética ou a honestidade. Simultaneamente, a cultura também tem manifestações visíveis, que o autor classificou como símbolos, heróis e rituais. O autor define os símbolos como

palavras, gestos, imagens e objetos, [...] assim como estilo de vestir ou corte de cabelo, [entre outros. ...] Símbolos de um grupo cultural são regularmente copiados por outros [. Já os heróis] são pessoas vivas ou mortas, reais ou imaginárias, cujas características são altamente valorizadas na cultura, e, por esse motivo, são modelos de comportamento [. ... Por fim, os rituais] são atividades coletivas, [...] entre os indivíduos, dentro das normas da coletividade, [...] como, por exemplo], as formas de

⁷ [...] cultures are different in their languages, behavior patterns, and values.

cumprimentar e prestar homenagens [ou ainda] rituais sociais e religiosos⁸ (ibid., 2001, p. 10).

Na Figura 1, a seguir, apresentamos a representação gráfica de cultura feita por Hofstede (2001) – o diagrama da cebola –, na qual estão estampadas as camadas das manifestações culturais, que são sobrepostas, sendo a mais interna a camada dos valores, e a mais externa, a dos símbolos. Através das práticas, perpassando todas as camadas, “a cultura inculca coerente e coesivamente [na mente dos indivíduos pertencentes a uma comunidade cultural] seus valores a cada nível de manifestação cultural” (Ferreira, 2010, p. 38), que desse modo podem se tornar visíveis para um membro não pertencente à cultura, mas seus significados culturais se mantêm ainda assim imperceptíveis para eles, de acordo com Hofstede (2001). Em geral, a interpretação dessas práticas com seus significados culturais se dá prontamente pelos membros dessa cultura.

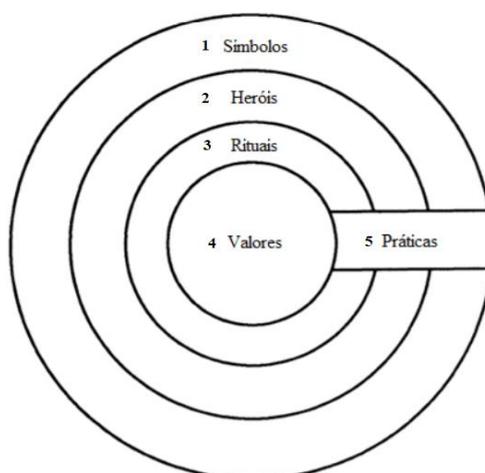


Figura 1 – Diagrama da cebola⁹ (Hofstede, 2001, p. 11)

Assim, reagimos condicionadamente a determinados comportamentos – tanto positiva, quanto negativamente –, conforme Laraia (2017[1986]), e devemos essa reação à nossa herança cultural, desenvolvida ao longo de várias gerações, e que nos leva a ter uma visão particular do mundo, a apreciar uma determinada ordem moral e valorativa, e a desenvolver diferentes comportamentos sociais e até

⁸ [...] are words, gestures, pictures, and objects [...] as do dress and hairstyle. [...] Symbols from another cultural group are regularly copied by others [...] are persons, alive or dead, real or imaginary, who possess characteristics that are highly prized in a culture and thus serve as models for behavior [...] are collective activities [...] considered socially essential, keeping the individual bound within the norms of the collectivity [...] ways of greeting and paying respect to others [...] social and religious ceremonies.

⁹ 1 – Symbols; 2 – Heroes; 3 – Rituals; 4 – Values; 5 - Practices

posturas corporais. Isso nos coloca como produtos de uma determinada cultura, e, por essa razão, é possível entender “que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas” (ibid., p. 68).

No entanto, ao analisar a participação do indivíduo em sua cultura, o teórico afirma que ninguém pode tomar parte de todos os elementos da cultura, o que leva à limitação da atuação desse indivíduo, independentemente do grau de complexidade da sociedade a que pertence. Essa afirmação se baseia em Levy Jr. (1952 apud Laraia, 2017[1986], p. 82), declarando que “nenhum sistema de socialização é idealmente perfeito; [...] ninguém é perfeitamente socializado. Um indivíduo não pode ser familiarizado com todos os aspectos de sua sociedade, [...e] pode permanecer completamente ignorante a respeito de alguns aspectos”. Mas é importante ressaltar que “deve existir um mínimo de participação do indivíduo na pauta de conhecimento da cultura, a fim de permitir sua articulação com os demais membros da sociedade” (Laraia, 2017[1986], p. 82), de modo que ele possa ter conhecimento de como agir em certas situações e também de como prever a conduta dos outros. Também bastante relevante para que se permita a convivência de todos os membros da sociedade é o compartilhamento desse conhecimento mínimo, segundo o autor (ibid., p. 86).

Entretanto, prossegue Laraia (2017[1986], p. 96), não devemos esquecer que a cultura tem caráter dinâmico, um processo ininterrupto de transformação, que se manifesta de duas formas: internamente, como decorrência da dinâmica do próprio sistema cultural, ou externo a ele, quando há contato entre dois sistemas culturais diversos.

É importante ressaltarmos também que os cenários nos quais os fenômenos culturais ocorrem apontam sempre para a sua realização na interação entre indivíduo e sociedade, mesmo que os dados antropológicos a respeito do “comportamento costumeiro não nos forneçam pistas sobre a reação do indivíduo à sua cultura nem sobre o entendimento de sua influência sobre ela”, conforme Boas (2005, p. 108). E quando a tentativa de interpretar culturas envolve culturas estrangeiras, sua universalidade e variedade, segue o autor,

devemos estar aptos a ver quantas de nossas linhas de comportamento [...] são na realidade expressões de nossa cultura

e estão sujeitas a alterações produzidas por mudança cultural. Nem todas as nossas normas são categoricamente determinadas por nossa qualidade de seres humanos: várias delas mudam com as circunstâncias (ibid., p. 109).

De acordo com Bhabha (1994), na atualidade – a era do pós-modernismo – , ocorreram profundas mudanças nos campos das ciências, artes e filosofia, na sociedade como um todo. Devido a essas transformações, uma nação passa a ser considerada por Bhabha a partir de suas relações, de seus conflitos sociais, de seus grupos minoritários (e excluídos). Para o autor, esse afastamento de concepções e categorias organizacionais previamente vigentes leva a uma nova forma de análise dos padrões sociais. E para tratar de assuntos concernentes à cultura nesse novo contexto, Bhabha aponta para a necessidade de “focar naqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”, afastando-se assim do conceito de diversidade cultural. Com esse afastamento, o autor cria um entre-lugar deslizante entre os polos “diversidade cultural” e “diferença cultural”, produzindo “uma cisão no modo de entender nossa contemporaneidade, introduzindo a criação de um espaço cultural híbrido” (Schäffer, 1999, p. 161).

Segundo Bhabha (1994), nesse contexto

as convivências limítrofes das diferenças culturais podem frequentemente ser tanto consensuais como conflituosas; elas podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar os limites habituais entre privado e público [...] e desafiar expectativas padronizadas de desenvolvimento e progresso¹⁰ (ibid., p. 2).

Para o teórico, a representação das diferenças culturais tem cunho social e não é necessariamente o “reflexo de traços étnicos ou culturais previamente determinados e fixados na tradição. A articulação social da diferença [...] é uma complexa negociação em curso que procura autorizar hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação”¹¹ (ibid., p. 2).

Também na fase pós-moderna dos estudos socioculturais, em que limites são demarcados de maneira mais fluida em todos os sentidos, Altmayer (2010)

¹⁰ *The borderline engagements of cultural difference may as often be consensual as conflictual; they may confound our definitions of tradition and modernity; realign the customary boundaries between private and public [...] and challenge normative expectations of development and progress.*

¹¹ *Reflection of pre-given ethnic or cultural traits set in the fixed table of tradition. The social articulation of difference [...] is a complex, on-going negotiation that seeks to authorize cultural hybridities that emerge in moments of historical transformation.*

crítica o conceito de cultura, que continua “restrita mais a fatos que significados, mais a produtos que processos”, conforme citado por Stanke (2014, p. 55), relacionando-os a estados nacionais e, nesse sentido, a conceitos homogeneizadores. Altmayer (2010) aponta para a mudança de paradigma nessa concepção, que foi “descrita na literatura acadêmica como *virada cultural*, e que transfere a perspectiva de investigação nos estudos sociais e culturais de modelos explicativos do comportamento humano para o nível da ordem simbólica e das atribuições de sentido subjetivas”¹² (ibid., p. 1408).

Isso posto, o teórico (ibid., p. 1403) questiona o conceito de cultura como um sistema - por dentro, homogêneo, e por fora, diverso -, com foco em nações ou grupos étnicos, que determina o comportamento dos indivíduos pertencentes a um dado grupo de modo abrangente. Para Altmayer (ibid., p. 1407), nas sociedades modernas e na era da globalização, cada vez mais os indivíduos se misturam e se desviam daquelas características culturais que lhe seriam atribuídas como suas. Nesse contexto, o autor aponta para o papel decisivo que tem a redefinição de cultura feita por Geertz (2008[1989]):

Acreditando [...] que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (ibid., p. 4).

Sob a influência dessa releitura do conceito de cultura, prossegue Altmayer (2010), estudioso não só de Estudos Culturais e *Landeskunde*¹³, mas também do ensino de Alemão como Segunda Língua e como Língua Estrangeira, as abordagens teóricas do ensino de alemão nesse contexto deveriam tomar como base a cultura como a reunião de um conjunto de conhecimentos coletivos, que nos habilitam não só a dar sentido ao mundo ao nosso redor, e à nossa própria vida, mas também a orientar nossas ações. Assim, o autor (ibid., p. 1409) “denomina de *padrões de*

¹² [...] als *cultural turn* beschrieben [...] und der die Forschungsperspektive in den Sozial- und Kulturwissenschaften von allgemeingültigen nomothetischen Erklärungsmodellen menschlichen Verhaltens auf die Ebene der symbolischen Ordnungen und subjektiven Sinnzuschreibungen verschiebt.

¹³ *Landeskunde* (das Land = país, die Kunde = conhecimento) é um conceito muito amplo, que se relaciona ao trabalho com aspectos culturais no ensino de línguas. Em uma aula de LE com orientação intercultural, a *Landeskunde* pode representar o objetivo de sensibilizar os alunos a uma avaliação dos fenômenos culturais do país da língua-alvo, que devem ser relativizados e colocados em relação à própria realidade do aluno, buscando a desconstrução de preconceitos e clichês que possam vir a surgir (Stanke, 2014).

interpretação cultural os elementos isolados desses conhecimentos [coletivos], compactados e armazenados na memória cultural”¹⁴ e, em sua obra de 2013, Altmayer os define como meios de fornecer ao indivíduo propostas de sentido, às quais pode recorrer para a interpretação de situações concretas no discurso. Essas propostas devem dar-lhe indícios do mundo, provendo o indivíduo de categorias de organização, em diferentes níveis, entre as quais o autor distingue quatro padrões (2013, p. 27), enumerados a seguir: i) padrão de categorização: temas relativos ao ser humano, como homem-mulher, velho-novo, identidades nacionais-estereótipos; ii) padrão topológico: temas relativos à orientação no espaço, como países e suas fronteiras, cidade-campo, pontos cardeais, organização de cômodos; iii) padrão cronológico: temas relativos à organização do tempo, como divisão básica do tempo, dias da semana, meses, estações do ano, passado, presente, “lugares de memória”¹⁵; iv) padrão axiológico: temas que lidam com valores e conceitos como dignidade humana, justiça, solidariedade, liberdade, coragem moral, disciplina, beleza, criminalidade, entre outros.

Altmayer (2002) pontua também que “a ‘cultura’ se constitui do conjunto de conhecimento naturalmente válido e geralmente aceito, que é supostamente composto de textos e que, via de regra, assimila as circunstâncias dos significados implícitos desses textos”¹⁶ (Altmayer, 2002, p. 10). Assim, ao tratar do liame entre texto e cultura, considerando aqui o texto no seu mais amplo sentido, o de uma atividade comunicativa, o autor afirma que uma análise de textos no contexto dos estudos culturais “torna [neles] visíveis [...] supostos ‘padrões de interpretação cultural’ [...], que são especialmente importantes em relação aos processos de compreensão e aprendizagem de uma cultura estrangeira”¹⁷ (ibid., p. 20).

¹⁴ *verdichteten und im kulturellen Gedächtnis gespeicherten Einzelelemente dieses Wissens kulturelle Deutungsmuster nennen.*

¹⁵ “Os lugares de memória são, antes de mais nada, restos. [...] São rituais de uma sociedade sem ritual, sacralidades passageiras em uma sociedade que dessacraliza, ilusões de eternidade [...] são **lugares** em uma tríplice acepção: são **lugares materiais** onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são **lugares funcionais** porque tem ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas e são **lugares simbólicos** onde essa memória coletiva – vale dizer, essa identidade - se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória”. Nora (1984 apud Neves, 2007).

¹⁶ *[...] bildet sich die ‚Kultur‘ die Gesamtheit des als selbstverständlich gültig und allgemein bekannt angenommenen und vorausgesetzten Wissens, das von Texten präsupponiert wird und das die in der Regel implizit bleibenden Sinnbedingungen von Texten ausmacht.*

¹⁷ *[...] in einem Text präsupponierten ‚kulturellen Deutungsmuster‘ sichtbar zu machen, die [...]im Hinblick auf fremdkulturelle Verstehens- und Lernprozesse von besonderer Wichtigkeit sind.*

O arranjo desse mosaico aqui apresentado, composto de diferentes percepções de cultura e da interação entre elas, oferece a complementação de que precisávamos para a teoria do Interculturalismo, central deste trabalho (cf. 2.2), possibilitando a análise e a interpretação daquilo que vivenciei na Alemanha. Dessa maneira, as visões estruturalista e pós-estruturalista da interação entre duas culturas se completam no presente estudo.

Em seguida, apresentamos conceitos do Interculturalismo adotados como fundamentos desse trabalho.

2.2

Interculturalismo

Inicialmente voltados para o universo empresarial, os estudos sobre o Interculturalismo analisaram a convivência entre pessoas de culturas diversas no mesmo ambiente profissional, devido à necessidade de empreendedores compreenderem e se prepararem para negócios internacionais. Entretanto, ficou claro que esses estudos também se adequam ao universo dos estudos linguísticos, conforme Meyer (2013b), quando se trata da interação entre pessoas de culturas diferentes, uma vez que questões culturais e aspectos interculturais podem ser determinantes no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Isso posto, entendemos que é necessário dispormos de uma conceituação teórica organizada e sistematizada no nível macro, como as categorizações de culturas nacionais oferecidas pela teoria do Interculturalismo, mesmo conscientes de que as atuais tendências em um mundo globalizado apontem não só para o espaço híbrido originado pelo encontro de culturas, o entre-lugar (Bhabha, 1994) (cf. 2.1), mas também para o entendimento de que a cultura não está encerrada em fronteiras nacionais (Altmayer, 2010) (cf. 2.1). Assim, essa concepção do contorno fluido das culturas vai ao encontro do conceito de Transculturalidade, considerando que uma cultura dificilmente se mantém afastada por completo da influência de outras, ao se constituir como uma rede de entrelaçamentos de culturas (Welsch, 2010). Nesse contexto, hábitos, crenças, e até mesmo instituições seriam apenas realidades

perceptíveis, carentes do sentido, que apenas se tornam cultura de fato quando a essas realidades são atribuídos signos arbitrários em sua forma e motivados por seu uso, de acordo com Kramsch (2013) (cf. 2.3.2).

Não obstante, essa estrutura organizada e sistematizada oferecida pelo Interculturalismo pode ser o ponto de partida do professor de LE para sua prática, pois poderá ser a base para a promoção da mediação entre os aprendizes estrangeiros de LE e a os aspectos não só dessa nova cultura, mas também do contato entre elas, segundo Meyer (2013a), sem perder de vista a individualidade de cada aprendiz, buscando a consistência e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Assim, os aspectos de uma cultura e do encontro de culturas contribuem efetivamente para esse processo, e possibilitam ao aprendiz produzir “sentenças [...] na língua-alvo] corretas, mas também adequadamente contextualizadas, e empregadas por um falante que se comporte socialmente de forma também adequada” (Meyer, 2013b, p. 1). Observamos, porém, que a adequação desse aprendiz não deve estar ancorada em estereótipos, expediente que deve ser desconstruído, sempre que possível, conforme comentamos na próxima seção.

2.2.1

Estereótipo e Generalização

Discussões sobre diferenças culturais ou conscientização intercultural sofrem frequentes críticas, porque elas podem incentivar a disseminação de estereótipos relativos a pessoas de outras culturas, de acordo com Fries (2009). Segundo a autora, os estereótipos são “simplificados e por natureza críticos e muitas vezes depreciativos, o que certamente não estimula uma comunicação intercultural eficaz”¹⁸ (ibid., p. 8).

Para Baccega (1998, p. 8), “a escolha, a leitura, a interpretação do indivíduo/sujeito se dá, prioritariamente, a partir de dados previamente recortados e aceitos [... por sua própria] cultura”, e dessa forma, aquilo que é estranho e novo

¹⁸ [...] *oversimplified and by nature judgmental and often derogatory, this would certainly not encourage effective intercultural communication.*

em uma outra cultura é preenchido com esse conhecimento de sua própria, muitas vezes simplificando a complexidade dos fatos e dos acontecimentos sociais, podendo desencadear o processo de estereotipia. Segundo Bosi (1992, p. 113), nesse processo de estereotipia “os padrões correntes interceptam as informações no trajeto rumo à consciência”.

Do mesmo modo, Bennett (1998) problematiza os estereótipos, que podem trazer a falsa sensação de compreensão do outro na comunicação intercultural, transformando nossas suposições em preconceito. E também Hall (1981[1976], p. 53) afirma que um observador que desconhece outros sistemas culturais tem em seus próprios estereótipos a força que pode distorcer o que ele vê, deixando-se iludir, levando-o a pensar que compreende o que se passa diante de seus olhos, situação que se torna perigosa e arriscada, mas que é, infelizmente, habitual.

Para Meyer (2013b), o estereótipo é uma

generalização limitadora, falseadora da realidade, por descrever um grupo social de forma restrita, enfatizando apenas um ou uns poucos aspectos daquela comunidade, e entendendo que esse comportamento seria geral, comum a todos os seus membros indistintamente (ibid., p. 8-9).

Entretanto, prossegue a autora, apesar de poder se mostrar danoso em interações interculturais, o estereótipo também pode trazer aspectos positivos, na medida em que fornece indícios sobre o outro, estrangeiro, que poderão ou não se confirmar. Rösler (2012 apud Stanke, 2014, p. 97), corrobora essa visão, ao afirmar que 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”.

O conceito de generalização constitui-se uma alternativa menos limitadora, porque abre espaço para variação, conforme Fries (2009), uma vez que “encoraja as pessoas a abordarem um indivíduo com certas expectativas, mas a quererem modificá-las, se o indivíduo parecer não se encaixar na ‘norma’ esperada”¹⁹ (ibid., p. 9).

¹⁹ [...] encourages people to approach an individual with certain expectations, but to be willing to modify these expectations if the individual seems not to fit the expected “norm”.

Bennett (1998, p. 4) também defende que generalizações culturais possam ser adotadas, para afastarem a instauração de estereótipos. Para tal, o autor propõe a noção de preponderância de crenças, que são as preferências de cada cultura por algumas crenças, em detrimento de outras, e a descrição dessa preferência é a generalização cultural. Assim, o indivíduo que não compartilha de uma crença preferencial de sua comunidade, ou seja, “o indivíduo ‘destoante’ não representaria a ‘norma’ em tal comunidade, sendo considerado antes um ‘desviante’, no sentido sociológico do termo” (Ferreira, 2010, p. 41).

Isso posto, passamos, a seguir, aos teóricos do Interculturalismo que embasam este estudo.

2.2.2

Categorização de culturas e traços culturais

Conhecer as principais singularidades de culturas distintas, afóra a sua própria, possibilita a um indivíduo evitar mal-entendidos ou constrangimentos em situações de interação com pessoas pertencentes a outros grupos culturais, segundo Lewis (2006). E o fato de vivermos “num mundo amplamente integrado por meios eletrônicos e por associações político-econômicas [...] já constitui um motivo bastante forte para [... cultivarmos] a habilidade de interagir com outras culturas em todas as esferas da vida” (Lima, 2019, p. 31). Entretanto, ainda hoje nos deparamos com a complexidade de definir as particularidades culturais desses grupos; mesmo que eles possam ser delimitados por sua região geográfica, ou por sua etnia, por exemplo, nunca poderão ser isolados completamente, classificados apenas por um aspecto, dentre tantos que compõem cada grupo, de acordo com Lewis (2006).

A despeito disso, o autor se empenhou em abarcar o maior número possível de culturas nacionais, criando o Modelo de Lewis (Lewis, 2006, p. xviii-xix) como um ponto de partida para tratarmos de interações interculturais. Esse modelo classifica essas culturas em três categorias, ordenando as características generalizadoras das mesmas, embora, ainda segundo o teórico, certamente várias delas sejam híbridas em algumas circunstâncias. Abaixo, estão elencadas as categorias do Modelo:

1. Linear-ativa – categoria de cultura cujos indivíduos se sentem desconfortáveis em situações de improvisação; são vistos como frios, incisivos, planejadores e determinados, tendo como principal característica a linearidade, o fazer uma coisa após a outra. Valorizam fatos, planejamentos, produtos, cronogramas, instituições, leis. Essas características se traduzem em organização, pontualidade, respeito à individualidade de cada um, obediência a regulamentos e hierarquia cronológica de tarefas.

2. Multiativa – os membros dessas culturas são em geral extrovertidos, calorosos, emocionais, loquazes e impulsivos, e seus valores fundamentais são família, hierarquia, relacionamentos, emoção, importância da religião ou do credo, persuasão e lealdade, que se refletem tanto no comportamento profissional, como no social. Nessas sociedades, o apeço ao planejamento e às regras não é relevante, o individualismo não é tão valorizado e as relações humanas são fundamentais em todas as esferas, o que se revela em forma de flexibilidade, capacidade de fazer várias coisas simultaneamente, falta de planejamento, impontualidade, e também grande sociabilidade, extroversão, simpatia e amabilidade.

3. Reativa – os indivíduos pertencentes a essa cultura são percebidos como corteses, amigáveis, conciliadores e compromissados, ótimos ouvintes, e seus valores básicos são intuição, cortesia, obrigações comunitárias, harmonia coletiva e preservação da face. Valorizam a comunicação não verbal - muitas vezes o que não é dito pode ser parte fundamental do que se quer expressar - e a linguagem corporal, que estão frequentemente presentes nas interações. A paciência é uma característica fundamental e a noção de tempo é elástica, sendo esse necessário para que se concluam tarefas ou planejamentos.

De acordo com o Modelo de Lewis, na Figura 2 a seguir, a Alemanha está representada no vértice do triângulo correspondente à cultura linear-ativa, e o Brasil, no vértice da cultura multiativa, o que nos leva a observar, considerando-se as características generalizadoras da teoria de Lewis (2006), a distância que há entre as culturas brasileira e alemã.

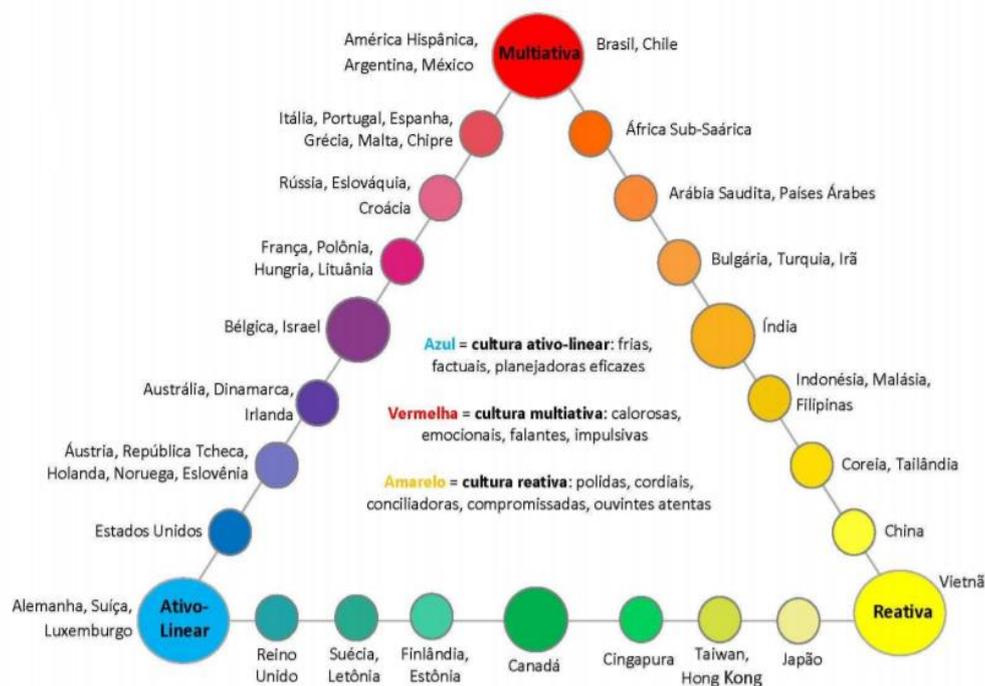


Figura 2 – Modelo de Lewis (2006, trad. e adap. Paranhos, 2011, p. 35)

Além das características das categorias de culturas nacionais do Modelo de Lewis (2006), podemos observar mais detalhadamente os traços gerais de cada categoria, conforme o Quadro 1 a seguir (Lima, 2019, p. 34), disponível na página da internet *The Lewis-Model – Dimensions of Behavior*²⁰: os membros das culturas linear-ativas são mais reservados, às vezes impacientes, diretos em suas mensagens, sem uso de diplomacia ou eufemismos, em confrontos argumentam com lógica, não gostam de perder a face; são orientados por tarefas, planejadas com organização, e fazem uma coisa de cada vez, preferencialmente segundo uma agenda linear; têm respeito pela oficialidade, e separam claramente situações profissionais de pessoais. Já os multiativos são emocionais, loquazes e impulsivos, utilizam a linguagem corporal com frequência; são impacientes e dão muito valor às relações, em especial às familiares, e aos sentimentos, que consideram mais importantes do que fatos; fazem muitas coisas simultaneamente e raramente se atêm a agendas. Argumentam de forma emocional, têm sempre boas desculpas, não distinguem a vida profissional da pessoal, são flexíveis e buscam soluções de problemas junto a pessoas-chave. Por fim, os reativos são ótimos ouvintes, que dificilmente iniciam uma ação ou

²⁰ Site: *CrossCulture: Know culture for better business*. Disponível em <<https://www.crossculture.com/the-lewis-model-dimensions-of-behaviour/>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

discussão, preferindo primeiramente ouvir o outro, para compreender sua posição e só então reagir, formando sua própria opinião a respeito do tema; têm linguagem corporal sutil, não se expõem, nunca confrontam, são educados e pacientes, não podem perder a face; usam da diplomacia, em vez da diretividade e consideram o que se diz como promessa; são muito focados nas pessoas e conectam as situações sociais e profissionais.

Linear-ativo	Multiativo	Reativo
Fala a metade do tempo	Fala a maior parte do tempo	Escuta a maior parte do tempo
Faz uma coisa de cada vez	Faz muitas coisas ao mesmo tempo	Reage à ação do parceiro
Planeja com antecedência cada passo	Planeja apenas as linhas gerais	Observa os princípios gerais
É educado, mas direto	É emocional	É educado, indireto
Esconde parcialmente os sentimentos	Demonstra sentimentos	Esconde os sentimentos
Confronta com lógica	Confronta com emoções	Nunca confronta
Não gosta de perder a face	Tem boas desculpas	Não pode perder a face
Raramente interrompe	Frequentemente interrompe	Não interrompe
É orientado para o trabalho	É orientado para pessoas	Muito direcionado para pessoas
É fiel aos fatos	Considera sentimentos antes dos fatos	Acredita que o que se diz é promessa
Considera a verdade antes da diplomacia	Tem uma verdade flexível	Considera a diplomacia antes da verdade
É às vezes impaciente	É impaciente	É paciente
Tem linguagem corporal limitada	Tem linguagem corporal ilimitada	Tem linguagem corporal sutil
Tem respeito pela oficialidade	Procura a pessoa-chave	Usa conexões
Separa social do profissional	Entrelaça social e profissional	Conecta social e profissional

Quadro 1 – Traços das categorias do Modelo de Lewis (2006, trad. e adap. Lima, 2019, p. 33)

Em seu trabalho, Lewis (2006) analisou separadamente algumas culturas nacionais, entre elas a alemã e a brasileira. Segundo o autor (p. 223-233), os alemães, categorizados como linear-ativos, apresentam como traços a orientação para o trabalho, a tentativa de cumprimento de todos os deveres, a expectativa de que todo trabalho deve ser bem feito. São também extremamente organizados e pontuais, acostumados a regras em geral, que valorizam. “Tendem a ser francos e diretos, em vez de diplomáticos ou polidos, [...] separam sua vida profissional da privada, [dando grande importância à] sua privacidade, [...] gostam de amigos

sinceras. [Em geral são] contidos em manifestações sociais, não revelam seus sentimentos” (Lima, 2019, p. 34-35), mantêm um discurso austero e não apreciam a proximidade, uma vez que intimidade e contato físico não são traços dessa cultura.

Em outro vértice do triângulo do Modelo de Lewis (2006, p. 540-545), os brasileiros, classificados como pertencentes a uma cultura multiativa, compartilham traços bem distintos dos alemães, uma vez que são orientados para o diálogo, usando a linguagem corporal sem parcimônia, especialmente com gestos e expressões faciais, sublinhando suas opiniões. Mas, ainda segundo o autor, não são bons ouvintes, porque querem sempre expressar suas próprias ideias sobre o tema em questão, interrompendo o outro. Frequentemente ocupam os espaços de modo natural, porque estão habituados ao abraço e ao contato físico. Prezam “as relações interpessoais, consideram os sentimentos mais importantes do que os fatos, são extrovertidos, loquazes, amistosos, impetuosos, flexíveis, criativos; [...] amam a dança e a música; quebram regras e são indisciplinados” (Lima, 2019, p. 35). São também alegres, descontraídos, otimistas, ainda segundo Lewis (2006), que acrescenta comentários sobre a pontualidade brasileira, traço considerado por muitos como crítico, já que consideramos “falta de educação chegar na casa de alguém pontualmente para o jantar”²¹ (ibid., p. 542); e sobre nossa relação com tempo (e mais especificamente, com prazos), o autor sustenta que somos em geral bastante generosos (ou até em excesso) com nosso tempo, porque temos a “tendência a focar no processo, e não no produto, o que muitas vezes [n]os faz perder de vista os objetivos”²² (ibid., p. 542).

Abordando o conceito de traço cultural, Hofstede (2010, p. 7) questiona o fato de ter sido, no passado, vinculado à hereditariedade. Segundo o autor, o fato de as diferenças nos padrões culturais entre grupos humanos se manterem surpreendentemente constantes não é fruto da cultura, nem da natureza humana, mas da personalidade de cada indivíduo. Analisando o entrelaçamento dos três conceitos - natureza humana, cultura e personalidade -, Hofstede (2010) propõe a Figura 3 a seguir:

²¹ [...] *it is impolite to arrive at someone's house for dinner on time.*

²² [...] *tendency to focus on the process rather than the product, which often causes them to lose sight of objectives.*

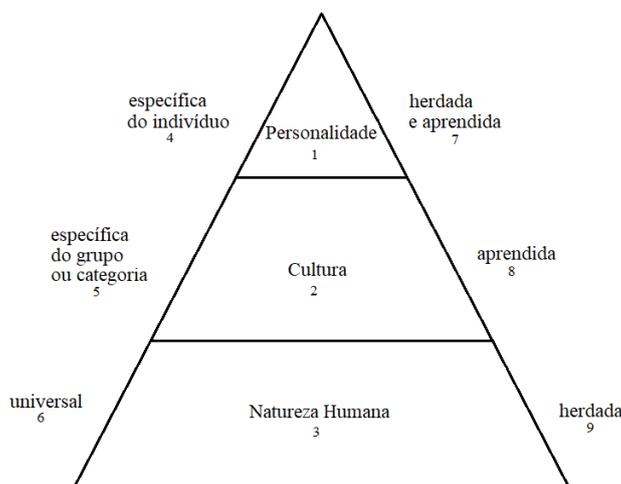


Figura 3 – Três níveis de especificidades na programação mental²³ (Hofstede, 2010, p. 6)

Para o autor, conforme aponta Stanke (2014), a natureza humana é o que todos os seres humanos têm em comum, é universal e herdada, como a capacidade de ter sentimentos (amor, raiva, tristeza, medo) e sensações (fome, sede), e a forma de expressá-los é modificada pela cultura. Já a cultura, retomando Hofstede (2010), é um fenômeno coletivo - a programação mental coletiva -, compartilhada por membros pertencentes a um grupo, que os distingue de pessoas de outros grupos. Ela é constituída por regras tácitas do jogo social, e é aprendida, não sendo inata, porque deriva não de genes, mas do meio social. Por fim, a personalidade de um indivíduo, sua maneira única de ser, que não precisa ser compartilhada com nenhum outro ser humano, se baseia em traços, parcialmente herdados dentro do conjunto de genes únicos do indivíduo, parcialmente aprendidos, modificados não só pela cultura, como também por suas experiências únicas. Assim, prossegue Hofstede, a natureza humana, a cultura e a personalidade do indivíduo se misturam, de modo que uma se interpõe entre as outras, tornando as fronteiras entre elas indefinidas, e, justamente por isso, suscitando discussões entre cientistas sociais.

Já Nardi (2002) identifica dois aspectos culturais determinantes, que são as realizações culturais e a transmissão dessas realizações. O primeiro é compreendido pelo autor como “toda atividade intelectual, psíquica e manual do homem aplicada ao mundo e a ele mesmo” (ibid., p. 2), que compreende produções e manifestações culturais. São produções, ainda conforme Nardi, artes plásticas, literatura, música, estudos, cozinha, contos e lendas, enquanto manifestações culturais revelam-se em

²³ 1 = Personality; 2 = Culture; 3 = Human Nature; 4 = Specific to individual; 5 = Specific to group or category; 6 = Universal; 7 = Inherited and learned; 8 = Learned; 9 = Inherited.

festas, cerimônias e religiões, mitos, símbolos e tabus. Produções e manifestações culturais encontram pontos de contato com a definição de culturas objetiva e subjetiva, conforme veremos na seção Conceitos Dicotômicos de Cultura (Bennett, 1998) (cf. 2.2.3). Em relação às realizações, prossegue Nardi, elas “não existiriam sem o processo de *transmissão*, principalmente na sociedade” (2002, p.3). Assim, por ser não só criador, mas também produto da cultura a que pertence, o homem “tem de se reconhecer na imagem, mesmo reduzida a denominadores comuns das consciências particulares, que a sociedade lhe apresenta e cuja construção passa pelo resgate de valores profundos, determinados pela história” (ibid., p. 18), que podemos compreender como o artefato típico de uma cultura, seus traços culturais.

Portanto, examinamos no presente trabalho também traços culturais, salientando que esses traços específicos de uma cultura são resultado de uma combinação da história e das condições em que se estabeleceram nessa cultura. Ao assentirmos na característica de grande dinamismo da cultura (Laraia, 2017[1986]) (cf. 2.1), devemos estar sempre atentos à frequente e sucessiva reestruturação dos significados que, juntamente com valores, crenças, símbolos e práticas, compõem os padrões a serem compartilhados pelos membros de uma dada cultura. Devemos considerar também que esse compartilhamento é extremamente variável, de grupo para grupo, entre pessoas, ou mesmo entre culturas.

Em seguida, aprofundamos a pesquisa referente a traços culturais relacionados às culturas alemã e brasileira.

2.2.2.1

Traços culturais alemães

Embora nem sempre seja consenso a ideia de que “os problemas contemporâneos de um grupo são crucialmente influenciados por seus êxitos e fracassos anteriores, pelas origens ignotas de seu desenvolvimento” (Elias, 1997, p. 30), os povos poderiam encontrar na conciliação entre passado e presente uma compreensão renovada de si mesmos, sugere o autor. De fato, segundo Schorn-Schütte (2017), a influência da história germânica na cultura – como língua, música e formação intelectual –, se mantém presente até os dias de hoje.

O fator histórico preponderante na formação da identidade cultural alemã (Knapp, 1995) aponta para a religião, em especial a Reforma Protestante de Lutero (século XVI), na qual a identidade espiritual do indivíduo deve ter prioridade sobre realizações mundanas, separando esse indivíduo da sociedade em geral. Assim, a espiritualidade e a privacidade pregadas pelo protestantismo luterano, através da atitude de olhar para dentro de si mesmo, “pode ser vista como base da atitude alemã [também] em relação ao trabalho, visto como dever e não como autorrealização”²⁴ (ibid., p. 217). Do mesmo modo, a seriedade adotada no ambiente de trabalho, demonstrando a nítida separação da vida privada da profissional, pode ser considerada como uma consequência do Luteranismo, ainda segundo o autor.

Outra influência do Protestantismo Luterano é a “aceitação de autoridades competentes e [... a preferência] por regras claras e normas orientadoras”²⁵ (ibid., p. 217). Esse desejo de evitar incertezas teve influência de uma segunda e relevante força formadora da identidade cultural germânica: o Idealismo Alemão, movimento filosófico no final do século XVIII, que considerava o Estado uma instituição de moral irrefutável, cujas leis deviam ser seguidas, prossegue o autor. Além disso, esse movimento filosófico buscava por verdades universais e eternas, mas não tinha um projeto coletivo, já que separava as necessidades e as contingências cotidianas individuais da sociedade (Knapp, 1995, p. 209 passim), alinhando-se, dessa maneira, ao culto do individualismo proposto pelo Luteranismo.

As manifestações desse traço do individualismo, segundo Elias (1997), têm origem na educação alemã de base humanista, “cujo valor supremo é o ser humano individual” (ibid., p.148). Para Hanke (2005), uma dessas manifestações é a realização da comunicação sobre tarefas (ou problemas), e não sobre relações (ou questões pessoais), o que pode nos levar a outro traço, este sobre a utilização da língua alemã: não há a necessidade de suavização da mensagem ou de uso de recursos de indiretividade. E já que a língua possui um alto grau de explicitação, prossegue o autor, não há espaço para subentendidos. Além disso, o autor mostra a tendência de se estabelecer um menor nível de hierarquia nas relações interpessoais

²⁴ [...] can be seen as the basis for the German attitude to work in regarding it as a duty rather than a means to self-fulfillment.

²⁵ [...] accept established authorities and [...] clear rules and guidelines.

na cultura alemã, já que a sociedade promove a redução da desigualdade entre as pessoas, propondo que todos tenham os mesmos direitos.

Em relação ao traço do tempo, (Hall, 1981[1976]) afirma que ele em geral é monocrônico e linear em culturas no norte da Europa, mostrando-nos a inclinação à realização de uma única tarefa ou ao debate de um só assunto de cada vez. Além disso, ainda de acordo com o autor, constatamos a atribuição de grande importância ao planejamento e aos compromissos, fato que podemos imputar, na cultura alemã, ao rigor e à “meticulosidade alemães, [mostrando ...] a profundidade da filosofia alemã”²⁶ (Knapp, 1995, p. 219).

Entretanto, afirma Knapp, a herança ideológica de uma cultura não é uma constante imutável, e pode ser interpretada tanto positiva quanto negativamente por seus membros, em diferentes períodos da História. O autor sustenta que o traço de delegar decisões a pessoas ou instituições responsáveis, aliado a outro, a obediência inquestionável a leis e ordens superiores - essa última oriunda dos valores militares prussianos (Elias, 1997) -, teria sido uma combinação nefasta, desembocando no que vimos na Segunda Guerra Mundial, marcando fortemente a identidade alemã. “O regime nazista estaria ligado, de certa forma, a um rompimento da história alemã” (Ferreira, 2010, p. 51), e os alemães teriam decidido abandoná-la definitivamente, caracterizando o fenômeno chamado por Heuß (1959 apud Ferreira, 2010, p. 51) de “perda da história”. No entanto, os alemães não são um grupo de pessoas decadentes ou desprezadas; ao contrário, atualmente a Alemanha é um país notável, e “desfruta, de modo geral, do respeito de outros Estados do mundo, inclusive de seus inimigos de ontem” (Elias, 1997, p. 26).

Isto posto, passamos a tratar de traços culturais brasileiros na próxima seção.

2.2.2.2

Traços culturais brasileiros

Alguns dos traços culturais brasileiros foram descritos já há bastante tempo nas obras de Holanda (2007[1936]); entre eles, o conceito do homem cordial, que

²⁶ [...] *German thoroughness [...] the profundity of German philosophy.*

na verdade não assume o significado de civilidade ou de boas maneiras, mas da “expressão legítima de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante” (ibid., p. 146) do brasileiro, característica que raros estrangeiros conseguem compreender com clareza, ainda segundo o autor.

Além disso, Holanda pontua que o brasileiro precisa se apoiar na vida em sociedade, “uma verdadeira libertação do pavor que sente em viver consigo mesmo” (ibid., p.147). Assim, o círculo familiar em geral é dilatado e, nesse sentido, podemos mencionar também o forte vínculo de laços familiares e de amizade, que o brasileiro cultiva em todas as áreas de sua vida.

Ao tratar das matrizes culturais e dos mecanismos de formação étnica e cultural do povo brasileiro em sua obra, Ribeiro (1995, p. 451) enumera alguns de seus traços: “a criatividade do aventureiro, a adaptabilidade de quem não é rígido, mas flexível, a vitalidade de quem enfrenta, ousado, azares e fortunas, a originalidade dos indisciplinados”. Entre outros aspectos, esse perfil permite ao brasileiro juntar um problema pessoal a um impessoal, conciliando interesses que aparentemente são incompatíveis, de acordo com DaMatta (1998[1986]), levando a soluções como o jeitinho, que pode ser interpretado como uma estratégia para resolver uma dada situação com certa harmonia. Além disso, esse perfil também nos leva ao traço de informalidade, que pode gerar o grau de intimidade constatado nas interações, dando-nos a ideia de não haver distinção entre público e privado, e apontando para o traço brasileiro do culto à personalidade, valorizando o indivíduo autônomo e tornando menos rígida a estrutura social que se baseia em contratos.

Alguns desses traços de brasilidade apontados anteriormente, como a flexibilidade, a informalidade, a criatividade, também se refletem na língua portuguesa falada no Brasil. Em interações na nossa língua, o contexto assume extrema importância, invocando um alto grau de indiretividade, transformada em informações implícitas, quando o que se quer dizer não é expresso claramente, conforme veremos no conceito de cultura de alto contexto (Bennett, 1998) (cf. 2.2.3), causando por vezes mal-entendidos. Além disso, nossa flexibilidade nos permite tomar atitudes menos rígidas em relação à gestão do tempo, e a realização de diversas tarefas simultaneamente caracteriza a nossa cultura como policrônica (Hall, 1981[1976]). Essa característica do tempo flexível podemos também estender

a horários em geral e ao planejamento de tarefas, já que, ainda segundo o autor, as culturas policrônicas priorizam os relacionamentos pessoais e a conclusão de atividades em curso, em detrimento da fidelidade a compromissos previamente definidos.

Entretanto, afirma Holanda (2007[1936]), um traço distinto dos anteriormente citados surge na configuração da família brasileira como um patriarcado, com a autoridade total de seu patriarca, cuja origem remonta ainda aos domínios rurais, conforme o autor, fato que pode ser compreendido como a origem dos comportamentos autoritários, espelhando uma sociedade fundamentada em privilégios e altamente hierarquizada (Janzen, 2005).

A leitura da sociedade brasileira feita por DaMatta (1998[1986]) propõe que a vida social seja dividida em dois espaços morais claramente apartados, com valores e realidades múltiplos: a casa e a rua. No mundo da casa, encontramos a tranquilidade, o repouso, a alegria, o amor, a lealdade, o lar. É um espaço inclusivo e exclusivo, do qual somos membros perenes, juntamente com outros familiares e agregados – empregados, servidores, amigos, compadres –, segue o autor, indo ao encontro de Holanda, apontando para a valorização de todas as relações interpessoais, não só as de sangue. Já no universo da rua, prossegue DaMatta (1998[1986]), estão teoricamente o trabalho, o movimento, a surpresa, a tentação, o perigo, as leis. Esse universo se move sempre num fluxo de pessoas desconhecidas, e é um campo de batalha, onde nossas vontades são sempre abertamente contrariadas, e onde não há amor, nem respeito, nem amizade. O mundo da rua torna-se, então, um espaço público com muitos riscos, que, em princípio, “tem um ponto de vista autoritário, impositivo, falho, fundado no descaso e na linguagem da lei, que, igualando, subordina e explora” (DaMatta, 1997a, p. 59). Mais uma vez, a concepção do autor vai ao encontro de Holanda, e situa os comportamentos autoritários também no espaço da rua, nas figuras públicas, como os governantes, e também naquela do patrão.

Portanto, no sistema brasileiro, as leis da casa e da rua diferem muito entre si: na primeira, são “as boas regras da moralidade costumeira que governam a nossa honra, o respeito e, sobretudo, a lealdade que devemos aos amigos, aos parentes e aos compadres” (DaMatta, 1998[1986]), p. 71), enquanto na segunda apresentam-

se como leis formais da vida pública. Ainda de acordo com o autor (ibid.), esses dois espaços são esferas de significação social distintas, que contêm visões de mundo ou éticas bastante particulares; no entanto, o brasileiro, não raro, tende a querer levar para a rua as relações da casa, tentando transformar as vivências da rua em situações de bem-estar, conforme DaMatta (1997a).

Assim, encerramos aqui a seção que trata dos traços culturais, e passamos a seguir aos conceitos dicotômicos de cultura.

2.2.3

Conceitos dicotômicos de cultura

A comunicação entre membros de uma mesma cultura fundamenta-se na similaridade, já que, além da língua em comum, também padrões de comportamento e valores podem facilitar e unificar o gerenciamento do cotidiano, de acordo com Bennett (1998, p. 1). No entanto, mesmo compartilhando a mesma cultura, pode haver diferenças relevantes de padrões e valores em subgrupos dessa cultura, como classe social ou orientação sexual, por exemplo, o que pode aumentar no risco de surgirem situações embaraçosas.

Segundo Bennett (1998), essas situações constrangedoras poderão ser potencializadas no caso de a comunicação ocorrer entre membros de culturas distintas, e, diante da grande diversidade de línguas, padrões de comportamento e valores, é preciso que a comunicação intercultural promova a reflexão sobre essas diferenças. Ainda de acordo com o autor, é fundamental que essa comunicação intercultural se apoie no trato consciente e respeitoso dessas diferenças culturais, ou seja, que seja baseada exatamente nessas diferenças.

Para analisar mais detalhadamente como podemos melhor compreender as interações interculturais e perseguir as novas competências essenciais para uma convivência equilibrada com as diferenças, Bennett (1998) versa sobre dois conceitos dicotômicos de cultura: cultura C (maiúsculo) *versus* cultura c (minúsculo), e cultura de alto-contexto *versus* cultura de baixo-contexto, expostos a seguir.

O conceito de “cultura C”, também denominada cultura objetiva, de acordo com Bennett (1998, p. 2), refere-se não só às instituições culturais, como festas, arte, literatura ou música, mas também aos sistemas político, econômico, social e linguístico. Na verdade, são informações e conhecimentos sobre a cultura, que podem ser úteis para a interação face-a-face, mas nem sempre serão profícuos na comunicação intercultural. Em contrapartida, a “cultura c”, chamada de cultura subjetiva, é menos óbvia, porque está relacionada às características psicológicas de um dado grupo, “seus padrões de crenças, comportamentos e valores aprendidos e compartilhados”²⁷ (ibid., p. 2). De acordo com o autor, compreender culturas subjetivas é um bom caminho para podermos chegar mais confortavelmente à comunicação intercultural.

Apesar de ambos os aspectos da cultura – objetivo e subjetivo – constituírem a realidade social, as manifestações da cultura objetiva são privilegiadas na educação tradicional intercultural e multicultural, continua o teórico. No entanto, na comunicação, o uso da língua, em detrimento de sua estrutura linguística, ainda segundo Bennett (1998), torna-se foco do estudo, que recai sobre o modo “como a linguagem é modificada ou suplantada pelo *comportamento não verbal*, como os modelos culturais de pensamento são expressos em *estilos comunicativos* particulares, e como a realidade é definida e julgada através de *pressupostos e valores* culturais”²⁸ (ibid., p. 2).

A noção de cultura subjetiva é então a base para definirmos a concepção de “diversidade”, [... conceito que incluiu] as culturas doméstica e internacional em diferentes *níveis de abstração*”²⁹ (ibid., p. 2). Bennett (1998) afirma que algumas características da cultura têm alto nível de abstração, quando abrangem apenas alguns, mas não todos os membros dessa cultura, o que nos leva a referenciar, no trato intercultural, diferenças gerais nos padrões de pensamento e comportamento. Isso mostra a força unificadora de uma cultura, prossegue o autor, que, para exemplificar, cita um aspecto relativo a diferenças entre as culturas norte-americana

²⁷ [...] *learned and shared patterns of beliefs, behaviors, and values.*

²⁸ [...] *how language is modified or supplanted by culturally defined nonverbal behavior, how cultural patterns of thinking are expressed in particular communication styles, and how reality is defined and judged through cultural assumptions and values.*

²⁹ [...] *“diversity” in a way that includes both international and domestic cultures at different levels of abstraction.*

e japonesa, sendo a primeira mais caracterizada pelo individualismo, enquanto a segunda se mostra mais coletivista. Essas diferenças culturais de alto nível de abstração são, em última análise, a base valiosa para a análise do comportamento da cultura nacional; entretanto, “grupos significantes e diferenças individuais dentro de cada grupo nacional que estão ocultas nesse nível [...] estabelecem uma força diversificadora [, com baixo nível de abstração], que equilibra a força unificadora da cultura nacional”³⁰ (ibid., p. 3).

E nesse baixo nível de abstração, ainda segundo Bennett (1998), grupos mais específicos podem ser descritos em termos culturais, como as etnias – no caso dos EUA, há grupos de americanos distintos pelas origens, como americanos africanos, asiáticos, indígenas, hispanos/latinos, ou ainda americanos europeus. No conceito de cultura subjetiva, a etnia é antes uma herança cultural, mais do que uma herança genética, e também o são “outras categorias de diversidade cultural subjetiva, [como] gênero, regionalidade, classe socioeconômica, habilidades físicas, orientação sexual, religião, organização e vocação”, além de outros agrupamentos com objetivos comuns, como, por exemplo, fãs de determinado esporte, desde que os padrões de comportamento e pensamento da identidade desses grupos se mantenham, enquanto eles permaneçam atuantes. De acordo com o autor (1998, p. 3), “por definição, indivíduos não têm culturas diferentes; o termo para [definir] padrões de comportamento individual é ‘personalidade’”³¹, o que vem ao encontro da conceituação de Hofstede (cf. 2.2.2) sobre os níveis de especificidades da cultura.

Para melhor compreendermos a segunda dicotomia, cultura de alto-contexto *versus* cultura de baixo-contexto, buscamos em Hall (1981[1976]) inicialmente as considerações sobre o entrelaçamento entre contexto e comunicação. De acordo com o teórico, estudos sociolinguísticos mostram “como o código linguístico é realmente dependente do contexto”³² (ibid., p. 92), e, portanto, o nível de contexto é decisivo para a determinação da natureza da comunicação, além de ser a base sobre a qual todo comportamento subsequente se assenta. Assim, qualquer ato

³⁰ [...] significant group and individual differences within each national group that are concealed at this level [...] provide a diversifying force that balances the unifying force of national culture.

³¹ By definition, individuals do not have different cultures; the term for patterns of individual behavior is “personality.”

³² [...] how context-dependent the language code really is.

comunicativo está posto num contínuo de contexto, cujos extremos são o alto-contexto e o baixo-contexto.

Para o autor,

uma comunicação ou mensagem de alto-contexto (AC) é aquela na qual a maioria da informação está ou no contexto físico, ou internalizada na própria pessoa, enquanto muito pouco está codificado, explícito, transmitido como parte da mensagem. Uma mensagem de baixo-contexto (BC) é o oposto, i. e., a massa de informação se manifesta no código explícito ³³ (p. 91).

Na Figura 4, a seguir, podemos visualizar a proposta de Hall: comunicação de alto-contexto (AC) é “pré-programada, [...] está no receptor e no contexto, com um mínimo de informações transmitidas na mensagem. [...] Ao contrário, na comunicação de baixo-contexto (BC)] a maioria da informação tem que ser transmitida na mensagem, de modo a compensar o que está faltando no contexto”³⁴ (ibid., p. 101). Assim, os participantes de um ato comunicativo transmitem significado entre si, e esse significado pode estar mais ou menos dependente da força do contexto na comunicação realizada, conforme a Figura 4, a seguir:

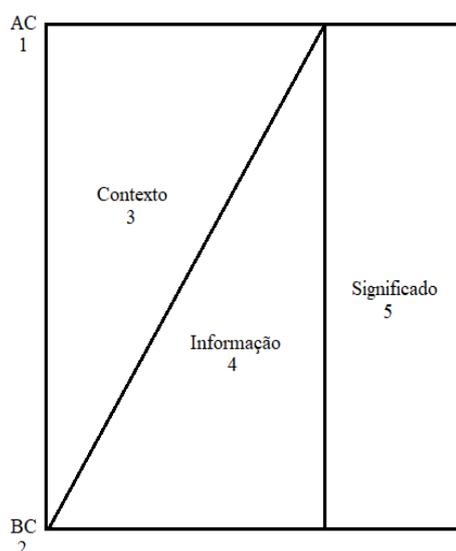


Figura 4 - Relação entre contexto e comunicação³⁵ (Hall, 1981[1976], p. 102)

³³ A high-context (HC) communication or message is one in which most of the information is either in the physical context or internalized in the person, while very little is in the coded, explicit, transmitted part of the message. A low-context (LC) communication is just the opposite; i.e., the mass of the information is vested in the explicit code.

³⁴ [...] preprogrammed information that is in the receiver and in setting, with only minimal information in the transmitted message. [...] most the information must be in the transmitted message, in order to make up for what is missing in the context.

³⁵ 1 = HC (high-context); 2 = LC (low-context); 3 = context; 4 = information; 5 = meaning.

O autor afirma ainda que a comunicação de alto-contexto (AC), contrastando com a de baixo-contexto (BC), é geralmente econômica, rápida, eficiente e satisfatória, desde que haja tempo para programá-la.

Bennett (1998), então, se baseia na teoria de Hall (1981[1976]) sobre as culturas de alto e de baixo-contexto como forma de abordagem contrastiva de culturas na interação intercultural, que pode correr o risco de vir a ser uma fonte de mal-entendidos. Como “a língua serve como uma ferramenta para comunicação, e também é um sistema de representação para percepção e pensamento, [...] esse aspecto de organizadora da realidade da língua que engaja os interculturalistas”³⁶ (Bennett, 1998, p. 8).

Assim, há culturas classificadas como de alto contexto, em oposição àquelas denominadas de baixo contexto. No primeiro caso, inserem-se culturas em que, na comunicação interpessoal, nem tudo é dito, explicitado e comunicado na mensagem, como na brasileira. Na cultura de baixo contexto, tal como a alemã, a maior parte da informação é passada na mensagem enunciada.

Além disso, de acordo com Bennett (1998, p. 10), a voz, os gestos, o contato visual, a bolha espacial – “distância considerada confortável para delimitar a aproximação entre indivíduos” (Lima, 2019, p. 29) – são recursos muito utilizados nas culturas de alto contexto, que às vezes podem ser até mesmo mais relevantes do que a própria mensagem, enquanto em culturas de baixo contexto esses recursos surgem apenas como complementos dessa mensagem. Entretanto, a paralinguagem também pode ser motivo de mal-entendidos, porque o tom, a tensão, o volume, a velocidade com que a língua é falada podem ser interpretados erroneamente em ambientes interculturais, de acordo com Bennett (1998, p. 11), devido à tendência etnocêntrica de interpretação de outras culturas.

O autor relaciona ainda os conceitos de linguagem verbal e não-verbal às definições de digital e analógico, na esfera da comunicação interpessoal. Segundo Bennett, a “linguagem verbal é digital, no sentido de que palavras simbolizam categorias de fenômenos, da mesma forma arbitrária em que os códigos

³⁶ *Language does serve as a tool for communication, but in addition it is a “system of representation” for perception and thinking. [...] It is this “reality-organizing” aspect of language that engages interculturalists.*

ligado/desligado simbolizam números em operações de um computador”³⁷ (ibid., p. 10). A analógica, ao contrário, representa fenômenos, originando contextos que possam ser experimentados.

Nessas circunstâncias, o teórico registra “que algumas línguas enfatizam essa qualidade digital mais do que outras, por disporem de palavras bastante específicas para expressar sentimentos ou opiniões” (Lima, 2019, p. 29), como o caso da língua alemã, idioma preciso, com palavras talhadas exatamente para aquilo que se deseja comunicar. Já as línguas mais analógicas, como o português, se ancoram essencialmente no contexto, através do qual o interlocutor deve depreender a mensagem, levando em conta “a forma como foi pronunciada, por quem, para quem, em que momento, e [se ela se encontra] antes ou depois de qual outra afirmação”³⁸ (Bennett, 1998, p. 10). Assim, o autor identifica “as comunicações digitais com culturas classificadas como de ‘baixo contexto’, em que o conteúdo é [...] codificado através da mensagem, em oposição àquelas analógicas, [...] de ‘alto contexto’, nas quais o cerne da informação está centrado no falante” (Lima, 2019, p. 29).

Para encerrar esta seção sobre o Interculturalismo, trazemos em seguida os estudos sobre o processo de sensibilização às diferenças entre culturas.

2.3

Sensibilidade Intercultural

É natural que o estrangeiro passe a interpretar seu novo contexto social nos termos de seu pensar habitual (Schütz, 2010[1944]), de sua visão de mundo. Entretanto, aquilo que é válido em sua cultura de origem pode se revelar bastante inadequado em uma outra, prossegue o autor. Portanto, o processo de adaptação a outras culturas não é simples, sendo muitas vezes mal compreendido. Para Bennett (1998, p. 14), ele é fundamental no contexto intercultural, aspecto crucial da comunicação intercultural, e deve ser distinto do processo de assimilação cultural.

³⁷ *Verbal language is digital, in the sense that words symbolize categories of phenomena in the same arbitrary way that on/off codes symbolize numbers and operations in a computer.*

³⁸ *[...] the way it's said, by whom, to whom, where, at what time, and just before or after what other statement.*

Este é substitutivo, pois trata-se de um processo de ressocialização do indivíduo, que coloca a visão de mundo da nova cultura no lugar daquela de sua cultura de origem. No entanto, no processo de adaptação, a visão de mundo é expandida, incorporando comportamentos e valores apropriados da nova cultura, e, nesse sentido, é aditivo. O resultado final da assimilação nos mostra, então, um indivíduo reformulado, enquanto na adaptação nos deparamos com uma pessoa bi- ou multicultural, que apresenta algumas características da nova cultura, sem que se tenham apagado aquelas de sua socialização original.

Nesse contexto de estudos interculturais, consideramos ainda o conceito de choque cultural, uma desorientação que poderia ocorrer em contextos culturais diversos, que chegou a ser tratada como uma doença que poderia ser prevenida, ou contraída e curada, segundo Bennett (1998). Colocado em um contexto mais amplo de desenvolvimento evolutivo, o choque cultural foi apresentado por Janet Bennett (1998 apud Bennett, 1998, p. 15) “como um caso especial de resposta humana típica a qualquer transição, perda ou mudança”³⁹. Para Adler (1975), o choque pode se configurar como um conjunto de reações emocionais a novos estímulos culturais, que podem abranger a sensação de desamparo, irritabilidade, e até mesmo medo. Mas, apesar de estar normalmente relacionado a uma experiência negativa, ainda segundo o autor, o choque cultural pode se apresentar como uma oportunidade de aprendizado cultural, autodesenvolvimento e crescimento pessoal.

Também Wagner (2006[1996]) pesquisou sobre o processo do choque cultural, e afirma que, através dele, torna-se rápida e dolorosamente clara a forma como muitos aspectos da naturalidade do próprio indivíduo, em algum lugar diferente de seu ambiente, não parecem tão autênticos. E somente então, diante desse contraste, é possível distinguir o próprio indivíduo do outro, do estrangeiro. Assim, o autor afirma que a cultura “transforma membros de outra cultura em estranhos”⁴⁰ (ibid., p. 28). Para quem não pertence a uma determinada cultura, segue o autor, atos podem não ter sentido, gestos podem ser mal interpretados, cada tom de voz e cada observação podem não ser compreendidos, levando todos esses pontos a se transformarem em abismos de significado cultural com consequências desagradáveis, se não forem esclarecidos. Além disso, afirma o teórico, também

³⁹ [...] *as a special case of the typical human response to any transition, loss, or change.*

⁴⁰ [...] *Angehörige anderer Kultur zu Fremden macht.*

como resultado do choque cultural, dá-se a percepção das peculiaridades do ambiente familiar, da terra natal, uma vez que a própria cultura, dada como certa, não será questionada, a menos que seja contrastada, em alguma medida ameaçadoramente, com a realidade do estrangeiro.

Isto posto, expomos a seguir Modelos propostos pelos teóricos aqui apresentados, para estudarem o processo de adaptação cultural.

2.3.1

Modelos de Análise do Processo de Adaptação Intercultural

Em seu Modelo, Adler (1975, p. 16-18) propõe cinco fases no processo de adaptação cultural: 1. Contato; 2. Desintegração; 3. Reintegração; 4. Autonomia; e 5. Independência. Segundo o autor, as etapas vão da euforia e excitação iniciais, passando pelo período da confusão e da desorientação do indivíduo, ao descobrir que suas próprias interpretações culturais não são mais adequadas no contexto da nova cultura. Na terceira fase, o indivíduo rejeita fortemente essa outra cultura; nessa fase, tem experiências em uma ampla gama de emoções. Em seguida, o desenvolvimento da flexibilidade pessoal e de habilidades para lidar com a outra cultura marcam a autonomia do indivíduo. Por fim, esse indivíduo é capaz de aceitar as semelhanças e diferenças culturais, sendo criativo ao explorar a diversidade dos seres humanos. O autor salienta, no entanto, que seu modelo não propõe um processo de transição linear, já que indivíduos terão diferentes vivências, ao lidar com as diferenças culturais, o que pode significar que nem sempre todas as etapas serão vivenciadas.

Wagner (2006[1996]) apresenta, também em cinco fases, seu modelo do processo de ajuste cultural. Essas fases guardam alguma similaridade com aquelas propostas por Adler (1975). Entretanto, elas estão distribuídas em dois eixos, relativos ao tempo e à competência cultural, percorrendo uma trajetória em ‘U’, conforme a Figura 5 a seguir:

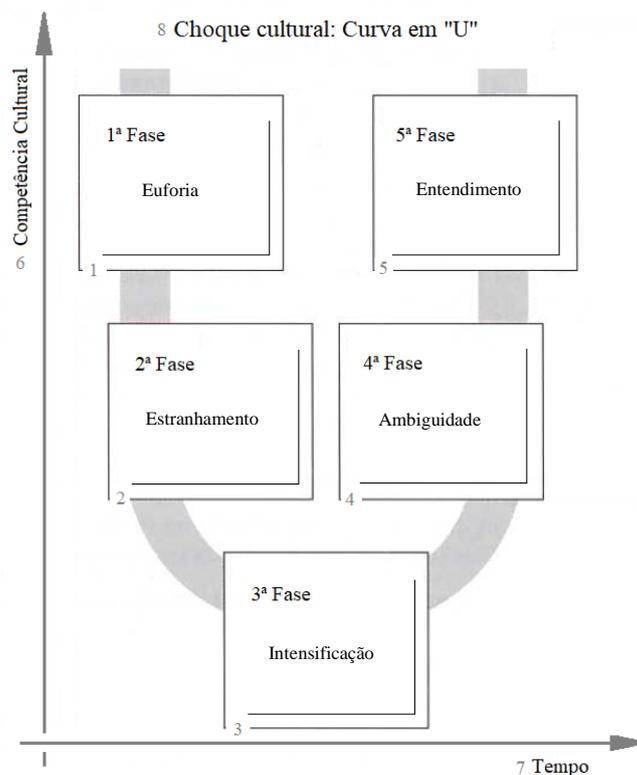


Figura 5: Curva em “U” do ajuste cultural, de Wagner (2006[1996], p. 26)⁴¹

Na primeira fase, Euforia, a cultura de origem do indivíduo não é questionada, e ele se comporta como espectador entusiasmado dos acontecimentos. Em seguida, na etapa do Estranhamento, as primeiras dificuldades em estabelecer contato com o estrangeiro levam o indivíduo a sentir-se culpado pelo insucesso, fato que se torna mais forte na terceira fase, Intensificação, na qual a atribuição da culpa pelas tentativas mal sucedidas recai sobre a cultura estrangeira, ao mesmo tempo em que a cultura de origem é exaltada pelo indivíduo. Na fase 4, Ambiguidade, os conflitos já passam a ser interpretados como entendimentos equivocados, e essa mudança de percepção é resultado da conscientização das diferenças culturais. Por fim, na última fase, Entendimento, as diferentes regras de atuação na cultura estrangeira são compreendidas, toleradas e valorizadas, convivendo com as regras da própria cultura (Wagner, 2006[1996], p.26).

Ao definir o processo em forma de ‘U’, o autor sugere que, com o passar do tempo, o indivíduo tenha a tendência a atingir o pior desempenho de sua competência cultural na fase 3, não se deixando desligar de sua cultura de origem e

⁴¹ 1- 1. Phase: Euphorie; 2- 2. Phase: Entfremdung; 3- 3. Phase: Eskalation; 4- 4. Phase: Missverständnisse; 5- 5. Phase: Verständigung; 6- Kulturkompetenz; 7- Zeit; 8- Der U-Kurven-Verlauf des Kulturschocks.

criticando de modo abrangente a cultura estrangeira. Nesse ponto de inflexão pode ocorrer a guinada em direção à possível e mais harmoniosa coexistência de ambas as culturas, quando se torna evidente para o indivíduo que as “dificuldades surgem da diferença cultural, [e] que elas são mal-entendidos”⁴² (Wagner, 2006[1996], p. 27).

Já Bennett (1998), ao tratar da adaptação cultural, baseia-se em modelos de ‘construção de significado’ da área da Psicologia Cognitiva. Nessa área, a consciência do ser humano é considerada como a ponte entre ele e os objetos que o rodeiam, atribuindo a esses objetos significados, em um processo dinâmico de compreensão do mundo, na medida em que o indivíduo se situa e organiza seu mundo, para que possa nele discernir o igual do diferente. Esse mundo dos significados, na verdade, são os “pontos de partida para a atribuição de outros significados [...], resultando na] estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos ‘pontos básicos de ancoragem’ dos quais derivam outros significados” (Moreira; Masini, 1982, p. 3). Assim, novas ideias e informações podem ser armazenadas no cérebro, na medida em que possam ter como ponto de ancoragem conceitos relevantes e inclusivos disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo. Desse modo, prosseguem os autores, os conceitos-âncora abrangem e integram o novo material e, simultaneamente, se modificam. Trata-se de uma “*experiência consciente* [...] quando *sinais, símbolos, conceitos e proposições* potencialmente significativos são relacionados à estrutura cognitiva e nela incorporados” (Ausubel, 1968 apud Moreira; Masini, 1982 p. 4). Na experiência intercultural, a estrutura cognitiva do estrangeiro – que mantém armazenados os conceitos de sua cultura de origem – é estimulada, quando ele se depara com os traços da nova cultura. Os conceitos da sua cultura atuam, então, como pontos de ancoragem para as novas informações, promovendo o processo de diferenciação entre as duas culturas, categorizando semelhanças e diferenças. A partir daí, os conceitos-âncora tornam-se mais elaborados e mais inclusivos, modificando-se. É nesse momento, na medida em que o indivíduo aceita as diferenças interculturais, que sua estrutura cognitiva se modifica.

⁴² [...] *die Schwierigkeiten aus dem kulturellen Unterschied entsteht, dass sie Missverständnisse sind.*

Associando “mudanças na estrutura cognitiva a uma evolução nas atitudes e comportamento em relação à diferença cultural em geral”⁴³ (Bennett, 1998, p. 15), o autor concebeu o Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural, ou DMIS⁴⁴ - *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*⁴⁵.

Em seu Modelo, os estágios analisados pelo teórico não se iniciam no entusiasmo gerado pelos primeiros contatos com a cultura estrangeira e tomados por euforia, segundo Adler (1975) e Wagner (2006[1996]). Ao contrário, a primeira fase do modelo de Bennett (1998) aponta para sensações de inadequação que um indivíduo experimenta, ao entrar em contato com essa cultura estrangeira.

Segundo Bennett (2004, p. 5) esse “não é um modelo de conhecimento, atitudes e habilidades” relativas a outras culturas, mas uma ferramenta para classificar experiências interculturais, uma vez que foi baseado em observações do autor sobre como as pessoas podem se transformar em comunicadores interculturais mais competentes, em contextos tanto acadêmicos, quanto corporativos, através do desenvolvimento de sua sensibilidade intercultural. O Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural foi concebido como um contínuo, indo do estágio etnocêntrico ao etnorrelativo. Em sua área etnocêntrica, o indivíduo se apoia em sua visão de mundo para julgar os outros, conforme já havia pontuado Laraia (2017 [1986]) (cf. 2.1), geralmente inconscientemente, considerando suas crenças, seus comportamentos e seus valores como única forma de lidar com a realidade (Bennett, 2004). Já na outra região do Modelo, a etnorrelativa, esse indivíduo se sente confortável em lidar com diversos padrões e costumes, sendo capaz de adaptar seu comportamento e julgamento de acordo com o contexto, percebendo que sua visão de mundo é uma dentre muitas formas de organizar a realidade. Entretanto, cabe ressaltar que a evolução da compreensão das diferenças culturais de um indivíduo ao longo desse Modelo nem sempre é linear, uma vez que ela pode ir de um estágio a outro, em ambas as direções do contínuo. Além disso, esse processo gradativo nem sempre se dá em movimentos contínuos, já que nem todas as seis etapas

⁴³ [...] *changes in cognitive structure to an evolution in attitudes and behavior toward cultural difference in general.*

⁴⁴ Tendo em vista que a sigla em inglês é uma referência para os estudos da adaptação intercultural, optamos por mantê-la nesse idioma ao longo do presente trabalho.

⁴⁵ *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity.* Disponível em <https://www.idrinstitute.org/dmis/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

precisam necessariamente estar presentes no curso de todos os processos de adaptação intercultural.

O Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural de Bennett (doravante, DMIS), está representado na Figura 6, abaixo:

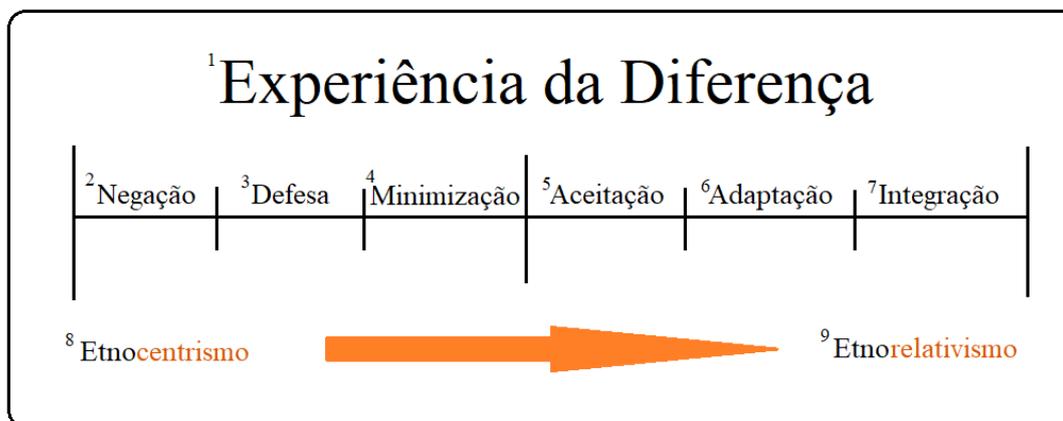


Figura 6 – Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural de Bennett (DMIS) (2014)⁴⁶

Bennett (2004) pretende, com seu modelo, analisar a capacidade de um indivíduo vivenciar melhor as experiências interculturais, de modo a provavelmente também melhor se adaptar às diferenças interacionais. De acordo com o autor (1998), as etapas do movimento que envolvem a adaptação intercultural de um indivíduo podem explicar de maneira abrangente como ele percebe essas diferenças culturais. Conforme Bennett (1998, 2004) e IDR *Institute*⁴⁷ (2018), essas etapas são seis: 1. Negação das diferenças culturais; 2. Defesa contra elas; 3. Minimização de sua relevância, sendo essas três primeiras na fase etnocêntrica; e 4. Aceitação dessas diferenças culturais; 5. Adaptação à perspectiva de considerá-las; e 6. Integração desse novo contexto como forma de redefinir a identidade desse indivíduo, sendo essas três últimas na fase etnorrelativa.

Apresentamos em seguida cada etapa mais detalhadamente:

1. Negação: Nessa fase, o indivíduo não possui a habilidade de perceber as diferenças culturais, ou apenas as identifica em categorias muito amplas,

⁴⁶ 1 = *Experience of Difference*; 2 = *Denial*; 3 = *Defense*; 4 = *Minimization*; 5 = *Acceptance*; 6 = *Adaptation*; 7 = *Integration*; 8 = *Ethnocentrism*; 9 = *Ethnorelativism*. Disponível em <https://www.idrinstitute.org/dmis/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

⁴⁷ O Instituto de Desenvolvimento de Pesquisa Intercultural (IDR Institute) apoia o desenvolvimento de pesquisa sobre relações interculturais domésticas e internacionais, e tem Milton Bennett como diretor da sede americana. Disponível em <https://www.idrinstitute.org/dmis/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

como estrangeiro ou minoria, podendo se valer de seus próprios estereótipos para avaliar as manifestações da outra cultura. Encontra-se isolado, física e/ou psicologicamente, dessas diferenças e se mostra desinteressado – e até desdenhoso – da comunicação intercultural, sublinhando sua incapacidade de atinar com distinções culturais.

2. Defesa: As diferenças são percebidas pelo indivíduo de modo negativamente estereotipado e polarizado, em que as culturas são organizadas como “nós” e “os outros”, onde “nós” somos sempre superiores, visão apoiada em geral em estereótipos positivos. Nessa etapa, ao se sentir ameaçado pelas diferenças culturais, esse indivíduo tende a ser bastante crítico de outras culturas, com a propensão de culpar essas diferenças pelos males da sociedade. Segundo Bennett (1998, 2004), também pode ocorrer o comportamento oposto, a Reversão. Ela se dá quando o indivíduo deprecia sua própria cultura e enaltece as outras, de forma até mesmo romantizada. “Os outros” passam a ser melhores, numa inversão de polos, o que pode sinalizar uma sensibilidade intercultural falseada, revelada por estereótipos positivos da outra cultura, e negativos de sua própria, esses geralmente concebidos por “outros”.
3. Minimização: Nessa fase, a própria visão de mundo é considerada universal pelo indivíduo que, acreditando que crenças e valores básicos transcendam as fronteiras culturais, torna-se mais tolerante com a diversidade cultural apenas superficialmente e mascara as diferenças culturais mais profundas. Embora admita que a natureza humana seja comum a todas as culturas, ainda não se apercebeu de padrões condicionados por contextos culturais, e sua própria cultura é aquela que deve servir como base para a interpretação da realidade. Portanto, é ainda um indivíduo com características etnocêntricas, mesmo que mais conhecedor do que o indivíduo do estágio de Negação, e mais cordial do que aquele na fase de Defesa.
4. Aceitação: O indivíduo experimenta, nesse estágio, sua própria visão de mundo como uma de várias, e igualmente complexas, outras culturas. Aprecia as diferenças culturais, apesar de eventualmente poder julgá-las

negativamente, mas curiosa e respeitosamente, e não mais de modo etnocêntrico. Esse indivíduo já está apto a avaliar o outro como diferente de si mesmo, mas também como um ser humano. Seu conhecimento de outras culturas, entretanto, ainda não permite que construa categorias gerais sobre as mesmas, de forma a poder gerar uma gama de contrastes culturais relevantes entre as várias culturas. O indivíduo ainda não consegue adaptar integralmente seu comportamento, embora ele aceite a viabilidade de modos de pensar e de se comportar culturalmente diferentes. Aceitar a relatividade dos valores em contextos culturais diversos é, pois, ponto central dessa fase no DMIS, apesar de aceitação não ser sinônimo de concordância. E, tentando evitar a todo custo impor seus valores, o indivíduo pode se sentir paralisado diante de dilemas originados por conflitos entre normas culturais.

5. Adaptação: Nesse estágio do processo, o indivíduo utiliza sua própria visão de mundo para ir na direção de outro contexto cultural. Porém usa ou enfatiza a perspectiva de outra cultura, para entender e ser entendido entre as fronteiras culturais, podendo mudar seu comportamento para adequá-lo a culturas diferentes, mais do que à própria. A fase de Adaptação envolve empatia intercultural, não apenas no âmbito cognitivo, mas também no social, no qual a organização da experiência vivenciada inclui necessariamente afeto e comportamento, levando o indivíduo a agir como participante efetivo da outra cultura, gerando nele uma sensação de adequação. Essa sensação de adequação acaba por direcionar o desenvolvimento de seu comportamento autêntico nessa cultura alternativa, o que se mostra o maior desafio dessa fase: como é possível ser autêntico em outra cultura, sem deixar de lado o que se é em sua própria? Para o autor, o indivíduo deve ampliar seu repertório de comportamentos e percepções, para que possa se redefinir de modo mais abrangente, mantendo, assim, sua autenticidade. Ao internalizar valores que emergem de outras culturas, esse indivíduo está desenvolvendo sua competência intercultural.
6. Integração: Esse é o estágio da tentativa de reconciliar as divergências subsumidas, levando o indivíduo a atingir uma identidade que o leva a

se ver como interculturalista ou multiculturalista, somando essa tentativa de reconciliação à sua base étnica e nacional. Ele reconhece as diferentes visões de mundo como construtos coletivos, assim como sua identidade - alargada, se comparada a sua original -, como um construto da sua consciência. Pode conduzir sofisticadas mediações interculturais, lidando com questões de sua própria liminaridade cultural, o entre-lugar, que muitas vezes pode ser cansativo e alienante, mas também estimulante e enriquecedor. Essa liminaridade cultural pode se dar de duas maneiras: i) encapsulada, quando o indivíduo experimenta a outra cultura de forma alienada, ou ii) construtiva, quando compreende que as oscilações entre as culturas são necessárias e positivas para a formação de sua identidade. Cabe salientar que pessoas que chegam à fase de integração não são melhores do que aquelas que não se desenvolvem até essa etapa; apenas são mais sensíveis às diferenças culturais.

As diferentes construções teóricas apresentadas na presente seção demonstram a possibilidade de abordagens distintas dadas ao tema da adaptação intercultural. Enquanto Adler (1975) e Wagner (2006[1996]) propõem modelos de 5 fases, as quais guardam alguma correspondência entre os Modelos, apenas Wagner (2006[1996]) expõe sua proposta baseada em uma linha temporal. Já Adler (1975) e Bennett (1998, 2004) ressaltam que as etapas de seus Modelos não ocorrem necessariamente na sequência em que são apresentadas, além de nem sempre estarem todas presentes em cada processo individual de adaptação intercultural. Além disso, Bennett (1998, 2004) sublinha que a experiência de um indivíduo em relação a diferenças interculturais está vinculada a sua estrutura cognitiva, que se modifica na medida em que ele aceita essas diferenças. Assim, ainda segundo o autor, a visão de mundo desse indivíduo se expande durante o processo de adaptação intercultural, sem o apagamento de suas características e de seus costumes resultantes de sua socialização. A leitura de Bennett sobre esse processo de adaptação intercultural está, em alguma medida, alinhada a Bhabha (1994) (cf. 2.1), já que considera o indivíduo situado em um contexto intercultural, e, portanto, sujeito à influência de duas culturas, organizando seu mundo subjetivamente nesse espaço híbrido.

Isso posto, a perspectiva intercultural é mais do que simplesmente apontar rumos para analisar a interação ou simplificar a adaptação, para Bennett (1998, 2004); em um mundo globalizado, “a comunicação intercultural almeja a realidade que dá suporte à existência simultânea de unidade e diversidade, de cooperação e competição [...], e de consenso e conflito criativo em sociedades multiculturais”⁴⁸ (Bennett, 1998, p. 18). Com o foco em indivíduos e relações, a singularidade e a harmonia das diferentes vozes dos interculturalistas tentam “trazer [a] cultura para a consciência individual, e, ao fazê-lo, trazer a consciência para a criação de relações interculturais”⁴⁹ (ibid., p. 18).

Finalizamos a apresentação dos teóricos do Interculturalismo, e tratamos, a seguir, da relevância de sua aplicação ao ensino de L2/LE, situado no escopo da referida teoria e envolvido que deve estar também pela cultura da língua-alvo.

2.3.2

Sensibilidade Intercultural aplicada ao ensino de LE

Através da língua norteamos nossa vida social, e, quando a usamos em contextos comunicativos, ela se associa à cultura de forma plural e complexa, segundo Kramsch (1998, p. 3). Assim, a “língua não é um código livre de cultura, distinto do modo como as pessoas pensam e se comportam; ao contrário, ela desempenha um papel preponderante na perpetuação d[ess]a cultura”⁵⁰ (ibid., p. 8). A importância e o papel da cultura nos estudos de uma língua são, portanto, evidentes, embora o próprio conceito de cultura ainda seja uma questão intensamente discutida (cf. 2.1).

Diante desse debate, cabe uma ressalva proposta por Kramsch (2013, p. 70): a ideia de cultura associada às características dos membros de uma cultura nacional é desafiada por “uma visão pós-modernista, [que, no entanto,] gerencia a questão de modo a não perder a historicidade do idioma nacional de comunidades locais,

⁴⁸ [...] *intercultural communication envisions a reality which will support the simultaneous existence of unity and diversity, of cooperation and competition in the global village, and of consensus and creative conflict in multicultural societies.*

⁴⁹ [...] *bring culture into individual consciousness and in so doing bring consciousness to bear on the creation of intercultural relationships.*

⁵⁰ [...] *language is not a culture-free code, distinct from the way people think and behave, but, rather, it plays a major role in the perpetuation of culture.*

enquanto assiste à subjetividade de falantes e escritores que participam de comunidades globais múltiplas”⁵¹, num movimento que torna complementares para a presente análise as visões pós-estruturalista e estruturalista da interação entre culturas.

Estando, pois, língua e cultura entrelaçadas, o ensino de uma implica no ensino de outra, apesar de não ser esta uma empreitada simples. Lamentavelmente, podemos constatar ainda hoje que professores de LE “ensinam língua e cultura, ou cultura na língua, mas não língua como cultura”⁵² (Kramsch, 1996, p. 6), porque muitas vezes percebem equivocadamente o conceito de cultura como uma composição de atitudes e ideias que existem em algum lugar fora da língua, desvinculado dela (ibid., p. 3).

Nessas circunstâncias, prossegue Kramsch, cultura não é uma quinta habilidade comunicativa supérflua no processo de aprendizagem de LE, mas o “pano de fundo que permeia a aprendizagem de língua estrangeira nas habilidades falar, ouvir, ler e escrever [, ...sendo] parte integrante do ensino de língua estrangeira” (Stanke, 2014, p. 65), uma vez que essas habilidades serão empregadas para desenvolver

competências em situações de contato intercultural, baseando-se numa habilidade treinada para percepção e apropriação de significados do outro em diferentes sistemas de signos verbais e não-verbais, com o propósito de poder reconhecer e ultrapassar as fronteiras da percepção cunhada pela própria cultura⁵³ (Ghobeyshi; Koreik, 2003, p. 352).

Através da sensibilização para outra cultura no processo de aprendizagem de LE, de acordo com Kramsch (1993), o falante-aprendiz passa a conhecer os primeiros recursos de uma prática social que envolve duas culturas, e o resultado é a criação de uma terceira língua (L3), particular desse falante-aprendiz, que se baseia na sua primeira língua (L1) transportada para o contexto social da segunda língua (L2). Entretanto, as teorias pós-modernistas sobre cultura influenciaram

⁵¹ [...] *a postmodernist view of culture manages not to lose the historicity of local national speech communities while attending to the subjectivity of speakers and writers who participate in multiple global communities.*

⁵² [...] *teach language and culture, or culture in language, but not language as culture.*

⁵³ [...] *Handlungskompetenz für interkulturelle Kontaktsituationen auf der Basis einer geschulten Wahrnehmungs- und Aneignungsfähigkeit fremder Bedeutungen in unterschiedlichen verbalen und nonverbalen Zeichensystemen; dies mit dem Ziel, die Grenzen der eigenkulturell geprägten Wahrnehmung erkennen und überschreiten zu können.*

Kramersch (2009) a ressignificar esse conceito da terceira via, que deixa de se apresentar como um lugar homogêneo e “estático para [passar ao ...] estado relacional da mente que pudesse capacitar os falantes multilíngues a operar entre línguas”⁵⁴, conceituação que vai ao encontro de Bhabha (1994) (cf. 2.1) e sua formulação do hibridismo cultural.

E com esse conceito da terceira via revisto, podemos ainda adotar a conceituação de Kramersch (1993, p. 244 – 246) sobre o papel do professor, ao conduzir seu aluno em sua prática. Ele deve levar em conta alguns aspectos, como, por exemplo, ter consciência do nível de dificuldade que o aluno tem de se expressar em L2, observar o diferente estilo de aprendizagem de cada um, desenvolver a habilidade de ouvi-lo, não só através de suas construções linguísticas, mas também do seu silêncio, observar e conversar sobre o seu comportamento em sala de aula, fomentar a socialização, ensinar imaginação e uso de todos os recursos do aluno para compreender a língua-alvo, incentivar a autonomia, tanto na observância das regras, como no desrespeito a elas. Acima de tudo, ainda segundo Kramersch (ibid., p. 8), “o professor é agente da mudança social que o processo de ensino de LE acarreta, quando ele questiona os limites tradicionais do aluno e do outro, membro da cultura-alvo” (Lima, 2019, p. 56). E, somente desse modo, através do contato com o outro, ele aprende quem é ele próprio, compreende suas experiências históricas e subjetivas. E assim pode entender o outro e se “enxergar [...] através dos olhos do Outro”⁵⁵ (Kramersch, 2013, p. 61).

Sem a língua e outros sistemas simbólicos, prossegue Kramersch (2013), indo ao encontro de Bennett (1998) e da teoria de culturas subjetiva e objetiva (cf. 2.2.3), o que denominamos de cultura - os hábitos, as crenças (também apontados pela autora como cultura subjetiva) e até mesmo as instituições e os monumentos seriam apenas realidades perceptíveis, e não fenômenos culturais. A todos esses elementos tem que ser atribuído um sentido, corroborando Altmayer (2010) (cf. 2.1), para que se tornem cultura de fato, e “é esse sentido que damos a comidas, jardins ou estilos de vida que constituem a cultura. [...] A] língua em contexto é vista [então] como

⁵⁴ [...] *static for a relational state of mind that should enable multilingual speakers to operate between languages.*

⁵⁵ [...] *view [...] through the eyes of the Other.*

um sistema simbólico coerente para a *produção de sentido*⁵⁶ (Kramersch, 2013, p. 62), a “semiótica social” (Halliday, 1978 apud Kramersch, *ibid.*) que explica esse sistema, constituído por signos arbitrários em sua forma e motivados em seu uso.

No ensino de LE, o componente cultural é considerado, portanto, como uma manifestação de funções e noções pragmáticas nas formas cotidianas de falar e agir, segundo Kramersch (1996, p. 5). E embora haja uma diversidade de significação do termo pragmática, não podemos prescindir de apresentá-lo, como o faz metaforicamente Wierzbicka (2003), ao demonstrar discordar do que já foi sugerido sobre a equivalência desse estudo a “uma cesta de lixo, onde tudo o que é relacionado à língua, mas que não pode ser tratado rigorosamente, é jogado, [... o que] deixa a ‘linguística’ consideravelmente empobrecida e desprovida de um componente que é essencial para uma descrição [...] da competência linguística”⁵⁷ (*ibid.*, p. 19). Indo de encontro a essa afirmação, Fiorin (2015) ressalta que a pragmática controla as premissas vigentes da prática linguística e a relação entre a estrutura da linguagem e seu uso, mormente com base nos teóricos da linguagem Austin (1990), em seus atos de fala, e Grice (1982), em suas máximas conversacionais. A inclusão do uso da língua em seus trabalhos, prossegue Fiorin, se deve à conclusão de que existem palavras e frases que só podem ser corretamente interpretadas pelo ouvinte, se ocorrerem em uma situação real de fala, corroborando o pensamento de Wittgenstein (1986, p. 128e): “Todo signo *isolado* parece morto. *O que* lhe dá vida? – Em uso, está *vivo*. A vida é insuflada para dentro dele? Ou o *uso* é sua vida?”⁵⁸. Desse modo, a língua em uso, com “os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques” (QERC, 2001, p. 169) “varia muito conforme as exigências do contexto [, ... pois] não é um instrumento neutro. [...] A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação” (*ibid.*, p. 75)

⁵⁶ [...] *it's the meaning that we give to foods, gardens and ways of life that constitute culture. [...] language-in-context is seen as a coherent symbolic system for the making of meaning.*

⁵⁷ [...] *is no more than a wastepaper basket, where everything that has to do with language but which cannot be treated rigorously is thrown [...], it leaves the [...] 'linguistics' greatly impoverished and deprived of a component which is essential to a [...] description of linguistic competence.*

⁵⁸ *Every sign by itself seems dead. What gives it life? — In use it is alive. Is life breathed into it there? — Or is the use its life?*

Assim, ainda de acordo com Fiorin (2015), numa situação comunicativa transmitimos muito mais do que o significado das palavras, e, portanto, a interpretação humana do mundo contextualizada em uma interação propaga significado, uma vez que “a natureza da língua natural não separa a realidade extralinguística do mundo psicológico e social dos usuários da língua, [... fazendo da língua] um sistema integrado, [que] ‘conspira’ para transmitir significado: palavras, construções gramaticais e [...] vários mecanismos ‘ilocucionários’”⁵⁹ (Wierzbicka, 2003, p. 16). Dessa forma, esses mecanismos sintáticos, morfológicos e ilocucionários da língua são os próprios transportadores de significado. E esse significado “é subjetivo, é antropocêntrico, e reflete predominantemente preocupações e modos culturais específicos de interação social tanto quanto questões objetivas ‘do mundo’ propriamente ditas”⁶⁰ (ibid., p. 16). Desse modo, toda expressão oral codifica relevantes significados interacionais, que possuem importância cultural, e é exatamente essa interação linguística entre “eu” e “tu” - a interação humana -, que é chamada de pragmática por Wierzbicka. E no intuito de compreendermos essa interação humana, prossegue a autora, precisamos entender os significados interacionais expressos no discurso.

Há, portanto, diversos tipos de sentidos que podem ser transmitidos em significados linguísticos distintos implicados em uma interação social, envolvendo palavras, categorias, construções ou rotinas linguísticas, e modelando essa interação através de valores e normas culturais, conforme Wierzbicka (2003, p. 1-2). Considerando ainda que toda língua é um sistema independente e que tem uma estrutura e um léxico únicos, todos os seus elementos pertencem a uma rede e ocupam um lugar particular nessa rede de relacionamentos (Wierzbicka, 2003, p. 10). Logo, não devemos ter a expectativa de sempre encontrar correspondências entre duas ou mais línguas, já que, em certa medida, as palavras ou construções de uma língua não têm equivalente perfeito e exato em outra; segundo Kramsch (1998), isso se deve ao fato de falantes de diferentes línguas não compartilharem a mesma visão de mundo, e a “compreensão entre línguas não depende de estruturas

⁵⁹ [...] *the very nature of natural language is such that it doesn't separate extralinguistic reality from the psychological and social world of language users. [...] an integrated system, [...] 'conspires' to convey meaning: words, grammatical constructions and [...] 'illocutionary' devices.*

⁶⁰ [...] *is subjective, it is anthropocentric, it reflects predominant cultural concerns and culture-specific modes of social interaction as much as any objective features of the world 'as such'.*

equivalentes, mas de sistemas conceituais comuns, provenientes do contexto mais amplo da [...] experiência”⁶¹ (ibid., p. 13). Dito de outra maneira, as diferenças nas formas de falar associadas a línguas distintas são profundas e sistemáticas, e espelham as tradições, valores e prioridades culturais, segundo Wierzbicka (2003, p. 21). Portanto, se queremos identificar significados interculturais em uma interação entre membros de culturas distintas, não podemos manter um ponto de vista de análise sem incluir as culturas, nem podemos iniciar essa análise de culturas partindo do desconhecido; baseados em alguns conceitos iniciais de nossa própria cultura, devemos ter o cuidado de não distorcer a averiguação de outra cultura através de nossa própria lente cultural. Então, como ponto de partida para essa descrição, devemos manter o olhar “dentro de nossa própria cultura, ou dentro de qualquer cultura com a qual estejamos familiarizados. [...] E se a cultura é distante da nossa, não podemos entendê-la] ‘em seus próprios termos’ sem entendê-la ao mesmo tempo em nossos próprios termos”⁶² (ibid., p. 9).

Assim, a pragmática intercultural, que trata das interações interculturais, apresenta-se como um importante recurso para o ensino de LE, conforme nos mostram os estudos de Kecskes (2012). Para o linguista, os estudos da pragmática intercultural se assentam em dois fatores: a compreensão de interculturalidade e a abordagem sociocognitiva (ibid., p. 68), e consideram igualmente importantes as experiências prévia e atual na construção de sentido e na compreensão em um ato comunicativo.

Para que tenhamos maior clareza da perspectiva que norteia a pragmática intercultural, torna-se necessário definir interculturalidade, e separar esse conceito da formulação de intraculturalidade: Kecskes (ibid., p. 70) caracteriza a interação intercultural como um fenômeno que ocorre quando dois falantes de diferentes culturas participam de uma conversa, criando uma ‘intercultural’ (*interculture*), que não é estável nem permanente, mas é cooperativa e misturada, e que se baseia em modelos e normas culturais definíveis; já a comunicação intracultural “acontece entre membros da mesma cultura dominante, porém com valores ligeiramente

⁶¹ [...] *understanding across languages does not depend on structural equivalences but on common conceptual systems, born from the larger context of [...] experience.*

⁶² [...] *but within our own culture, or within any other culture that we are intimately familiar with. [...] 'in its own terms' without understanding it at the same time in our own terms.*

diferentes, em oposição à ‘comunicação intercultural’, [...que se dá] entre duas ou mais culturas distintas”⁶³ (Samovar; Porter, 2001 apud Kecskes, 2012, p. 68).

Problemas na interação podem sempre ocorrer, tanto na comunicação intra, como na intercultural. Considerando o contexto intracultural, o uso de determinada palavra pode criar circunstâncias particulares para um falante, quando vinculadas a uma situação específica em que a palavra foi utilizada por ele, ativando em sua mente um contexto situacional. Entretanto, prossegue o autor (ibid., p. 69-71), esses embaraços podem ser mitigados, pois não é necessário ultrapassar as fronteiras dessa língua, uma vez que esse contato se estabelece com o conhecimento prévio daquela cultura, mesmo que seja individualizada por cada um de seus falantes. Já no convívio intercultural, uma mesma palavra proferida e compreendida no ato comunicativo, por pessoas falantes de diferentes línguas, pode assumir conceitos culturais específicos para cada um desses falantes, pois ela pode remeter a contextos situacionais distintos vivenciados anteriormente por algum deles. Segundo o teórico, a diferença entre a comunicação intercultural e intracultural “é qualitativa, e não quantitativa, porque existe uma diferença qualitativa entre cruzar as fronteiras de línguas e transpor dialetos”⁶⁴ (ibid., p. 72).

O segundo fator em que se fundamenta a pragmática intercultural, conforme Kecskes (2012), é a abordagem sociocognitiva, na qual a língua não é interpretada como referência do mundo ou como uma competência de habilidades inatas, mas entendida como mediadora da “interação dinâmica dos contextos situacionais anterior e atual”⁶⁵ (ibid., p. 73), relacionando o ambiente histórico e sociocultural em que o indivíduo está inserido a seus processos mentais.

Como parte de um esforço em implementar o diálogo e a cooperação entre membros de culturas nacionais dentro de uma economia globalizada, surgiram nos anos 1980, de acordo com Kramersch (2013, p. 69), os termos educação intercultural e comunicação intercultural. Em particular nos estudos linguísticos, paralelamente ao conceito de competência comunicativa, despontou na Europa o conceito de

⁶³ „[...] takes place between members of the same dominant culture, but with slightly different values”, as opposed to „intercultural communication“, [...] between two or more distinct cultures.

⁶⁴ [...] is qualitative rather than quantitative, because there is a qualitative difference between crossing language boundaries and crossing dialects.

⁶⁵ [...] dynamic interplay of prior and actual situational contexts.

competência intercultural, e Byram e Zarate (1997 apud Kramersch, 2013, p. 69) identificaram como seus constituintes cinco saberes ou capacidades:

saberes (conhecimento de si mesmo e do outro; de interação; individual e social); saber aprender/saber fazer (habilidades para descobrir/ou interagir [em situações de interação]); saber compreender (habilidades para interpretar e relacionar [fatos]); saber se engajar (consciência [cultural] crítica, [através de uma] educação política); saber ser (atitudes: relativizar a si mesmo, valorizar os outros)⁶⁶.

Atualmente, é consenso que o falante-aprendiz de LE desenvolva a competência intercultural, segundo Marques-Schäfer, Menezes e Zyngier (2018), e que ele busque mais do que apenas o conhecimento linguístico dessa LE. De acordo com as autoras, ser competente na interação intercultural é ter “a habilidade de [...] dominar aspectos funcionais e comunicativos de uma certa língua, além de ser capaz de trocar ideias, refletindo e relativizando perspectivas etnocêntricas, e mostrando abertura e interesse ao se deparar com alguém de uma cultura estrangeira”⁶⁷ (ibid., p. 149). Chegamos, então a um novo ideal no ensino de língua e cultura estrangeiras, o do falante ou mediador intercultural (Byram, 2003), já que a competência intercultural não tem como único objetivo ser útil para o ensino de LE, mas também ser “uma contribuição explícita para o desenvolvimento pessoal do indivíduo, para a aquisição de atitudes convenientes para lidar com a alteridade”⁶⁸ (ibid., p. 8).

A competência intercultural pode, desse modo, transformar a aprendizagem de LE em um processo plural. E sobretudo, através do olhar de uma abordagem pós-estruturalista sobre os contextos sociais na aprendizagem e uso de L2, Pavlenko (2002, p. 298) acrescenta que não enxerga essa aprendizagem de L2 como um fenômeno homogêneo e unificado, e que a grande contribuição dessa abordagem para as práticas linguísticas e para as relações de poder é não fazer afirmações de

⁶⁶ [...] *identified five savoirs or capacities that constitute intercultural competence: savoirs (knowledge of self and other; of interaction; individual and societal); savoir apprendre/faire (skills to discover and/or interact); savoir comprendre (skills to interpret and relate); savoir s’engager (critical cultural awareness, political education); savoir être (attitudes: relativizing self, valuing others).*

⁶⁷ [...] *the ability [...] to master functional and communicative aspects of certain language and, at the same time, to be able to exchange ideas, reflecting, relativizing ethnocentric perspectives and showing openness and interest when facing someone from a foreign culture.*

⁶⁸ [...] *an explicit contribution to the personal development of the individual, to their acquisition of desirable attitudes towards otherness.*

caráter profético, no intuito de identificar um conjunto de fatores que possam assegurar, em sua ocorrência, que o falante-aprendiz possa se transformar em um falante nativo (QERC, 2001), o que não deve ser o foco do ensino de L2, segundo a autora, considerando que eles próprios são agentes dinâmicos, que tornam, assim, imprevisível o curso de suas histórias.

Após suas considerações, a autora ressalta que a proposta da abordagem pós-estruturalista se fundamenta na pluralidade e na sensibilidade às relações de poder, e que, portanto, seus teóricos não querem criar uma hegemonia, nem substituir todos os outros paradigmas vigentes. Em vez disso, Lantolf (1996 apud Pavlenko, 2002, p. 299) afirma que “as abordagens pós-estruturalistas florescerão melhor quando cercadas por outras flores no jardim da teoria e da prática, dando origem a debates e controvérsias presentes e futuras”⁶⁹.

Dito isso, encerramos a apresentação da teoria do Interculturalismo e de sua aplicação à aula de LE. Na próxima seção, tratamos de relatos autorreferenciais sobre acontecimentos de um momento de vida, que neste trabalho são o registro de minhas vivências interculturais, registrados em cartas escritas para meus familiares no Brasil, durante o período em que morei com minha família na Alemanha.

2.4

Relatos de Vivências

Nada pode parecer mais simples de compreender do que o relato de pessoas sobre aquilo que melhor conhecem, suas vidas. “No entanto, esse ato é tudo, menos simples, porque o narrador de sua história transforma-se, durante sua narração, não só no sujeito observador, como também no objeto de investigação, recordação e reflexão”⁷⁰. (Smith; Watson, 2010[2001], p. 1).

Além disso, a designação de tipos e contextos de escritos autorreferenciais constituem um conjunto diverso, e, portanto, os termos que os nomeiam requerem alguma distinção, pois não representam todos a mesma prática, prosseguem as

⁶⁹ [...] *poststructuralist approaches will bloom best when surrounded by other flowers in the garden of theory and practice, giving rise to present and future debates and controversies.*

⁷⁰ *Yet this act is anything but simple, for the teller of his or her own story becomes, in the act of narration, both the observing subject and the object of investigation, remembrance, and contemplation.*

autoras. A autobiografia, por exemplo, termo surgido no século XVIII com o Iluminismo, tornou-se a prática genérica e definitiva para os relatos de vida no mundo ocidental, sendo elevada a cânone. Entretanto, nessa mesma época, já havia muitos outros tipos de escritos de vida, que supostamente “tinham menos valor e não eram ‘verdadeiras’ autobiografias [, como] as narrativas de escravos, as narrativas da vida doméstica das mulheres, histórias da chegada à idade adulta, relatos de viagem, entre outros”⁷¹ (ibid., p. 3).

O gênero especialmente relevante para este trabalho dentre os relatos de vida abordados na obra de Smith e Watson (2010[2001]) é o relato de viagem, que, segundo as autoras, surgiu na Idade Moderna, quando alguns viajantes, participantes das expedições marítimas motivadas pela exploração comercial de destinos novos e exóticos, introduziram o registro das descobertas de suas viagens em narrativas que incluíam um outro tipo de prática autobiográfica. “Essas narrativas de viagem colocaram um ‘eu’ na migração, no encontro, na conquista e na transformação”⁷² (ibid., p. 109), incluindo o testemunho ocular do narrador, que compõe, assim, sua própria subjetividade.

Na próxima seção, desenvolvemos o conceito de relato de viagem, um dos fundamentos do presente trabalho.

2.4.1

Relato de Viagem e os Estudos Descritivos da Tradução

Conforme Smith e Watson (2010[2001]), o relato de viagem é um tipo de escrito de vida que remonta à Idade Moderna. Naquela época, as descobertas das viagens ultramarinas eram registradas em informações detalhadas sobre um mundo desconhecido e por vezes inóspito. Nesse relato, as particularidades da geografia, dos habitantes, da fauna e da flora daquele novo mundo e também dos contatos estabelecidos naquela nova conjuntura eram retratados para que a realidade ímpar, encontrada pela testemunha ocular, pudesse ser melhor percebida pelo leitor do

⁷¹ *have less value and were not “true” autobiography – the slave narrative, narratives of women’s domestic lives, coming-of-age and travel narratives, among others.*

⁷² *These travel narratives posed an “I” in migration, encounter, conquest, and transformation.*

relato, que nunca conhecera nada similar, acostumado que estava a outra terra, outras circunstâncias, outros hábitos e costumes.

Para compreendermos na presente pesquisa a relevância dos relatos de viagem, trazemos inicialmente estudos de André Lefevere e Susan Bassnett (1990), afiliados à abordagem dos Estudos Descritivos da Tradução (*Descriptive Translation Studies – DST*), dos quais mostramos em seguida alguns aspectos gerais, com a finalidade de melhor contextualizar os conceitos aqui apresentados.

Até meados do século XX, a tradução deveria se manter fiel às particularidades da língua-fonte, e a literatura traduzida era considerada um trabalho de segunda classe, apenas uma ponte para a obra original, segundo Hermans (2014[1985], p. 8). Nos anos 1970, prossegue o autor, Even-Zohar desenvolveu uma nova teoria, na tentativa de “estabelecer um novo paradigma para o estudo da tradução literária”⁷³ (2014[1985], p. 10), que chamou de Teoria dos Polissistemas⁷⁴, partindo do conceito de sistema como uma estrutura estratificada e hierarquizada, dentro da qual todos seus elementos se inter-relacionam. Paralelamente, essa estrutura se comunica com outras semelhantes, outros polissistemas. Esse novo paradigma foi sendo desenvolvido e revisado por Even-Zohar (1990) até a década de 1990, quando a compilação de seus textos no decurso dessas duas décadas foi publicada, obra que aqui tomamos como base para a compreensão da referida Teoria dos Polissistemas.

Dentro desta Teoria, a cultura foi considerada um polissistema, que abrigava, entre outros, o subsistema da literatura. Para Hermans (2014[1985], p. 11), “o polissistema literário está correlacionado a outros sistemas culturais, e inserido em estruturas ideológicas e socioeconômicas de uma sociedade”⁷⁵. Essa correlação estimula sua evolução, que, segundo Even-Zohar (1990, p. 91) também é consequência da “inevitável competição gerada pelo [seu] estado de heterogeneidade”⁷⁶, representada por seus subsistemas, como as obras-primas ou

⁷³ [...] *establish a new paradigm for the study of literary translation.*

⁷⁴ Nesta Teoria, um polissistema é composto de subsistemas, que, por sua vez, podem ser analisados individualmente como outros polissistemas, cada qual também composto de seus subsistemas, e assim sucessivamente. Nesse contexto, polissistemas e subsistemas podem ser nomeados de modo indistinto simplesmente sistemas.

⁷⁵ [...] *the literary polysystem is correlated with other cultural systems and embedded in the ideological and socio-economic structures of society*

⁷⁶ [...] *unavoidable competition generated by the state of heterogeneity.*

outras obras literárias, consideradas de prestígio, e também gêneros como literatura infantil, popular ou traduzida, avaliados como gêneros menores.

Segundo Nielsen (2007), Even-Zohar (1990) trouxe à luz a discussão sobre o papel e a relevância da tradução literária dentro de seu polissistema, pois, de acordo com o autor, “a tradução não é mais um fenômeno cuja natureza e cujas fronteiras são dadas de uma vez por todas, mas uma atividade que depende das relações dentro de um determinado sistema cultural” (Even-Zohar, 1990 apud Nielsen, 2007, p. 29).

Em 1995, Toury estende a visão sistêmica de tradução de Even-Zohar, ao considerar que ela está não só inserida em um sistema de uma determinada cultura, como também diretamente relacionada a um repertório de opções que organiza a interação social de um grupo e ao modo como esse grupo se comporta em sua cultura. “Ao atuar sob diferentes condições (por exemplo, traduzir textos de várias naturezas, e/ou para diferentes públicos), os tradutores frequentemente adotam diversas estratégias e encontram resultados marcadamente distintos”⁷⁷ (Toury, 1995, p. 54). Para o autor (ibid., p. 56), traduzir é então uma atividade que inevitavelmente envolve, pelo menos, duas línguas e duas tradições culturais, e, portanto, abrange dois conjuntos de normas que se movem dinamicamente e que determinam as escolhas feitas pelos tradutores.

A teoria polissistêmica de Zohar-Toury, conforme Hermans (2019[1999]), aponta para novos caminhos de olhar e interpretar a tradução, que, “como outras formas de transferência, é essencialmente uma instância de ‘interferência’”⁷⁸ (ibid., p. 109). E na medida em que o paradigma dos estudos da tradução foi se expandindo em diferentes direções, continua Hermans, a coletânea “Translation, History and Culture”, editada por Bassnett e Lefevere em 1990, teve papel importante, ao fomentar o debate sobre a mudança de abordagem dos estudos da tradução. Os autores, em clara afiliação ao paradigma descritivista, tendo o modelo polissistêmico como pressuposto, propuseram mudanças em relação às teorias

⁷⁷[...] *translators performing under different conditions (e.g., translating texts of different kinds, and/or for different audiences) often adopt different strategies, and [...] come up with markedly different products.*

⁷⁸[...] *like other forms of transfer, is essentially an instance of ‘interference’.*

linguísticas aplicadas aos trabalhos de tradução, que analisavam apenas as palavras e não o texto como um todo.

Esse entendimento dos autores deixava, então, de valorizar apenas as comparações pormenorizadas entre as palavras originais e as traduzidas, conforme a prática à época – a fidelidade e a equivalência -, uma vez que o tradutor “não pode simplesmente parar nas palavras, [...] palavras e modas existem [...], mas há mais [para além delas]”⁷⁹ (Bassnett; Lefevere, 1990, p. 6). De acordo com Munday (2016), Bassnett e Lefevere sugeriram direcionar o foco para a interação entre tradução e cultura, já que a última pode impactar e restringir a primeira em várias questões. Além disso, os autores passaram a considerar os aspectos culturais em torno do texto.

Lefevere e Bassnett continuaram trabalhando, juntos e separados, com a proposta de migrar da conceituação de tradução como texto, para tradução como expressão de cultura e política, em sentido amplo, e sendo seu objeto de estudo o texto inserido em dois sistemas culturais, o sistema-fonte e o sistema-meta. Dessa maneira, investigaram a tradução como um ato cultural. Nesse contexto, Bassnett (1998) questiona a noção de tradução e original, e sua associação ao poder e à autoridade, trazendo para debate a interpretação tradicional de tradução, vista como uma transposição, uma traição, uma cópia inferior de um original privilegiado.

O final do século XX é definido pela autora como um divisor de águas nos Estudos da Tradução, quando conflitos e transições de conceitos foram sendo revisados, mesmo sem consenso a respeito deles, num mundo diferente daquele dos anos 1970, quando se iniciaram os Estudos Descritivos da Tradução. Nesse novo cenário, a teórica introduz um termo inédito nas discussões sobre tradução: conluio. Estar em conluio com alguém ou alguma coisa é concordar com alguém ou algo, mesmo que apenas parcialmente, e, para Bassnett (1998), todos estamos em algum grau em conluio com alguém ou algo, de diferentes maneiras. Esse conluio entre leitores e escritores, que chamarei de pacto, atrai a atenção de alguns teóricos, porque pode significar a morte do autor do texto original, uma vez que todos os textos - originais ou traduções - são uma urdidura de citações, que remetem, claramente ou não, a outras obras. Sob esse olhar, não existiria nenhum texto

⁷⁹ [...] cannot just stop at words [...] are words and fashions [...] but there are more.

verdadeiramente original, a menos que seu autor nunca tenha se deparado anteriormente com obras de outros escritores. Da mesma forma se comportam as traduções, que nunca serão iguais, se produzidas por diferentes tradutores (ou até pelo mesmo tradutor), uma vez que são fruto das leituras individuais de cada um deles, leituras essas que ecoam em seus textos.

Por que então pensar a tradução como uma categoria, se podemos pensá-la como um conjunto de práticas textuais, com as quais autor e leitor compactuam? Bassnett (1998) sugere abandonarmos a dicotomia modelo original dominante *versus* tradução subserviente, para nos libertarmos das restrições até então impostas à palavra “tradução”. Em decorrência disso, Bassnett (1998) enumera traduções desprivilegiadas, marginalizadas pelos Estudos da Tradução, que chamaram a sua atenção, e que listamos a seguir, seguidas das explicações da autora (*ibid.*, p. 27-38):

- i) Pseudotradução: uma tradução falsa, que na verdade é um texto original, cujo autor pretende introduzir inovações num sistema literário, que pode ser resistente a elas;
- ii) Fonte não autêntica: uma tradução que pressupõe um original, e reivindica ser uma interpretação desse original, que na verdade não é um único texto, mas um conjunto de materiais, até mesmo de diferentes línguas;
- iii) Autotradução: um mesmo texto escrito em línguas diferentes pelo mesmo autor;
- iv) Tradução inventada: uma tradução de obras de diversas línguas, que não poderia ser escrita em seu próprio sistema literário. É diferente da pseudotradução, porque não propõe inovações ao sistema literário, e o autor finge ser outro, que não o criador de seu próprio texto;
- v) Relatos de viagem: um texto que relata uma viagem em um local estrangeiro, recontando situações e diálogos aceitos pelo leitor como autênticos;
- vi) Tradução fictícia: um texto marcado por algum tipo particular de linguagem em diálogos, que, através dessa estratégia, define o *status*

inferior de quem fala essa língua particular, surgindo a ideia de manipulação ideológica.

Diante disso, analisaremos os relatos de viagem, e o escritor viajante, que surgiram como um dos novos campos de pesquisa, escreve Bassnett (2007).

2.4.2

Escritor Viajante

Os estudos sobre relatos de viagem exploram questões similares às dos estudos da tradução, imbricados com outras ciências, desde a Linguística até a Antropologia, de acordo com Agorni (2002). Ambas as palavras - viagem e tradução - têm uma raiz comum em latim, *translatio* e *traductio*, o que nos remete a “movimento, transporte e deslocamento, tanto no nível físico quanto metafórico”⁸⁰ (Polezzi, 2016[2001], p.1).

Segundo Moraes (2010), os pesquisadores da Teoria dos Polissistemas e dos Estudos Descritivos da Tradução analisam a tradução como artefato de transferência intercultural, o que fortalece a ideia de que, nesse cenário, o escritor viajante também é responsável por esse tipo de transferência, sendo um mediador intercultural (Cronin, 2000), ou tradutor intercultural, já que, assim como o tradutor, se situa localmente na outra cultura e faz a mediação entre as tradições desse grupo específico e de seus leitores. Assim, segundo Polezzi (2016[2001]), o tradutor como viajante e o viajante como tradutor são personagens que querem ter reconhecida “sua fidelidade à realidade ou às palavras que interpretam, na sua leitura e representação de lugares, pessoas, textos aos quais só podemos acessar por meio [de cada um] deles [..., ...] o intérprete intercultural em seu ‘entre-lugar’”⁸¹ (ibid., p. 79).

Cronin (2000, p. 23) afirma que “os relatos [de viagem] são eles mesmos intérpretes ativos [... de uma dada] cultura pela qual viajam [..., e, nesse sentido,]

⁸⁰ [...] movement, transportation, displacement, both on a physical and a metaphorical level.

⁸¹ [...] their faithfulness to the reality or the words they interpret, in their reading and rendering of places, people, texts which we can only access through them [...] the intercultural interpreter and his/her 'in betweenness'.

são traduções de uma cultura para a língua [do viajante]”⁸². Da mesma maneira que a tradução, os escritos de viagem oferecem a seus leitores um construto de outra cultura, nesse caso criado pelo escritor viajante. Sua versão dessa outra cultura produz o que poderíamos chamar de sua tradução daquela, ao interpretar o que é desconhecido e não familiar, de modo que o leitor de sua comunidade de origem possa assimilar e compreender os fatos narrados. Segundo Bassnett (2007), “o escritor de viagem opera em um espaço híbrido, um espaço entre culturas, da mesma forma como o tradutor opera num espaço entre línguas, um espaço transgressivo, normalmente chamado de ‘terra de ninguém’”⁸³ (ibid., p. 22).

Bassnett (2004) declara que, tanto tradutores quanto viajantes estão engajados em interagir com outras línguas e outras culturas, já que a língua está inserida na cultura, e os atos de fala (Austin, 1990) ocorrem sempre em um determinado contexto cultural. Esse paralelo entre ambos parece real, já que tradutores e viajantes produzem distintas “versões de um tipo de jornada. O tradutor explora um texto escrito em outro tempo e lugar e o traz de volta em sua versão [...] em forma de tradução. O escritor viajante produz um tipo diferente de tradução, a versão de uma viagem que ele afirma ter empreendido”⁸⁴ (Bassnett, 2004, p. 70). Desse modo, tradutores e viajantes estão transformando a alteridade em uma forma aceitável de consumo para seus leitores. E, ao realizarem essa transformação da outra cultura, se utilizam de algumas estratégias, variando da adoção do arcaísmo ao “pidgin”⁸⁵, ou empregando o uso simplificado ou não gramatical na língua. “Cada estratégia pode ser motivada por restrições textuais e ideológicas e transmitir diferentes representações do Outro; além disso, um único texto pode explorar uma

⁸² [...] *the accounts themselves are active interpreters of the culture through which they travel. They are [...] translations of a culture into language.*

⁸³ *The travel writer operates in a hybrid space, a space in-between cultures, just as the translator operates in a space between languages, a dangerous transgressive space that is often referred to as ‘no-man’s land’.*

⁸⁴ [...] *versions of a kind of journey. The translator explores a text written in another time and place and brings back his or her version [...] in form of translation. The travel writer produces a different kind of translation, a version of a journey that he or she claims to have undertaken.*

⁸⁵ O “contacto prolongado entre falantes que, revelando necessidade de comunicarem entre si, não dispõem, contudo, de uma língua em comum” resulta na criação de uma língua possível para esses falantes, o *pidgin* (Costa; Aguiar e Silva, 2008, p. 20-21).

variedade de estratégias de tradução diferentes ou manter as mesmas do começo ao fim”⁸⁶ (Polezzi, 2016[2001], p. 83).

Nesse contexto, para traduzir as diferenças interculturais, valorizando as diferenças entre o estranho e o familiar, de acordo com Agorni (2002), tradutores e escritores viajantes podem, por exemplo, lançar mão de uma série de “oposições binárias, como por exemplo norte/sul, civilizado/selvagem, másculo/efeminado, etc., que são frequentemente associadas a estratégias de intensificação. O familiar e o estranho [... são] constantemente colocados frente a frente, e o viajante [... é] o juiz dessa competição”⁸⁷ (ibid., p. 103). Outros recursos retóricos também podem surgir nos relatos: “ironia, que [... permite] aos viajantes se distanciarem das narrativas [... e também] o assunto incomparabilidade, que [... permite] a eles sustentarem que nenhum dispositivo de linguagem seria apropriado para traduzir a intensidade de certos aspectos do estrangeiro”⁸⁸ (ibid., p. 104).

Assim, embora os relatos de viagem possam trazer algum viés imperialista, quando o escritor viajante relata sobre sua experiência em um país ocidental de cultura hegemônica, eles recontam situações e diálogos do estrangeiro, no período e no local da viagem, ocasião em que o “viajante-tornado-escritor”⁸⁹ (Polezzi, 2016[2001], p.82) escreve para leitores de sua comunidade de origem, que aceitam os relatos como autênticos, de acordo com Bassnett (1998). A tradução intercultural desempenha então um importante papel na decodificação desses relatos de viagem, porque, através deles, esses leitores são convidados a compartilhar uma experiência que realmente ocorreu, mesmo que não tenham competência linguística para acessar a cultura descrita. Assim, podem experimentar, ainda que apenas por meio da leitura, hábitos e costumes da outra cultura, detalhados na narrativa de um escritor viajante (Cronin, 2000).

⁸⁶ *Each strategy can be motivated by textual and ideological constraints, and convey different representations of the Other; besides, a single text may exploit a range of different translation strategies or stick to the same throughout.*

⁸⁷ *[...] binary oppositions, such as North/South, civilized/wild, manly/effeminate etc., which were often associated with strategies of intensification. The foreign and the familiar [...] constantly put in opposition to each other, and the traveler [...] the judge in this competition*

⁸⁸ *Irony [...] travelers to distance themselves from their narratives and [...]. The theme of incomparability [...] enabled them to maintain that no language device was appropriate to translate the intensity of certain aspects of the foreign.*

⁸⁹ *“traveler-turned-writer”*

À vista disso, podemos perceber que se estabelece um pacto, firmado entre escritor e leitores, já que estes não esperam ler um romance, mas assumem que poderão identificar as experiências do autor em uma outra cultura, documentadas em seu texto. Segundo Bassnett (1998), esse pacto sobre a noção de autenticidade das narrativas é a base dos relatos de viagem, através do qual os leitores abrem mão de sua incredulidade e seguem a pretensão do autor. Esses leitores compactuam inclusive com os diálogos, aceitos como legítimos, e não como fictícios, já que não seria possível deduzir se aquelas conversas traduzidas nos relatos de viagem de fato ocorreram, segue a autora. Dessa forma, os leitores aceitam que viajantes podem conversar com qualquer um, em qualquer lugar do mundo, e que registram suas conversas em forma de discurso direto. Dito por Agorni (2002), os leitores acatam o que lhes é estranho como estranho, mesmo que os relatos se manifestem com contornos bem familiares.

Também relevante nesse contexto, afirma Moraes (2010), é o fato de os termos empregados para caracterizar o processo tradutório nos Estudos Descritivos da Tradução serem “metáforas espaciais, como centro, periferia, transferência, troca, [... ou termos que] denotam sentido de proximidade ou distanciamento: doméstico, estrangeiro, intracultural, intercultural, contato [, ... ou ainda] palavras que têm sentido de deslocamento [... :] migração, exílio, diáspora” (ibid., p. 49). Todos esses termos podem ser reunidos em uma única palavra: mobilidade. De fato, viajar requer forçosamente algum tipo de tradução, e a metáfora de viagem pode definir a tradução como transferência e mobilidade (Polezzi, 2016[2001], p. 1) – e vice-versa.

E para dar vida aos meus relatos de viagem, tratamos adiante de outros conceitos: do gênero textual carta e dos conceitos de elementos prosódicos, elementos morfológicos e elementos sintáticos como recursos textuais, estratégias registradas nas cartas que auxiliam na construção de significados culturais no texto.

2.5

Outros Conceitos

Com o objetivo de poder analisar mais profundamente os dados desta pesquisa, juntamente com a fundamentação teórica anteriormente exposta,

apresentamos nesta seção os conceitos que complementam o arcabouço teórico utilizado no presente trabalho: carta pessoal e recursos textuais.

Abordamos inicialmente a carta, não só como instanciamento de um gênero textual dialógico, mas também como uma forma de escrita que combina o texto com o registro de mudanças sociais.

2.5.1

Carta pessoal, um conceito basilar

Gêneros textuais devem ser contemplados como práticas sócio-discursivas, em suas mais variadas formas, segundo Marcuschi (2002, p. 20). São “uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, [... e] um artefato cultural construído historicamente pelo ser humano” (ibid., p. 29). Assim, a carta pessoal juntamente com um telefonema, uma receita culinária, uma bula de remédio ou uma reportagem jornalística são, segundo o autor, exemplos de gêneros textuais, instrumentos maleáveis que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” (ibid., p. 19), e que “se dão materializados em linguagem”, escreve Marcuschi (2003, p. 9).

Ainda conforme Marcuschi (2002), em um gênero textual realizam-se tipos textuais, e normalmente um texto é tipologicamente heterogêneo. Em geral, os tipos textuais englobam poucas categorias, como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Uma carta pessoal, por exemplo, “pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante” (ibid., p. 23). Para o teórico, “o tipo textual define-se pela natureza linguística de sua composição (modalidade, estruturas sintáticas e lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo, etc.)” (Marcuschi, 2003, p. 17), e, desse modo, gênero e tipo se complementam na produção textual. Em particular, o texto do gênero carta pessoal, com seus diversos tipos textuais, quando lido, se transforma em um evento discursivo, caracterizando-o como uma grandeza sociointerativa (ibid., p. 17).

Examinando o gênero epistolar como evento discursivo realizado entre seus escritores e leitores, Stanley (2004) afirma que ele representa instâncias de alguns documentos de vida, como diários ou cartas, que nos últimos vinte anos

representaram uma grande expansão de trabalhos a respeito de histórias de vida e autobiografias, especialmente nas Ciências Sociais, mesmo que “‘documentos de vida’ tenham sido considerados problemáticos, ignorados ou tratados como marginais, cabendo aos diários receber parca atenção, e, às cartas, menos ainda”⁹⁰ (ibid., p. 203). E embora seja considerado muitas vezes um gênero de menor prestígio literário, o gênero epistolar se assenhora dos “mais antigos procedimentos retóricos [, não se afastando] da arte oratória” (Haroche-Bouzinac, 2016, p. 93). Entretanto, seu caráter híbrido e seu aspecto múltiplo, prossegue a autora, constituem sua flexibilidade e riqueza, que ensejam suas diversas formas e usos. Apresentando-se como um gênero de fronteira, deslocado do âmbito do discurso para o literário, “a carta é um cadinho onde ainda podem brotar formas novas” (ibid., p. 26); ela é porosa a outros tipos de escrita, uma vez que uma carta pode ser escrita, por exemplo, como um telefonema, uma conversação, ou uma referência de trabalho, segundo Stanley (2004, p. 218).

Essa flexibilidade da carta define as diferentes ramificações do gênero; entre eles, figura a carta familiar, que “se beneficia da liberdade permitida pela proximidade dos vínculos [, e que] sugere igualmente o surgimento do hábito de frequência” (Haroche-Bouzinac, 2016, p. 41), mantendo-se no limiar do registro cortês. E esse registro das informações privadas constantes da carta familiar encontra nela um eficiente canal de divulgação, como se ela desempenhasse o papel de um jornal, segue a autora (ibid., p. 56).

Circulando no domínio das atividades humanas privadas, a carta pessoal⁹¹ é um gênero textual essencialmente dialógico (Silva, 2002, p. 195), e esse movimento de diálogo se origina na troca propriamente dita das cartas, quando o destinatário de uma será possivelmente o remetente da próxima, alternadamente, em um processo encadeado e contínuo, dentro de um contexto social. Nesse jogo dialógico, prossegue Silva (2002), a estrutura da composição textual da carta está embasada nas sequências que delineiam a interação, contando inclusive com marcas

⁹⁰ [...] ‘documents of life’ have been seen as problematic and either ignored or treated as marginal, with diaries receiving scant attention and letters even less.

⁹¹ O emprego da expressão “carta familiar”, por Haroche-Bouzinac (2016), se refere à carta missiva, aquela que é enviada aos mais velhos e, em tempos recentes, refere-se ao estilo epistolar adotado, menos pomposo, diferentemente de cartas protocolares; a autora Silva (2002) trata da “carta pessoal” como “uma produção de linguagem, socialmente situada, que engendra uma forma de interação particular” (ibid., p. 80). No presente trabalho, utilizaremos os dois termos de modo intercambiável.

linguísticas de informalidade, perceptíveis através da “escolha de um registro de vocabulário próximo do oral” (Haroche-Bouzinac, 2016, p. 134).

De acordo com Haroche-Bouzinac (2016, p. 11), essa interação é uma conversa com o ausente, realizada por meio da carta, que atua como um objeto de troca. Ela substitui a presença do remetente (ibid., p. 61) através de sua dimensão material, moldada à personalidade de quem a escreve. Assim, ainda segundo a teórica, o conteúdo de sua mensagem se integra a outros elementos para além da escrita, como a decoração do texto em si, o espaço do papel ocupado de forma particular, alguma fragrância, - e até mesmo “as manchas de café marcando as páginas [-, todos os elementos trazendo] indícios ‘daquela pessoa’”⁹² (Stanley, 2004, p. 209), e compondo de sentidos outros, que não somente a visão, a materialidade da carta. Essa conversação, metáfora recorrente no campo epistolar, é o exercício de fantasia da presença e da fala, de um diálogo ilusório, que evoca uma voz familiar gravada na memória do leitor, conforme Haroche-Bouzinac (2016, p. 130), e que, dessa maneira, pode nos levar a experimentar imaginariamente as situações relatadas e a refletir sobre questões sociopolíticas mencionadas pelo escritor (Toledo, 2015).

Nesse contexto, os contatos interpessoais entre aqueles que estão distantes e que mantêm laços afetivos são realizados em um evento comunicativo pelos remetente e destinatário, através de “sistemas de crenças, de valores e de saberes, filiados a quadros de atividades de uma formação social, construídos no seio das práticas sociais reais da vida cotidiana, deixando assim entrever o papel e a identidade social assumida por cada um deles” (Silva, 2002, p. 100). E esse evento comunicativo pode trazer testemunhos de “um saber antropológico sobre os comportamentos humanos, modelizando algumas atitudes da vida” (Haroche-Bouzinac, 2016, p. 16).

Como resultado desse movimento de interação, de troca de cartas entre autor e destinatário, em alguma medida regular e contínua, surgem coleções de cartas, que algumas vezes são constituídas apenas por um dos lados de uma determinada correspondência que não se perdeu, segundo Stanley (2004), “pela suposta importância de um dos autores das cartas, [...] ou talvez pelo conteúdo [...] (relativo

⁹²[...] *coffee stains marking the page [...] signal ‘that person’.*

a um momento da vida de alguém, ou a circunstâncias de escrita, como por exemplo, tempo de guerra ou emigração)”⁹³ (ibid., p. 210). E embora o entendimento por parte do leitor da porção de correspondência que restou íntegra possa ser de alguma forma influenciado pela perda da outra parte, esta nem sempre se mostra interessante ou acrescenta alguma coisa à compreensão do todo, mesmo que surjam hiatos no que foi inicialmente escrito. Ainda de acordo com a autora, é de se ressaltar que

o que foi preservado é ainda ‘uma coleção’, que fornece o registro de uma vida epistolar, individual (se apenas um ‘lado’ da correspondência sobrevive), ou compartilhada [, ... e que se] constitui [em] ‘uma narrativa’, em dois sentidos [:... a coleção] traça uma trajetória geral dos eventos epistolares [, ...e] tem uma forma cronológica ou sequencial (a definição básica do que é uma narrativa), [além de também estabelecer, através da parte preservada da coleção,] a única narrativa epistolar, devido à passagem do tempo e a imprevistos, [...] possível nessas circunstâncias⁹⁴ (ibid., p. 221).

Refletindo sobre os assuntos tratados nas cartas pessoais, Stanley (2004) afirma que eles versam sobre temas sempre atuais: a “vida diária; o passado, o presente e o futuro do relacionamento entre escritor e destinatário; eventos familiares e públicos; pessoas conhecidas em comum etc.”⁹⁵ (ibid., p. 212). Haroche-Bouzinac complementa que o gênero epistolar tem uma reserva de lugares-comuns, um “armazém” (Curtius, 1954 apud Haroche-Bouzinac, 2016, p. 98) de temas esperados, abordados em cartas de diversos autores, que atribuem ao gênero epistolar um caráter repetitivo. No entanto, cada correspondência compõe seu próprio acervo de temas, histórico e socialmente determinado, inspirado no arsenal disponibilizado pela mais antiga retórica, e completado por assuntos próprios. Do ponto de vista do destinatário da carta pessoal, ao lê-la, ele “revela o grau de cumplicidade e entendimento que se instaura no comércio epistolar” (ibid., 2016, p. 101).

⁹³ [...] because of the presumed importance of one of the letter writers [...] or perhaps because of the content [...] (such as concerning a momentous time in someone’s life, or the circumstances of writing, for example, wartime or emigration).

⁹⁴ [...] what remains is still ‘a collection’ and provides the record of an individual (where only one ‘side’ of a correspondence survives) or a shared epistolary life[...] constitutes ‘a narrative’, in two senses[...] charts the overall trajectory of the epistolary events [...] has a chronological or sequential form (the basic definition of what a narrative is)[...] provides the only epistolary narrative that, because of time’s passing or vagaries, [...]now possible.

⁹⁵ [...] daily life; the past, present and future of the relationship between the writer and addressee; familiar and public events; people known in common; and so on.

Independentemente do seu assunto, “a carta é uma forma de escrita de si” (Martins, 2016, p. 67); um exercício de si, acrescenta Santos (2010), propiciando tanto ao destinatário como ao signatário a oportunidade de análise e ponderação, não exatamente sobre ser decifrado, mas “como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo” (Foucault, 1983 apud Santos, 2010, p. 58). Ela é o espelho da alma, completa Haroche-Bouzinac, utilizando a metáfora - espelho, reflexo -, que “alude a modelo, retrato e lugar de reflexão ou meditação. A esses três aspectos correspondem três intenções: a direção moral, o desabafo e o nascimento de reflexões” (ibid., 2016, p. 144). Portanto, ao eternizar um instante em um texto, a carta “compartilha algumas complexidades temporais de fotografias [, ...] e tem uma qualidade semelhante à de ‘moscas no âmbar’, [de modo que o] aspecto do ‘tempo [verbal] presente’ persista”⁹⁶ (Stanley, 2004, p. 208), mesmo que autor e leitor já estejam mortos. Assim, ela se torna memória de uma vida, contextualizada de forma sócio-histórica, e relermos cartas pode nos trazer a sensação de repisarmos acontecimentos, de nos divertirmos com intrigas e aventuras dos protagonistas descobertas em um momento futuro. E também de voltarmos atrás para refletir sobre esses acontecimentos, segundo Haroche-Bouzinac (2016, p. 178-179).

Mesmo com o surgimento de modernos meios de comunicação, a carta ainda é uma prática que se perpetua em locais onde o acesso a esses meios é precário ou inexistente, de acordo com Santos (2010, p. 55). Além disso, ela confirma a solenidade do escrito, e seus “aspectos heurísticos [...] bem como seu lugar no diálogo científico, constituem objeto de investigações, que permitirão compreender os limites de um ‘pensar por meio de cartas’” (ibid., p. 215). Em última instância, por estarem associadas a vidas reais, cartas são relevantes; é possível encontrá-las “refletidas aqui e ali em outras versões representativas de ‘uma vida’, em fotografias, diários, autobiografias, memórias e biografias (inclusive de outras pessoas, que não só seu próprio autor), recompondo, desse modo, um caleidoscópio”⁹⁷ (Stanley, 2004, p. 224) de todas essas representações de vida.

⁹⁶ *Letters [...] share some of the temporal complexities of photographs [...] and have a similar ‘flies in amber’ quality [...] this ‘present tense’ aspect of a letter persists.*

⁹⁷ *[...] refracted back and forth across other representational versions of ‘a life’, in photographs, diaries, autobiographies, memoirs and biographies (including those of other people and not just the particular letter writer), thereby piecing together a kaleidoscopic image of them.*

A tradução dessas vidas em cartas pessoais utiliza-se de recursos textuais, que demonstram as particularidades de ambas as manifestações da língua, oral e escrita: a espontaneidade e a falta de uma prévia elaboração na realização da interação oral, que moldam seu caráter de não poder ser corrigida, são opostas ao texto epistolar, que demonstra não só treino, mas também senso de responsabilidade na escrita, o que se constata na disposição gráfica e orgânica do texto, segundo Pinto (2001[1990]). A autora conclui que os textos das cartas podem ser híbridos, apresentando, “no plano da língua escrita, o contraponto da conversação, no plano da oralidade” (ibid., p. 77).

Para estudarmos alguns recursos textuais, constantes dessas cartas, que nos auxiliam na análise de meu processo de adaptação intercultural, durante minha estada na Alemanha com minha família, apresentamos a próxima seção.

2.5.2

Recursos Textuais

Sendo o texto um objeto de diversas conceituações no campo da Linguística, adotamos no presente trabalho a combinação da posição defendida por Halliday (2000[1994]), para quem os textos (orais ou escritos) estão relacionados ao sistema de uma dada língua, para a construção de significados, que são produzidos sob a influência das escolhas que o falante faz ao se expressar em determinado contexto, com aquela sustentada por Koch (2003 [1997]), que afirma ser o texto a forma básica de interação por meio da linguagem, circundado pelos contextos situacional, sociocognitivo e cultural, que interferem diretamente em sua constituição, seu funcionamento e em seu processamento estratégico-interacional.

Para Halliday (2000[1994]), o texto se insere em um sistema de dados do contexto, composto de uma rede de funções básicas da língua, relativamente independentes, que foram chamadas pelo autor de metafunções, estabelecendo a relação entre a estrutura e a função dessa língua. Essas metafunções são três: i) ideacional, tratando das relações e processos; ii) interpessoal, que trata da interação entre falantes; e iii) textual, que se ocupa da mensagem em si.

Segundo Koch (2003 [1997]), para o processamento textual contribuem grandes sistemas de conhecimento de cada indivíduo, também em número de três:

i) o linguístico – as escolhas lexicais –, ii) o enciclopédico – a visão de mundo armazenada em sua memória –, e iii) o interacional – o conhecimento sobre forma de interações verbais, aí incluído o conhecimento ilocucional, “que permite reconhecer [que ...] objetivos ou propósitos [...] um falante, em dada situação de interação, pretende atingir” (ibid., p. 32-33).

Diante disso, analisamos na próxima seção a construção de significados que emergem dos excertos das cartas – os textos –, considerando os recursos empregados – elementos prosódicos (sistema de conhecimento de formas interacionais), elementos morfológicos (sistema de conhecimento linguístico - escolhas lexicais, e metafunção interacional) e elementos sintáticos (metafunção textual) –, que estruturam o texto.

2.5.2.1

Elementos Prosódicos

As funções da linguagem - contar histórias, narrar fatos, veicular informações, expressar-se, comunicar-se -, de acordo com Almeida (2006), têm maior ou menor valor em uma determinada comunidade linguística, o que pode ser atribuído à cultura subjetiva dessa comunidade (Bennett, 1998) (cf. 2.2.3). E a língua oral dessa comunidade linguística reflete a priorização de certas funções da linguagem, deixando transparecer “a identidade cultural de um povo, [que] não só se manifesta na sua língua, [...] percebida em sua morfologia, sintaxe e estilística, como também na sua maneira [...] de usar a língua para se comunicar” (Almeida, 2006, p. 30-31).

No que se refere ao aspecto interativo da comunicação, ele é especialmente relevante para as culturas de alto contexto, segundo Hall (1981[1976]) (cf. 2.2.3). Assim, sendo atribuídas aos brasileiros as características de um povo de alto contexto, conforme Almeida (2006), essas características se refletem na língua e no modo como a empregam para se comunicar através da ampla utilização de “recursos estilísticos e não-verbais em seu discurso cotidiano” (ibid., p. 33).

Os brasileiros utilizam com frequência em seu discurso vocábulos expressivos e onomatopeias, ainda de acordo com a autora, que define o primeiro termo como “palavra formada via sugestão fonológica, [e o segundo como] o

processo de formação de uma palavra a partir da reprodução aproximada [...] de um som natural a ela associada” (ibid., p. 35).

Essa expressividade pode ser observada com clareza na presença da língua oral empregada na língua escrita, mesmo que o estatuto que rege essa língua escrita seja (em geral) único e próprio, munido de um grau de formalismo adequado a cada texto, diferentemente daquele que conduz a língua oral (Pinto, 2001[1990]). Assim, nem sempre a oralidade está ausente de um texto escrito, pois ela se insinua, muitas vezes orientando a escrita pela fala, nos planos da ortografia e da fonética, e também no plano da semântica, tornando “difícil para o redator o controle do material linguístico pertinente [ao texto]” (ibid., p. 91).

Especialmente na língua portuguesa, uma pequena parte do vocabulário e dos processos gramaticais é icônica, segundo Ilari (2012[2002]), porque “reproduz características das realidades de que falamos” (ibid., p. 111). Em consonância com Almeida (2006), Ilari (2012[2002]) afirma que entre as principais demonstrações de motivação icônica está a onomatopeia, procurando imitar ritmos e timbres, sons de vozes ou ruídos confusos, como “balacobaco”, “bafafá” ou “ti-ti-ti” (ibid., p. 114), além de ocorrer muito frequentemente em histórias em quadrinhos, onde são criadas para reproduzir sons não linguísticos, como “cras”, “trinc”, (ibid., p. 114), uma alusão ao ruído da quebra de vidro, resultado do despedaçar de muitas taças simultaneamente.

Outros efeitos icônicos são elencados por Ilari (2012[2002]): não só o alongamento extraordinário da sílaba tônica de um vocábulo, como podemos observar no exemplo de Oliveira (2012, p. 48) “Era um peixe gra-a-a-ande!”, e imaginamos que o tamanho desse peixe é bem maior do que simplesmente grande, como também a maneira de se pronunciar uma palavra, destacando suas sílabas através da articulação de unidades muito curtas, que é a pronúncia *staccato*. Em seu exemplo, Ilari (ibid., p. 115) apresenta a frase “SÓ A-MA-NHÃ!”, ao finalizar um diálogo, soando bem diferente da mesma frase ‘Só amanhã!’, onde o ritmo da pronúncia *staccato* do primeiro exemplo realça um sentimento, talvez impaciência, contrapondo-se à quase neutralidade da segunda frase.

De fato, não só os exemplos citados por Oliveira e Ilari, mas também, segundo Hinton, Nichols e Ohala (1994, p. 2-5), entonações que revelam o estado

emocional ou físico do falante, frases que imitam sons ambientes, emprego de vogais e consoantes para atribuir características visuais, táteis, ou ainda de tamanho e forma de um objeto são manifestações do simbolismo sonoro. Esse conceito, de acordo com os autores (ibid., p. 2), é “a ligação direta entre som e sentido [, ... ocorrência frequente na] linguagem humana [, ... na qual há] aspectos onde som e sentido estão completamente unidos”⁹⁸.

Essa “relação sistemática hipotética entre som e significado”⁹⁹ (Ohala, 1994, p.1) desempenha importante papel nos domínios da semântica e da pragmática, conforme Hinton, Nichols e Ohala (1994, p. 10), quando o vocabulário do simbolismo sonoro é empregado para imitar sons internos (físicos) do falante ou de seu entorno; para expressar estados emocionais do falante ou relações sociais através do modo verbal ou do emprego do diminutivo, por exemplo; para destacar características de objetos ou atividades; para marcar a entonação do discurso; para expressar a relação afetiva do falante com o objeto ou com o contexto, podendo revelar, assim, os implícitos da língua.

Portanto, a língua é viva, e seus sons podem ser a manifestação de “sensações, impressões e ideias por meio de acento, entonação, ritmo, altura ou também pelo modo de articulação dos fonemas” (Oliveira, 2012, p. 49). É possível intuir que os efeitos causados por essas manifestações estejam de alguma forma vinculados ao estado emocional que o falante /escritor gostaria de deixar transparecer ao seu interlocutor/leitor, consciente ou inconscientemente.

Nesse contexto, Bagno (2016, p. 425) aponta a interjeição como uma das representações desse “fenômeno de entoação [...e] prosódico, [... já que não é] uma categoria lexical plena como as demais”. Assim, qualquer palavra ou até mesmo uma frase inteira pode se tornar uma interjeição, seguida de ponto de exclamação, como os exemplos citados pelo autor: “*Fogo!*”, “*Chega!*”, “*Valei-me, minha Nossa Senhora da Abadia!*”. Além disso, em definição de Cunha & Cintra (1985 apud Bagno, 2016, p. 426), “a interjeição é uma espécie de grito com que traduzimos de modo vivo nossas emoções”.

⁹⁸ [...] is the direct linkage between sound and meaning. [...] Human language has aspects where sound and meaning are completely linked [...].

⁹⁹ [...] hypothesized systematic relationship between sound and meaning.

Definitivamente, prossegue Bagno (2016), não é possível “eliminar as ‘interferências da fala na escrita’. [...] Afinal, se a escrita foi inventada como um meio de registrar a fala, eliminar as interferências da fala na escrita seria, pura e simplesmente, eliminar a escrita” (ibid., p. 345).

Isto posto, também os elementos morfológicos podem contribuir para sublinhar as emoções e as sensações subentendidas no texto, e, portanto, passamos à análise da seleção desses elementos na próxima seção.

2.5.2.2

Elementos Morfológicos

Tendo em vista que o complexo sistema de uma língua é composto de vários estratos, segundo Halliday (2000[1994]), o teórico cunhou o termo lexicogramática, e atribuiu a ela a função de núcleo central de uma língua, já que léxico e gramática não estão dissociados um do outro e “são apenas os diferentes polos extremos de um mesmo continuum, [...pois] são o mesmo fenômeno, visto de perspectivas opostas”¹⁰⁰ (ibid., p. 15). Bagno (2016) comenta o conceito de lexicogramática, esclarecendo que ela “se manifesta no *discurso*, sempre na forma de *textos* (falados ou escritos), na interação social [, ... e que, portanto, é], o motor de tudo quanto fazemos com linguagem” (ibid., p. 346).

Em vista disso, segue o autor, no uso da linguagem não há hierarquia entre léxico, gramática, discurso e semântica, cujas fronteiras não são permanentes, sendo todos igualmente importantes em determinados pontos do processo de expressão de nosso universo mental, que na verdade só ganha contornos de forma e conteúdo através do intercâmbio contínuo com outros universos mentais. Diante desse caráter pouco preciso da língua, também as classificações gramaticais têm em seus domínios conceituais um núcleo, mais claramente delineado, e margens pouco nítidas, e, portanto, essas “**classificações gramaticais não podem ser tomadas como fixas e definitivas** [; ... nelas] as palavras navegam [...] sem respeitar

¹⁰⁰ [...] are merely different ends of the same continuum, [...] are the same phenomenon as seen from opposite perspectives.

fronteiras rígidas, sem se encaixar de uma vez por todas nessa ou naquela classe” (ibid., p. 346).

Ademais, Mira Mateus et al. (1983) afirmam que o usuário de uma língua tem objetivos comunicativos em sua utilização, e um deles é “*tornar públicos estados interiores e compromissos, [...] ou posições sobre um dado universo de referência* - fazendo acusações, críticas, elogios, exprimindo concordância, apoio etc.” (ibid., p. 41).

No contexto acima delineado, examinamos o que as autoras classificam como principais categorias sintáticas¹⁰¹: as categorias lexicais nome, verbo, adjetivo, advérbio e preposição. Para o presente estudo, selecionamos, entre estas categorias lexicais, verbo, nome, adjetivo e advérbio, considerando que nelas podemos encontrar elementos que evidenciam significados relevantes para nossa análise dos excertos das cartas.

Usamos a “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro” (Bagno, 2016) como referência para os termos gramaticais que analisaremos em seguida, já que a tessitura desta pesquisa tem suporte nas teorias da língua em uso, e por essa razão entendemos que Bagno (2016) está mais alinhado a elas do que as gramáticas tradicionais do português. O autor afirma que “é do uso que se depreende a gramática, é do discurso que se chega nas regularidades (sempre instáveis e provisórias) da língua, [... e] que só existe língua se existem falantes dessa língua, ou seja, só existe língua em uso” (ibid., p. 20).

Isto posto, descrevemos a seguir as quatro classes de palavras previamente selecionadas, reunidas em três categorias, a saber: verbo, nome e advérbio.

O verbo é uma classe de palavras essencial “para a articulação e expressão do conhecimento e da interação social” (Bagno, 2016, p. 509), e sua definição é baseada em suas características sintáticas, semânticas e discursivas. Para o presente trabalho, são relevantes as duas últimas: como característica semântica, conforme Bagno (2016, p. 509), o verbo expressa os estados das coisas, ou seja, as ações, os estados e os eventos de que precisamos dar conta quando falamos ou escrevemos;

¹⁰¹ Apesar de serem conceitos próximos, mas não idênticos, não consideramos no presente estudo as diferenças entre ‘categorias gramaticais’, ‘categorias sintáticas’, ‘classes de palavras’ e ‘categorias lexicais’.

já como característica discursiva, o verbo é uma "palavra (i) que introduz participantes no texto, via processo de apresentação, por exemplo; (ii) que os qualifica devidamente, via processo de predicção; (iii) que concorre para a constituição dos gêneros discursivos, via alternância de tempos e modos". (Castilho, 2010 apud Bagno, 2016, p. 509).

Segundo Mira Mateus et al. (1983), alguns verbos são avaliativos, ou seja, têm como propriedade semântica serem “predicadores que exprimem uma reação subjetiva ou de avaliação do estado de coisas descrito [na frase]” (ibid., p. 411). Bagno (2016) os nomeia como afetivos, “elemento[s] da linguagem que exprime[m] interesse pessoal do escritor/locutor, ou aspectos subjetivos de seu pensamento, e cujo emprego suscita um conjunto de associações emotivas, positivas ou negativas” (ibid., p. 590). Alguns exemplos desses verbos, relacionados pelas autoras (1989, p. 411) e por Bagno (2016, p. 590) são, respectivamente, contrariar e espantar, interessar e surpreender. Mira Mateus et al. (1983, p. 417) também mencionam verbos avaliativos factivos, e sua característica consiste em o falante considerar verdadeira a proposição externada na oração subordinada. Alguns exemplos desses verbos: achar, detestar, gostar.

As teóricas destacam ainda (ibid., p. 414) os verbos declarativos, utilizados para completar ou esclarecer a fala de alguém, e de atividade mental, cuja “função prototípica [é] a de predicado, [...permitindo] a expressão de um posicionamento do falante diante do que é dito, [... relacionando-se] ao grau de comprometimento do falante em relação à informação dada” (Fortilli, 2015, p. 1067). Alguns verbos declarativos são observar, concluir, sugerir; e, de atividade mental, achar, ignorar, duvidar.

Além disso, Mira Mateus et al. (1983, p. 418) também nos apresentam os verbos volitivos e optativos, expressando possibilidade e desejo, princípios subjetivos, como, por exemplo, preferir, querer, tentar; de julgamento, que se referem a um contexto que favoreça ou desfavoreça um indivíduo, e são exemplos desses verbos aprovar e reprovar; e declarativos de ordem, introduzindo um comando, como conseguir, exigir, permitir.

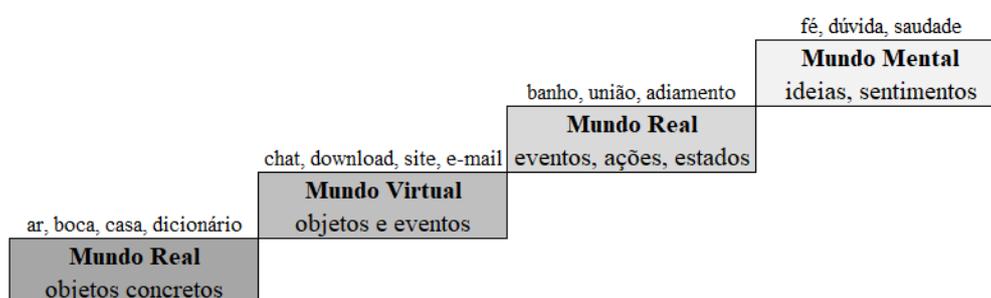
Por fim, Mira Mateus et al. (1983, p. 421) nos mostram os verbos causativos, que reúnem as ideias de obrigatoriedade e consentimento, provocando

a ação de outros e dos próprios falantes, como deixar, fazer, mandar, e Freire (2013, p. 63 passim.) apresenta os perceptivos, que assinalam o tipo da informação percebida, considerando o grau de comprometimento do falante com a verdade do que é dito, como ouvir, sentir, ver.

Em seguida, reunimos substantivos e adjetivos na mesma categoria “nome”, em razão de sua estreita relação, relação essa reiterada por Bagno (2016), ao mencionar a similaridade existente entre ambos, como marcas de gênero e número, entre outras.

Para tratar do substantivo, Bagno (2016) amplia o enfoque dado a eles por Camacho, Dall’Aglio-Hattner e Gonçalves (2008 apud Bagno, 2016, p. 695), que “propõem uma classificação [do substantivo em três...] entidades [... que eles] podem denominar”, a saber: objetos concretos, estados das coisas (ambas entidades representando o mundo real) e entidades abstratas (mundo mental). Para Bagno (2016), essa abordagem “poderia incluir uma quarta ordem de entidades, aquelas que habitam um terceiro mundo, isto é, um mundo que não é real nem mental, porém virtual, [...] e que se colocaria entre a primeira e a segunda ordem [anteriormente] proposta” (ibid., p. 696).

Assim, a sugestão ampliada do autor para apontar as entidades que o substantivo pode representar é retratada na Figura 7 abaixo, com respectivos



exemplos:

Figura 7 – Entidades denominadas por substantivos (Bagno, 2016, p. 696)

O teórico discorre sobre as quatro ordens das entidades: no mundo real dos objetos concretos, as entidades têm sua existência legitimada pelos cinco sentidos humanos, ocupando um lugar tridimensional em algum momento do tempo, conforme os exemplos ar e casa; no mundo virtual, a internet e as tecnologias de comunicação, de armazenamento e de compartilhamento criaram um vasto léxico,

que representa esse universo virtual, influenciado notadamente pela língua inglesa, como *chat* ou *site*. Já o mundo real dos eventos, ações e estados estão localizados no tempo, e simplesmente se realizam, sem serem concretos, como os substantivos *banho* e *união*; por fim, no mundo mental as entidades são abstratas, situadas no âmbito da mente e dos sentimentos, sem que estejam localizadas no tempo e no espaço, como *fé* e *saudade*.

Segundo Mira Mateus et al. (1983, p. 435-436), os substantivos podem ser também semanticamente avaliativos, indicando algum grau de julgamento ou emoção do falante/escritor, como, por exemplo, *chatice*, *horror*, *maravilha*, *tristeza*, ou podem ainda ser modais, expressando em que grau o falante/escritor se posiciona em relação à sua opinião ou julgamento, como *obrigação*, *possibilidade* ou *necessidade*.

Embora os substantivos não admitam gradação, podem aceitar formas diminutivas e aumentativas através da aposição de sufixos, num processo chamado por Bagno (2016, p. 681) de processo derivacional. Esses sufixos determinantes de diminutivos e aumentativos dos substantivos (“-inho”, “-zinho”, “-ão”, etc.) podem agregar valor afetivo ao contexto.

Passando ao conceito de adjetivo, Bagno (2016, p. 678) o trata como uma classe de palavras que “expressa primordialmente uma qualidade, que é uma propriedade [semântica] em si mesma”. E em relação à propriedade morfossintática de gradação dos adjetivos, o autor nos mostra que a marca de grau pode se expressar de forma analítica, com o emprego de advérbios *mais*, *menos*, *muito* etc., mas também sintética, com os sufixos “-imo” (em geral utilizado em construções muito rebuscadas), “-íssimo” (empregado de forma erudita ou não, podendo ser até aplicado a substantivos, informalmente, como adjetivo atributivo), “-ésimo” (de uso informal, quase irônico ou pedante, combinação de “-érrimo” + “-íssimo”), “-erésimo” (igualmente informal, irônico e pedante). Nessas duas últimas formas, fica clara a carga semântica que esses adjetivos pretendem transmitir. Há ainda outras formas de atribuir graus aos adjetivos, seja através da anteposição de advérbios de modo (por exemplo, *imensamente*), com a aposição de prefixos como “super-“, “ultra-“, “arqui-“, ou ainda pela repetição do adjetivo, de acordo com Mira Mateus et al. (1983, p. 303-304).

Os adjetivos são empregados para qualificar uma pessoa ou uma situação, prosseguem as autoras, e as qualidades expressas por eles carregam em si significados. Por essa razão, (ibid., p. 428 *passim*) as teóricas classificam alguns deles como adjetivos avaliativos, como angustiante, estranho, impressionante, e também avaliativos factivos usados com preposição, através dos quais o falante/escritor expressa sua emoção ou julgamento diante de uma pessoa ou situação, como contente por, triste por. Além dos avaliativos, Mira Mateus et al. mencionam os adjetivos avaliativos não factivos, que não pressupõem a verdade do seu complemento, conforme complicado, difícil, urgente.

Para analisar graus intermediários entre os polos positivo e negativo de uma afirmação, Halliday (2000[1994], p. 88) apresenta o conceito de modalidade, que é o conjunto ilimitado de possibilidades existentes entre sim e não, como algumas vezes ou talvez. Também os adjetivos podem se apresentar como modais, segundo Mira Mateus et al. (ibid., p. 429) – como provável, desnecessário, impossível, óbvio.

Chegamos, então, à última categoria lexical selecionada para a análise de dados do presente trabalho, o advérbio, que é uma classe muito heterogênea, não correspondendo ao conceito de que todos os elementos de uma classe de palavras se comportam de maneira uniforme, de acordo com Bagno (2016). O autor aponta para a dificuldade em separar a classe gramatical da função sintática (ibid., p. 834), o que vem comprovar, ainda de acordo com o teórico, que as palavras têm de fato uma natureza multifuncional. E exatamente por essa sua característica de multifuncionalidade, advérbios são muitas vezes usados como “elementos organizadores do discurso, no qual nos apoiamos enquanto elaboramos mentalmente o prosseguimento da fala” (ibid., p. 845), como então, assim, tipo. Estas palavras são apresentadas por Sousa (1997) como itens lexicais de um conjunto que chamou de elementos conjuntivos continuativos, “com diferentes valores sintático, semântico e/ou pragmático, [...] tanto na fala quanto na escrita, [utilizados para] produzir um discurso mais coeso e coerente” (ibid., p. 28). Ao empregá-las, segue a autora, o falante de português seleciona o elemento adequado a cada situação, para que o interlocutor tenha melhor compreensão de seu texto.

O advérbio é tradicionalmente classificado como invariável, e não sofre mudanças formais de gênero, número ou grau. Entretanto, segundo Bagno (2016),

é comum observarmos o emprego de advérbios com os sufixos de diminutivo, exprimindo ênfase ou afetividade, como por exemplo *agorinha*, *cedinho*, *à noitinha*. (ibid., p. 839).

Em relação ao escopo semântico, afirma Bagno (ibid., p. 835), o do advérbio é o mais vasto entre as classes gramaticais: afirmação, negação, dúvida, intensidade, lugar, modo, tempo, ordem etc. Os advérbios terminados em “-mente”, classificados tradicionalmente como advérbios de modo, têm alta produtividade¹⁰², o que confere a eles um papel mais discursivo-pragmático do que propriamente sintático-semântico, ainda segundo o autor (ibid., p. 841).

Segundo Halliday (2000[1994], p. 89), os advérbios (ou grupos adverbiais) são um dos recursos lexicais que podem expressar graus intermediários de possibilidade entre os polos positivo e negativo de uma afirmação através da probabilidade (a possibilidade de a informação trocada ser verdadeira) ou da usualidade (a frequência com que a informação é verdadeira). Assim, advérbios ou grupos adverbiais são recursos modalizadores da informação, mediando a intenção do falante. Muitos deles são terminados em “-mente”, como mostram os exemplos *raramente*, *certamente*, *realmente*, *praticamente* (Halliday; Matthiessen, 2014). Além destes, também com a função modal são expressões como *até (mesmo)*, *na verdade*, *sem dúvida*, (ibid.).

Em seguida, examinamos os elementos sintáticos, que podem contribuir para ressaltar a expressividade na representação da língua escrita.

2.5.2.3

Elementos Sintáticos

Como já citamos anteriormente (cf. 2.5.2.1), brasileiros se utilizam constantemente de recursos para imprimir expressividade a seu discurso, e, para

¹⁰² Adotamos o conceito de produtividade cunhado por Basilio (1999, p. 59), que a define “como o conjunto de condições estruturais de uma regra na definição de construções morfológicas possíveis”, conjugado ao de Bagno (2016, p. 841), que delimita produtividade da utilização dos advérbios em ‘-mente’ nas interações verbais como organizador do discurso, como resposta afirmativa ao nosso interlocutor (por exemplo, *exatamente*) e como uso de descrições genéricas dos estados das coisas (por exemplo, *realmente*, *principalmente*), e não apenas como advérbio de modo, conforme a gramática normativa.

isso, além da seleção do léxico, também a escolha da ordenação dos elementos da frase pode deixar transparecer no texto ideias, sentimentos ou emoções.

Esse efeito pode ser alcançado, por exemplo, quando os sintagmas não estão organizados conforme as sentenças mais frequentes de uma língua (Bagno, 2016, p. 453). No caso do português, a ordem não-marcada dos constituintes da sentença compõe-se de SVC¹⁰³, e, com a alteração dessa composição, “os falantes passam a interpretar de forma nova o encadeamento dos constituintes do eixo sintagmático” (ibid., p.187).

A opção por frases marcadas intencionalmente elimina a neutralidade da formulação através da “colocação antecipada de um ou outro elemento sintático com finalidades de realce” (ibid., p. 455). Assim, quando um de seus constituintes é deslocado para a esquerda da sentença, dizemos que esse componente foi topicalizado (ibid., p. 472).

Embora o português seja considerado nas gramáticas tradicionais uma língua na qual o sujeito é proeminente, prevalecendo o uso de sentenças em ordem SVC dos sintagmas, o uso coloquial da língua, conforme Pontes (1987), aponta para a alta frequência do emprego de construções com tópico, tanto na língua falada, como na escrita. Em seu exemplo tradicional “A Belina¹⁰⁴ deita o banco, sabe?”, (ibid., p. 34) a autora argumenta que ‘Belina’, mesmo não sendo sujeito da frase, ocupa a posição de tópico, uma vez que possivelmente apresenta maior relevância como informação, para o falante.

No seguinte exemplo de Bagno (2016, p. 472), podemos igualmente perceber que a ênfase da informação recai em ‘O Recife’, o lugar que o sujeito adora:

SVC = O Alfredo (S) adora (V) o Recife (C).

CSV = O Recife (C) o Alfredo (S) adora (V).

Ainda segundo Pontes (1987), o tópico tem a função de anunciar o tema do discurso, cumprindo, dessa maneira, seus propósitos comunicativos.

Também Halliday (2000[1994], p. 37) afirma que uma das metafunções em sua Gramática Sistêmico-Funcional é a textual, que se ocupa da mensagem

¹⁰³ S = sujeito; V = verbo; C = complemento.

¹⁰⁴ Modelo de automóvel da marca Ford, lançado em 1970 e descontinuado no início dos anos 1990.

propriamente dita, composta de Tema + Rema. Na mensagem, o Tema será colocado sempre em primeira posição na frase, e o Rema é o restante da oração, que acompanha o Tema. Este último “é o elemento que serve como ponto de partida da mensagem, [...] independentemente do que seja escolhido [para tal]”¹⁰⁵.

O autor traz o seguinte par de exemplos (ibid., p. 38), para ilustrar “a diferença de sentidos [entre eles ...]: ‘Meio *penny* é a menor moeda inglesa’, onde meio *penny* é o Tema [...] ‘A menor moeda inglesa é um meio *penny*’, onde a menor moeda inglesa é o Tema”¹⁰⁶. Comparando ambas as frases, Halliday conclui que, na primeira o falante contará algo sobre meio *penny*, enquanto na segunda, vai relatar algo sobre a menor moeda inglesa. Assim posto, podemos perceber claramente a distinção entre as duas mensagens.

Embora não sejam idênticos, podemos estabelecer uma correspondência entre os conceitos de tópico de Pontes (1987) e de Bagno (2016), e de Tema de Halliday (2000[1994]), validando a ideia de que “a escolha dos processos sintáticos depende do processo de interação social, levando-se em conta a natureza discursiva e dialógica da linguagem” (Bagno, 2016, p. 51).

Concluindo a exposição da fundamentação teórica, passamos à próxima seção, que descreve a Metodologia utilizada na presente pesquisa.

2.6

Metodologia de Pesquisa

Em consonância com o objetivo deste estudo, a estratégia metodológica adotada tem cunho autoetnográfico documental qualitativo-interpretativo.

O *corpus* do presente trabalho, conforme apresentado anteriormente, é composto por materiais autênticos de minha autoria, como pesquisadora-participante, quais sejam, cartas escritas, durante a estada de minha família na Alemanha, para meus familiares no Brasil, no Rio de Janeiro. Essa coleção de cartas

¹⁰⁵ [...] is the element which serves as the point of departure of the message [...] whatever is chosen.

¹⁰⁶ A difference in meaning [...] halfpenny is the smallest English coin [...] the smallest English coin is a halfpenny.

foi guardada por minha mãe, e, mais de vinte anos passados, foram recuperadas e lidas, tornando-se objeto da presente pesquisa.

Essas cartas contêm os relatos de minhas reações frente às diferenças entre as culturas alemã e brasileira e à combinação entre elas, e esses relatos foram investigados através do traço cultural “comemoração de festas”, cujo recorte já foi mencionado na Introdução do presente trabalho.

Baseando-nos no aporte teórico descrito nos itens precedentes deste segundo capítulo para o desenvolvimento da análise de dados, adotamos o DMIS – Modelo de Desenvolvimento de Sensibilização Intercultural – (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1) como fio condutor desta pesquisa. Após a conclusão dessa análise de dados, esse Modelo foi revisitado em uma proposição de modelagem, de minha autoria (cf. 4), intitulada Fluxo de Sensibilização Intercultural.

Isso posto, devemos compreender melhor a abordagem autoetnográfica, para estudarmos o universo de minhas cartas - da pesquisadora-participante -, e abordarmos o gênero textual “carta pessoal” como um documento autoetnográfico. Com essa finalidade, apresentamos em seguida um conjunto de propostas de alguns teóricos sobre a autoetnografia.

2.6.1

Autoetnografia

O termo híbrido – autoetnografia – vem se tornando útil aos estudos autobiográficos, porque foca no grupo social (*etno*) e não na vida individual (*bio*), de acordo com Smith e Watson (2010[2001], p. 157). No modelo autoetnográfico, prosseguem as teóricas, a ênfase é dada à constituição do sujeito “em e através de sua relação com os outros, na ‘zona de contato’ do convívio cultural” (ibid., p. 158), onde a perspectiva do observador em relação ao objeto observado se transformou, uma vez que ele não mais enxerga esse elemento como o outro.

Segundo Ellis, Adam e Bochner (2011), autoetnografia é um método e um produto: i) “como método, combina características da *autobiografia* e da

etnografia”¹⁰⁷ (ibid., parágrafo 5), respectivamente, quando o pesquisador escreve seletivamente sobre experiências do passado, que não foram vivenciadas unicamente para serem publicadas, e quando estuda práticas culturais, “crenças e valores comuns, experiências compartilhadas, com o propósito de ajudar *insiders* (membros da cultura) e *outsiders* (estranhos [... a ela]) a compreender melhor a cultura”¹⁰⁸ (ibid., parágrafo 7); ii) como produto, o autoetnógrafo desenvolve “textos acessíveis, [...] de modo que] possam alcançar mais amplo e mais diverso público, que a pesquisa tradicional normalmente ignora, [em] um movimento que pode tornar possível uma mudança pessoal e social para mais pessoas”¹⁰⁹ (Bochner, 1997; Ellis, 1995; Goodall, 2006; hooks, 1994 apud ibid., parágrafo 14). Conforme Roth (2009), qualquer ato, de qualquer natureza, muda o mundo, social e materialmente, e, dado que coabitamos e co-construímos esse mundo, nós e os outros, somos responsáveis por nossa presença e por nossa atuação nele.

De acordo com Reed-Danahay (2002), o conceito de autoetnografia captura tensões entre autobiografia e etnografia na pós-modernidade, e, segundo Versiani (2002, p. 68), mostra-se um caminho possível para pesquisadores da cultura que se preocupam “em superar uma série de dicotomias predominantes na reflexão teórica dedicada tanto às autobiografias quanto às etnografias, [...como] o Mesmo *versus* o Outro, subjetividade *versus* alteridade, individual *versus* coletivo, Sujeito *versus* Objeto etc.”

Para Ellis, Adams e Bochner (2011), a ênfase que se dá ao estudo realizado pelo pesquisador – de outros, do próprio em interação com outros –, e às relações de poder, à análise tradicional, ao contexto de entrevistas, determina a forma que assumirá o trabalho autoetnográfico, bem como sua metodologia. Assim, os autores definem algumas categorias para a elaboração desse trabalho autoetnográfico, listadas a seguir: i) etnografias nativas (parágrafos 16 e 17) - nativos, que já estiveram subjugados, escrevem sua própria história, pessoal e cultural, com ênfase no estudo etnográfico de outros; ii) entrevistas duplas, reflexivas (parágrafo 18) - focam não só na produção de significados gerados interativamente e na dinâmica

¹⁰⁷ *As a method, autoethnography combines characteristics of autobiography and ethnography.*

¹⁰⁸ *... common values and beliefs, and shared experiences for the purpose of helping insiders (cultural members) and outsiders ([...] strangers) better understand the culture.*

¹⁰⁹ *[...] accessible texts, [...] be able to reach wider and more diverse mass audiences that traditional research usually disregards, [...] a move that can make personal and social change possible for more people (Bochner, 1997; Ellis, 1995; Goodall, 2006; hooks, 1994).*

emocional da entrevista propriamente dita, como também nos participantes e suas histórias, e nas palavras, pensamentos e sentimentos do pesquisador; iii) etnografias reflexivas (parágrafo 19) – documentam a mudança do pesquisador ao longo do trabalho de campo; iv) narrativas sobrepostas (parágrafo 20) - focam frequentemente na experiência do autor com levantamento de dados e sua análise, que frequentemente ocorrem em paralelo, além de considerar que, em um mesmo âmbito de pesquisas, as anteriores são fonte de perguntas e de comparações; também invocam os leitores a aderir à experiência de fazer e escrever pesquisa; v) entrevistas interativas (parágrafo 21) - empreitadas colaborativas entre pesquisador e participantes, realizadas de modo geral em mais de uma sessão, situadas no contexto de relações consolidadas entre o pesquisador e os participantes, enfatizam o aprendizado decorrente da interação e das histórias trazidas pelos participantes; vi) autoetnografias da comunidade (parágrafo 22) – utilizam a experiência pessoal dos pesquisadores envolvidos na pesquisa, para demonstrar o quanto uma comunidade se manifesta sobre questões socioculturais específicas; vii) narrativas co-construídas (parágrafo 23) - consideram relacionamentos como casos escritos em parceria, incompletos, historicamente situados, e as atividades em parceria estruturam os projetos de pesquisa co-construídos; viii) narrativas pessoais - histórias sobre autores, que escrevem narrativas para atender a sua pesquisa e a sua vida pessoal e acadêmica. As narrativas pessoais buscam compreender a vida, ou algum aspecto dela, que, em intercessão “com o contexto cultural, conectam-se a outros participantes como pesquisadores parceiros, e convidam leitores a entrarem no mundo do autor e a usarem o que aprenderem lá para refletir, entender e lidar com suas próprias vidas”¹¹⁰ (Ellis, 2004, p. 46 apud *ibid.*, parágrafo 24).

Escrever histórias pessoais pode ser terapêutico, para Ellis, Adams e Bochner (2011), na medida em que faz do autor uma possível testemunha da identificação de problemas. Entretanto, pesquisadores não vivem isoladamente, e, ao conduzir uma pesquisa autoetnográfica usando experiências pessoais, eles incluem também em sua pesquisa pessoas próximas e íntimas. Em vista disso, autoetnógrafos devem proteger a privacidade e a segurança dessas pessoas, modificando não só suas características pessoais, mas também alterando outros

¹¹⁰ [...] a cultural context, connect to other participants as coresearchers, and invite readers to enter the author's world and to use what they learn there to reflect on, understand, and cope with their own lives.

aspectos que possam identificá-los, como as circunstâncias ou os tópicos discutidos na pesquisa autoetnográfica, assegurando, dessa forma, o procedimento ético adotado nas pesquisas em Ciências Humanas. Afinal, indispensáveis em uma pesquisa são sua essência e sua relevância, e não o recontar preciso de detalhes que a encaminharam (ibid., parágrafo 31).

Mas sendo um misto de etnografia e de autobiografia, a autoetnografia sofre críticas por parte de alguns autores. Delamont (2007) a descreve como um processo de pesquisa experimental e não científica, feita sem respeito ao conhecimento e à ética, investigando histórias pessoais dos pesquisadores, classificadas pela teórica como desinteressantes ou irrelevantes. No entanto, visto que não vivemos isolados de outros contextos sociais, Versiani (2002) afasta-se de teorias conservadoras e propõe um novo conceito de autoetnografia, como uma alternativa útil a pesquisadores da cultura, que se empenham em dar ênfase à subjetividade construída de modo dialógico em processos interpessoais, em contextos multiculturais, sem negar a experiência pessoal.

Nesse modelo alternativo, prossegue a autora, o objeto de estudo (coletâneas de autobiografias, as próprias autobiografias e memórias, cartas, e-mails etc.), um produto cultural, é merecedor de uma análise mais profunda, uma vez que nele “ocorre um encontro de subjetividades, que promovem a ligação entre o subjetivo e o coletivo através de uma identificação *parcial e pontual* de sujeitos com uma identidade de grupos específica” (ibid., p. 68). Diante disso, não devemos focar apenas em um momento particular da trajetória de um sujeito, mas nas trajetórias dos sujeitos propriamente ditas, considerando as sucessivas interações culturais que se dão entre eles. Assim, podemos tornar visíveis não só diferentes subjetividades, identidades e visões de mundo, como também a negociação entre elas.

Portanto, ao analisarem a trajetória de um indivíduo como um processo em andamento, pontua Versiani (2002), os pesquisadores da cultura devem atuar sobre uma episteme percebida cada vez mais como movente, sem fixidez, atentando para sua própria construção intersubjetiva, influenciada por trajetórias intelectuais e pessoais únicas, em contextos socioculturais diversos.

Outra opinião desfavorável sobre a autoetnografia - que se apresenta muito científica e pouco artística, ou muito artística e pouco científica, segundo critérios

que seriam aplicados a trabalhos etnográficos e autobiográficos tradicionais - é rebatida por Ellis, Adams e Bochner (2011). Os autores afirmam que a autoetnografia procura corrigir esse posicionamento crítico de separar ciência de arte; como método, autoetnógrafos “acreditam que a pesquisa pode ser rigorosa, teórica e analítica e [também] emocional, terapêutica, abrangendo fenômenos pessoais e sociais. [... E como produto,] valorizam a necessidade de escrever e representar a pesquisa de modo sugestivo e estético”¹¹¹ (ibid., parágrafo 39). Ademais, não se interessam em discutir se autoetnografia é uma metodologia ou um produto de pesquisa válido; “mais do que a preocupação com a precisão, o objetivo é produzir textos analíticos e acessíveis, que podem transformar [os próprios pesquisadores] e também o mundo em que [... vivem] para melhor”¹¹² (Holman Jones, 2005 apud Ellis; Adams; Bochner, 2011, parágrafo 40).

Para Ellis, Adam e Bochner (2011), a abordagem autoetnográfica reconhece, concilia e não procura esconder a influência, a subjetividade e a afetividade do pesquisador em sua pesquisa. Em concordância com essa afirmação, Laville e Dionne (2008[1999]) sustentam que, nas Ciências Humanas, “o pesquisador não pode, frente aos fatos sociais, ter [...] objetividade, apagar-se [. ... Ele] tem preferências, inclinações, interesses particulares; interessa-se [... por esses fatos sociais] e os considera a partir de seu sistema de valores” (ibid., p. 34), sem menosprezar a prudência e o método aplicados em seu trabalho. Encontramos ainda, nessa conceituação, aspectos que tangenciam a teoria de Mills (2009), ao definir o cientista social como o artesão intelectual, cujas vidas acadêmica e cotidiana estão imbricadas. No artesanato intelectual, o cotidiano nutre o ofício desse artesão, que aprende “a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual [, ... examinando-a e interpretando-a] continuamente” (ibid., p. 22).

Diante do exposto, complementa Versiani (2002, p. 71), o pesquisador cultural tem, então, “o papel social de contribuir para a produção de saberes plurais, na construção de uma episteme de negociação de diferentes visões de mundo”. Para tal, é necessário e decisivo desconstruirmos as teorias até então vigentes, e substituí-

¹¹¹ [...] believe research can be rigorous, theoretical, and analytical and emotional, therapeutic, and inclusive of personal and social phenomena. [...] value the need to write and represent research in evocative, aesthetic ways.

¹¹² [...] rather than a preoccupation with accuracy, the goal is to produce analytical, accessible texts that change [...] and the world [...] live in for the better (HOLMAN JONES, 2005, p. 764).

las por propostas teóricas mais complexas, como a autoetnografia, que não se limitem a decalcar os projetos mentais que desenharam as antigas hegemonias. Assim, podemos conseguir ampliar a forma de olharmos para o mundo e fugir de definições rígidas de como seria uma pesquisa útil e relevante (Ellis, Adam e Bochner, 2011).

Isto posto, na seção seguinte abordamos a conduta adotada para garantir o sigilo referente aos sujeitos participantes da pesquisa, já que as cartas escritas na Alemanha para meus familiares brasileiros relatam minhas vivências, nas quais se incluem não só minha família, mas também amigos, vizinhos e professoras.

2.6.2

Sujeitos Participantes

Partindo da investigação do traço cultural “comemoração de festas” nas cartas que compõem o *corpus* deste trabalho, analisamos minhas reações brasileiras diante das diferenças culturais entre Alemanha e Brasil. Eventualmente, serão mencionados na análise dos trechos das cartas meu marido e meu filho, que, embora tenham seus nomes removidos e substituídos por nomes fictícios, poderão ocasionalmente ser identificados. É importante ressaltar que nada foi mencionado que possa constrangê-los ou denegri-los, e eles concordaram em ser personagens desta pesquisa. Tiveram, ainda, a opção de retirar sua participação a qualquer momento, escolhendo não apresentar passagens em que se sintam expostos, ou até mesmo solicitando a destruição de (um conjunto de) dados.

Em vista desses fatos, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido proposto pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq – PUC-Rio), emitido em duas vias de igual teor, para meu marido e meu filho. Ambas as vias do referido Termo foram devidamente preenchidas e assinadas respectivamente por meu marido e por mim, e outras duas vias, de mesmo modo, por meu filho e por mim, o que garante o co-consentimento para a publicação desta pesquisa.

Também outros sujeitos são mencionados nos excertos das cartas, porém com remota possibilidade de serem identificados, uma vez que seus nomes foram

substituídos por nomes fictícios para evitar qualquer chance de reconhecimento, e para garantir o sigilo devido às mesmas, assim como o nome da cidade, cenário do presente estudo. Entretanto, essas pessoas - como professoras, vizinhos e amigos com quem houve interação por ocasião da estada de minha família na Alemanha -, não são mais acessíveis, já que não tenho mais contato com elas. Por essa razão, solicitamos à CEPq – PUC-Rio o Pedido de Isenção de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido relativo a essas outras pessoas mencionadas nas cartas, Pedido de Isenção esse aprovado pelo referido Comitê.

O parecer nº 93/2019, com data de 05 de setembro de 2019, foi emitido pela CEPq – PUC-Rio e assinado pela coordenadora desse Comitê, Profa. Ilda Lopes Rodrigues da Silva, aprovando ambos os Termos apresentados para o presente estudo, uma vez que expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos, garantindo o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados.

Além dessa garantia de sigilo, outros procedimentos foram adotados para a análise do conjunto de cartas, que detalhamos a seguir.

2.6.3

Procedimentos de Análise

Das 98 cartas escritas no período de 1991 a 1993 para os parentes no Brasil, foram selecionados 20 excertos de 11 delas para compor os dados deste estudo, por serem o registro das vivências de minha família nas comemorações de três festas de caráter distinto: uma festa popular – carnaval –, uma festa familiar – comemoração de aniversário infantil –, e uma festa religiosa – Páscoa. A cada ano, foram registradas as comemorações das três diferentes festas em trechos que descrevem não só os preparativos, mas também a minha participação nessas festas, e comentários e sensações depois delas.

Os originais correspondentes a esses excertos que compõem o *corpus* do presente estudo, juntamente com suas transcrições, estão reunidos nos Anexos 1, 2 e 3, respectivamente referentes aos anos de 1991, 1992 e 1993. Assim, podem ser consultados com mais facilidade, caso o leitor deste trabalho assim o deseje. Ressaltamos que foram tomadas as devidas providências para a manutenção do

sigilo dos sujeitos participantes, uma vez que os trechos que contêm nomes próprios e de localidades foram encobertos por uma tarja, nos originais.

Algumas notações foram adotadas nas transcrições. Assim, trechos i) retirados dos originais – por apresentarem informações que pudessem quebrar o sigilo que envolve os participantes, ou por tratarem de passagens irrelevantes para o presente trabalho – estão registrados como reticências entre colchetes ([...]); ii) inseridos, sobrescritos à época da escritura da carta, em determinado ponto do texto, foram marcados na transcrição entre dois asteriscos (*trecho*), sinalizando início e fim da inserção na carta original; iii) não pertencentes às cartas originais foram incluídos entre colchetes ([trecho]), com a finalidade de explicar e contextualizar melhor as circunstâncias do excerto.

As palavras – ou frases – que estão assinaladas com sublinhado, escritas em caixa alta ou ainda entre aspas ou entre parênteses, foram originalmente assim redigidas.

Em relação ao número de excertos, podemos ver no Quadro 2 a seguir sua totalização, tanto por data, quanto por tipo de festa. Cabe ressaltar que a Páscoa no ano de 1993 não está relatada nas cartas, porque foi o mês em que retornamos ao Brasil.

Festa / Ano	91	92	93	Total
Carnaval	1	2	3	6
Aniversário	2	3	2	7
Páscoa	4	3	x	7
Total	7	8	5	20

Quadro 2 - Distribuição dos excertos por festa e por ano

Os excertos das cartas foram codificados como FAA.CXX.yy, segundo o seguinte critério:

- F se refere à festa (C – carnaval, A – aniversário, P – Páscoa);
- AA se refere ao ano em que foram escritos (década + ano);
- C se refere à carta;
- XX é número da carta;
- yy é o mnemônico que se refere ao local da festa, se houver essa diferenciação numa mesma carta (ca = casa; ci = cidade; co = colégio).

Citamos três exemplos: no excerto de codificação P91.C09 examinamos as celebrações da Páscoa em 1991, na carta de número 09; já no excerto sob a

codificação A92.C58.ca analisamos a comemoração do aniversário infantil em 1992, descrita na carta de número 58, realizada em casa, e no excerto C93.C96.ci, verificamos os festejos de carnaval em 1993, relatados na carta número 96, realizados na cidade.

Alguns excertos fazem-se acompanhar de fotos originais, nas quais os rostos de todas as pessoas que nela figuram estão opacos, para evitar qualquer chance de seu reconhecimento, garantindo, desse modo, o sigilo devido às mesmas.

A análise desses excertos foi feita à luz da fundamentação teórica anteriormente apresentada neste mesmo Capítulo 2. Entretanto, apesar da apresentação dessa ampla fundamentação híbrida, não encontro nela o aporte teórico necessário para analisar um recurso linguístico específico, que surge em 11 dos 20 excertos, o sublinhado. Por essa razão, criei a categoria que atribui ao sublinhado a função de ênfase dada a uma palavra ou a uma expressão grifada, como mais um elemento prosódico empregado na língua escrita (cf. 2.5.2.1). Desse modo, a entonação dessa palavra ou expressão é ressaltada, como seria em seu emprego na língua oral, podendo revelar o estado emocional daquele que a escreve.

O ritmo de desenvolvimento de nossa análise foi livremente motivado pelo próprio texto, respeitando a ênfase e a ordem em que os assuntos foram se apresentando nos relatos, analisados sob o fio condutor do modelo DMIS, com o objetivo de descrever de meu processo de sensibilização intercultural. Também tiveram contribuição fundamental para a presente pesquisa o estudo do gênero textual carta pessoal e sua escritura, na qual foram empregados recursos textuais, registradas traduções interculturais, mencionados traços culturais alemães e brasileiros e manifestados aspectos de ambas as culturas subjetivas. Igualmente relevante para este trabalho foi o conceito de entre-lugar, o espaço híbrido e fluido entre duas culturas.

Após a conclusão da análise de dados, no entanto, ficou claro que o modelo escolhido não atendia à proposta de descrever meu processo de sensibilização intercultural e, portanto, criamos o contínuo Fluxo de Sensibilização Intercultural - FSI. Foi necessária a reavaliação dos dados, e passamos à segunda fase deste trabalho, na qual os excertos foram mais uma vez analisados, então à luz do FSI, e cada posicionamento meu ao longo do contínuo foi representado por um gráfico.

Ao cabo dessa segunda análise, este modelo possibilitou-nos descrever mais acuradamente meu processo de construção intercultural.

À medida em que a pesquisa avançava com a análise dos dados, agora segundo a conceituação do FSI, surgiram ainda informações que puderam contribuir para o aprofundamento de nossas conclusões. Essas informações referem-se: i) aos processos de construção intercultural de duas alemãs – Emma e *Frau Braun* –, sujeitos participantes deste trabalho. Apoiados nesse conjunto de dados, pudemos examinar contrastivamente as vivências de ambas as alemãs e as minhas, refletindo sobre o alcance desse encontro de culturas; e ii) ao levantamento de resultados estatísticos de meu processo de construção intercultural, que facilitaram a compreensão das tendências de meu posicionamento ao longo do FSI.

Por fim, apoiados em gráficos, que reuniram todas as informações dos anos analisados, pudemos comparar os resultados de meu processo de construção intercultural, com aqueles das duas alemãs.

Isso posto, na próxima seção apresentamos as limitações da presente pesquisa.

2.6.4

Limitações

Neste trabalho, o *corpus* é composto por cartas autênticas escritas por mim, e que, portanto, expressam meus sentimentos e emoções à época em que morei no exterior, diante de situações novas e inesperadas contextualizadas pelo traço cultural “comemoração de festas” vivenciadas na cultura alemã, além de minhas reações a elas. À vista disso, posso fazer afirmações sobre o que ocorreu então em minha mente, em meu estado de espírito, mesmo que tantos anos separem a escritura das cartas da atual releitura dos relatos.

Entretanto, não foram colhidos e analisados os pontos de vista dos sujeitos envolvidos nas situações aqui narradas, nem na época em que ocorreram, nem no momento em que esse trabalho está sendo escrito, uma vez que não tenho mais acesso a esses alemãs participantes de minha história. Tampouco foram ouvidos meu marido e meu filho, naquele período ou atualmente, para que pudessem emitir

sua opinião em relação aos relatos aqui apresentados. Meu relato sobre o posicionamento desses sujeitos se dá apenas através de minha percepção de seus pensamentos, e não foi comparado a outros registros daquela época.

Além disso, não foi pesquisado o contexto, tanto histórico, quanto político, social e econômico, em que se dão os relatos, para eu poder situá-los mais adequadamente no período e nas circunstâncias em que estive na Alemanha.

Por fim, este trabalho restringe-se ao traço cultural “comemoração de festas”, sem considerar outras possíveis temáticas constantes das cartas.

Encerrando a seção de Metodologia, apresentamos em seguida a forma de edição do modelo PUC.

2.6.5

Forma de Edição: modelo PUC

O presente trabalho foi elaborado segundo o conjunto de determinações para a padronização de textos estabelecido pela Coordenação Central de Pós-Graduação e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, divulgadas na página da universidade e disponível em <http://www.pucrio.br/ensinopesq/ccpg/apresentacao_ted.html >.

Assim, concluímos o presente capítulo, o de número 2. Sob a perspectiva teórica nele apresentada, analisamos no próximo, Capítulo 3, os excertos selecionados das cartas escritas por mim na Alemanha para os meus familiares no Brasil, com relatos de minhas vivências interculturais.

3

Análise de Dados

Os excertos foram agrupados por ano, e não por festas, para que a análise possa ocorrer no eixo do tempo, de forma que possamos avaliar a evolução de minha sensibilização à cultura alemã ao longo dos anos, sob o meu olhar de pesquisadora-participante, segundo o modelo DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1), que relaciona as mudanças na estrutura cognitiva a essa evolução referente às diferenças culturais.

Além disso, a ordem escolhida para a apresentação das festas em determinado ano foi também cronológica: o carnaval (em final de fevereiro ou início de março), o aniversário infantil (em final de março), e por fim a Páscoa (em final de março ou início de abril).

Isso posto, damos seguimento à análise dos excertos em três seções, respectivamente uma para cada ano. Em seguida, começamos com o ano de 1991.

3.1

Cartas no ano de 1991

Neste ano, selecionamos sete excertos: um do carnaval, um do aniversário e cinco da Páscoa, que expomos a seguir.

3.1.1 Carnaval – C91.C06

- 01 E o carnaval? [...] Por aqui NENHUMA notícia sobre carnaval, pois não houve,
- 02 para enorme decepção do Gael [em virtude da Guerra do Golfo, os festejos
- 03 carnavalescos foram todos cancelados]. Na 2ª, Jorge viu um rápido flash do baile
- 04 Vermelho & Preto na TV e ponto. Não soubemos absolutamente mais nada desta
- 05 famosíssima festa brasileira. Aliás, a TV aqui, quando por acaso fala de Brasil, mostra
- 06 a Amazônia, Pelé e Zico e nada mais (ah, lambada também!)

A celebração do carnaval é um traço relevante da cultura do Rio de Janeiro, e, segundo Hofstede (2001) (cf. 2.1), a cultura pertence à programação mental

coletiva, neste caso à minha, como carioca. Além disso, de acordo com Laraia (2017[1986]) (cf. 2.1), através da minha lente cultural brasileira, foi quase impossível acreditar que a comemoração do carnaval havia sido cancelada, o que seria impensável no Brasil. E a razão para tal foi a Guerra do Golfo, ocorrida entre 1990 e 1991: se o mundo estava oficialmente em guerra, não havia motivos para festejar; ao contrário, as pessoas deveriam estar recolhidas. Esse raciocínio nos remete à característica linear-ativa atribuída por Lewis (2006) (cf. 2.2.2) à Alemanha, que demonstra respeito pela oficialidade e valorização dos fatos, aqui representado pela gravidade de uma guerra.

A informação sobre o Brasil na televisão alemã, mencionada somente através de sua natureza (Amazônia), de sua música (lambada) e de seus desportistas (Pelé e Zico), nas linhas 5 e 6, segundo a minha interpretação pode nos levar à constatação de que, para a mídia alemã, o país seria restrito apenas a esses aspectos, em conformidade com Meyer (2013b) (cf. 2.2.1), ao veicular unicamente imagens estereotipadas do Brasil.

Segundo Bassnett (2007) (cf. 2.4.2), a tradução intercultural neste excerto da “não-comemoração do carnaval” é uma forma de mostrar a meus leitores a minha visão da cultura alemã, inconformada com o absurdo da situação, num exercício de oposição binária entre as duas culturas, de acordo Agorni (2002) (cf. 2.4.2), esboçando assim uma imagem da incomparabilidade entre ambas, e concluindo que certamente a cultura brasileira seria superior nesse aspecto, pois o carnaval jamais seria suspenso no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro.

Já a análise do texto e das escolhas lexicais trazem indícios de meu estado de espírito. As escolhas de um substantivo, de uma expressão e de um advérbio, podem denotar sentimentos, conforme Mira Mateus et al. (1983) (cf. 2.5.2.2), como se segue: “decepção” (linha 2), que demonstra descontentamento, em seguida, “e ponto” (linha 4), que indica a resignação com a ausência de alternativas; ou ainda “absolutamente” (linha 4), um advérbio modalizador (Halliday, 2000[1994]) (cf. 2.5.2.2), que enfatiza de forma negativa a falta de informações sobre o carnaval. E o emprego de um superlativo, segundo Bagno (2016) (cf. 2.5.2.2), atribui ênfase ao substantivo referido, como observamos em “famosíssima” (linha 5), aludindo à fama da festa carnavalesca, que, no entanto, é de certo modo ignorada pela mídia alemã.

As características prosódicas também estão presentes nesse excerto, com a palavra escrita em caixa alta “NENHUMA” (linha 1), que sugere que o tom de voz se elevou ao pronunciá-la, representando, de acordo com Ilari (2012[2002]) e Hinton, Nichols e Ohara (1994) (cf. 2.5.2.1), meu estado emocional, de indignação, e com a expressão sublinhada “por acaso” (linha 5), insinuando uma entonação mais marcada nessa expressão, ironizando a pouca visibilidade do Brasil na televisão alemã.

Podemos verificar que o presente excerto faz parte da sexta carta escrita aos meus familiares no Brasil, bem no início, portanto, da estada da família na Alemanha. Constatamos, com Wagner (2006[1996]) (cf. 2.3.1), que em alguma medida a minha cultura estava ameaçada ao ser contrastada com a não celebração do carnaval, e que no Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (DMIS) (Bennett, 1998, 2004; IDR (2018) (cf. 2.3.1) eu me encontrava na fase etnocêntrica de Defesa, percebendo as diferenças culturais de maneira muito crítica e polarizada: “nós” contra “eles”. Para mim, “nós” éramos superiores, uma vez que nunca tomaríamos a decisão de cancelar a comemoração do carnaval. Nessa fase, o desconforto é notório em todos os aspectos analisados – no julgamento como brasileira da cultura alemã, na referência a estereótipos, na tradução intercultural, nos recursos linguísticos empregados na escritura das cartas.

3.1.2 Aniversário – A91.C11

- 01 Farei um bolo e compramos umas bolas, papéis crepons para dar "aquele" ar de
 02 festa. [...] Quanto às guloseimas, andei me informando com a professora [do
 03 curso de alemão] e com a Claudia [colega mexicana do curso], e comprei uns
 04 biscoitos. Para beber, nada de refrigerantes – só sucos. Aqui o maior ibope é suco
 05 de maçã, mas Gael detesta. Então vai ser mesmo de laranja e também kakau (leite
 06 com chocolate), também muito consumido aqui. Nada de salgados, a menos que
 07 queiramos, no final, servir Kinderwurst (salsichão para crianças)! Imaginem! [...]
 08 Pretendo chamar os vizinhos infantis, para que a festa tenha mais "cara" de festa!

Na tentativa de irmos aos poucos nos inserindo na cultura alemã, quisemos fazer uma festa de aniversário para comemorar os 3 anos de Gael. Nesse excerto estávamos cuidando dos preparativos da comemoração do aniversário, que é um

traço importante da cultura brasileira, valorizando a família e as relações pessoais, característica das culturas multiativas, atribuídas por Lewis (2006) (cf. 2.2.2) ao Brasil, além de ser um traço cultural descrito por Holanda (2007[1936]) e reforçado por DaMatta (1998[1986]) (cf. 2.2.2.2). A nossa preocupação com o bolo e os enfeites (linha1) demonstra o capricho com a comemoração - especialmente do aniversário infantil - e sua relevância para muitos de nós, brasileiros. Entretanto, como uma festa não acontece sem convidados, chamei vizinhos infantis (que àquela época eram apenas conhecidos, e não amigos), com o intuito de ampliar as relações da casa, segundo DaMatta (1998[1986]) (cf. 2.2.2.2).

Sem saber como era a comemoração usual de um aniversário infantil na Alemanha, pesquisei junto à professora e à colega do curso de alemão que eu frequentava na época (linhas 2-3), e tentei adaptar o cardápio informado por elas à minha concepção de festa para crianças, desprivilegiando a bebida que Gael detesta (linha 5), sublinhando o verbo, de modo a marcar sua entonação, caso fosse empregado na linguagem oral. Neste trecho, de acordo com Bennett (1998) (cf. 2.2.3), vemos claros aspectos da cultura subjetiva brasileira, pois um aniversário infantil na região Sudeste do Brasil, em geral, conta com refrigerantes e talvez com suco de laranja, mas é pouco provável que sejam servidos leite achocolatado ou suco de maçã. Além disso, as comidas oferecidas são, em geral, o que chamamos de salgadinhos, como coxinha ou quibe, mas não salsichão, e, menos ainda, salsichão para crianças. Estando ainda pouco à vontade, na fase etnocêntrica de Defesa, segundo o DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1), embora consciente das diferenças culturais, contrastava até aquele momento as duas culturas, pensando na dicotomia cultura alemã *versus* cultura brasileira, vendo a última como superior.

Novamente surgem marcas de oralidade neste excerto, nas palavras entre aspas “aquele” (linha1) e “cara” (linha 8), indicando aos leitores que essas palavras deveriam ser lidas com alguma ênfase. Afinal, o assunto tratado - a festa -, até então estava em suspenso, porque eu não sabia como ela ocorreria, causando-me um pouco de apreensão. Além disso, “Imagem!” (linha 7), exclamação que traduz de modo vivo emoções, conforme Bagno (2016) (cf. 2.5.2.1), nesse trecho expressa a sensação de surpresa e até de incredulidade – como é possível haver salsichão para crianças? Na linha 8 emprego o verbo volitivo e optativo (Mira Mateus et al., 1983)

(cf. 2.5.2.1) “pretender”, sinalizando meu desejo de chamar os vizinhos, em uma tentativa de aproximar-nos dos alemães ao nosso redor.

Este é mais um relato para meus leitores, sobre a comemoração de aniversário infantil na Alemanha, a minha tradução intercultural (Cronin, 2000; Bassnett, 2007) (cf. 2.4.2) desse traço da cultura alemã registrada na carta. Além disso, o registro de algumas palavras em alemão, para as quais eu não encontrei uma correspondente apropriada em português, podem ser um reforço dessa tradução intercultural.

3.1.3 Aniversário – A91.C12

01 [...] depois do concorridíssimo aniversário do Gael, quando veio só UMA criança!
 02 [...] Jorge e eu ficamos decepcionados [...]. A única criança que veio foi a Lena, [...]
 03 que mora por perto. Veio com a mãe, que entrou para bater um papinho. Ela tem 5
 04 anos e é uma gracinha, mas, como toda criança, não se sentiu ambientada e foi
 05 embora antes do parabéns, *sem a menor cerimônia*. As outras crianças [...]
 06 estavam todas viajando. Cheguei à conclusão de que a data da comemoração foi
 07 imprópria, pois foi no fim de semana que antecedeu o início das férias escolares de
 08 Páscoa. E por aqui todos viajam num fim de semana normal, que dirá num
 09 prolongado e, mais especificamente, Páscoa!

Com a expectativa criada em relação à festa de Gael, o desapontamento com sua realização foi enorme, e podemos percebê-lo através da escolha do léxico, com a palavra “decepcionados” (linha 2), indicando meu grau de manifestação de emoção negativa, para Mira Mateus et al. (1983) (cf. 2.5.2.2), e ainda do superlativo “concorridíssimo” (linha 1), que enfatiza, segundo Bagno (2016) (cf. 2.5.2.2), o aniversário, nesse contexto, de forma irônica, aliado ao sublinhado, que reforça essa ideia, já que, em seguida, informo que compareceu “UMA” criança. A palavra em caixa alta, de acordo com Ilari (2012[2002]) (cf. 2.5.2.1), manifesta a oralidade na escrita e indica que o tom de voz se elevaria ao pronunciá-la, representando meu estado emocional, de inconformismo e decepção. Nesse caso, também o sublinhado reitera essa ênfase. Além disso, podemos analisar, conforme Bagno, o reforço desse estado emocional de frustração com a exclamação que conclui a frase, ainda na linha 1. Ao contar que a mãe da única criança “entrou para bater um papinho” (linha 3), a escolha do léxico indica que não seria uma visita prolongada, mas talvez mais

íntima e afetuosa, sensação traduzida pelo diminutivo empregado (“papinho”), de acordo com Bagno. Também o substantivo da linha 4, “gracinha”, em sua forma diminutiva, ainda segundo o autor, deixa transparecer certa afetividade e familiaridade em relação à criança. Entretanto, essa sensação de proximidade foi fruto da minha característica multiativa, atribuída por Lewis (2006) (cf. 2.2.2) ao Brasil, e também por DaMatta (1998[1986]) (cf. 2.2.2.2), numa tendência à socialização e à descontração, ao interpretar o encontro com aquela mãe para conversarmos. Mas, a situação não era necessariamente vista dessa forma pela alemã, que guarda seus aspectos linear-ativos de distanciamento social e valorização da privacidade, também conforme atribuição de Lewis à Alemanha. E mais adiante, ao sublinhar a palavra “todas” (linha 6), ressalto a ausência de outras crianças, corroborando a minha sensação de frustração, concluindo que estavam viajando, e por essa razão não teriam ido à festa.

Ao destacar minha reflexão sobre a data de comemoração do aniversário (linhas 6-7), demonstro ainda sentir um certo incômodo em relação à cultura alemã e ao não comparecimento dos convidados à festa, colocando-me na fase de Defesa no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1). Também podemos perceber uma certa ironia no comentário das linhas 7 e 8, de acordo Agorni (2002) (cf. 2.4.2), em mais um relato intercultural sobre os hábitos alemães de viagem, segundo Bassnett (2007) (cf. 2.4.2), ao concluir que no feriado prolongado de Páscoa todos devem viajar.

Na linha 5, foi acrescentada uma frase entre asteriscos, sobrescrita na carta original, caracterizando minha forma de ocupar fisicamente o papel dessa carta. Conforme Haroche-Bouzinac (2016) (cf. 2.5.1), essa é uma dimensão material da carta, moldada de acordo com a personalidade de quem a escreve, e podemos interpretar como minha intenção em contar sempre mais detalhes dos acontecimentos para meus leitores brasileiros, mesmo que acrescidos depois do texto já estar parcialmente concluído. Assim, o relato se tornaria cada vez mais enriquecido, mantendo nosso pacto (Bassnett, 1998), recontando a meus leitores as situações em seus pormenores, que eles acatariam como autênticas.

3.1.4 Páscoa – P91.C09

01 Finalmente a primavera está realmente chegando. Os gramados já estão com
02 flores (nunca vi isso: são como margaridinhas), os galhos começam a brotar e até
03 as abelhas (por aqui há muitas) já estão começando a aparecer. [...] No prazo de
04 uma semana é notória a diferença da paisagem. E os alemães curtem muito os
05 jardins e já estão todos de pás e ancinhos, arrancando matinhos e afofando a
06 terra. Para exemplificar a importância que a primavera tem em suas vidas, ouvi
07 um diálogo outro dia que tive até vontade de rir: 2 alemães conversavam, e, como
08 se estivessem falando da política econômica, um disse ao outro que já tinha visto
09 uma borboleta. E o outro respondeu que também já tinha visto uma! Não é
10 hilário? E junto com a primavera vem também a Páscoa, que, acredito, seja tão
11 (ou mais!) badalada do que o Natal. Todos enfeitam as casas, há promoções de
12 tudo (de brinquedos a louça para o almoço do domingo de Páscoa), as crianças
13 ganham, além de ovos, presentes. [...]

14 Acompanhando toda essa transformação, o já tão famoso frio está ficando
15 camarada. Temos tido, de dia, em média 15°C. Quando o tempo está seco, dá pra
16 ir lá fora só de suéter, sem nem precisar de casacos (sobretudos). Os dias têm
17 sido mais longos - agora só começa a escurecer às 18.30h. Antes, 17.30h já não
18 havia mais sol...

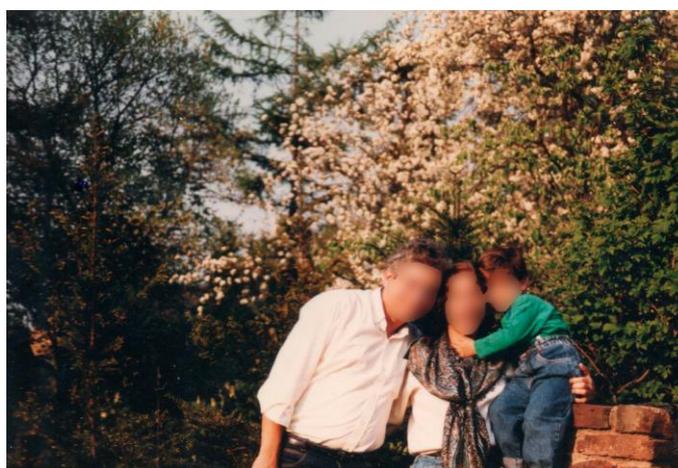


Figura 8 – A primeira primavera

O trecho entre as linhas 1 e 4 são meu relato sobre a primavera alemã, segundo Bassnett (2007) e Cronin (2000) (cf. 2.4.2), diante de tantas sensações relativas à estação do ano que é, em geral, pouco percebida pelos brasileiros

moradores do sudeste do país, mas que na Alemanha marca claramente o fim do inverno, tempo de reclusão devido ao frio intenso. E esse frio, para nós, brasileiros, foi um fator de choque cultural, segundo Wagner (2006[1996]) (cf. 2.3.1), uma vez que no Rio de Janeiro não há um inverno rigoroso, mas apenas temperaturas mais amenas nessa estação do ano. Por essa razão, a primavera teve também para mim um significado que nunca anteriormente havia experimentado, como podemos ler também nas linhas 14 a 18, onde há mais comentários acerca do frio, da temperatura, do sol, temas sempre presentes nos discursos dos alemães. Essa flexibilização do comportamento, mostrando minha abertura à natureza alemã nos leva a pensar no processo de transição da fase de Defesa para a de Minimização no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1), como podemos ver nas linhas 15 e 16, quando afirmo que já é possível aproveitar o lado externo, numa referência ao jardim da casa.

A escolha das palavras nessas duas passagens do texto indica sensações, com o substantivo “camarada” (linha 15), apontando mais uma vez meu estado de espírito, de acordo com Mira Mateus et al. (1983) (cf. 2.5.2.2), já mais positivo e esperançoso, e com os advérbios “finalmente” e “realmente” (linha 1), modalizadores conforme Halliday (2000[1994]) (cf. 2.5.2.2), demonstrando que o inverno pareceu longo demais e que agora - trata-se da realidade -, ele se foi.

Nas linhas 4 a 6 retomo o relato para meus leitores, explicando sobre a influência da primavera nas atividades alemãs de jardinagem, e narro os hábitos culturais cultivados através de práticas, segundo Hofstede (2001) (cf. 2.1). Também podemos observar a característica linear-ativa de obediência a regras, atribuída por Lewis (2006) (cf. 2.2.2) à Alemanha e descrita como traço cultural alemão por Knapp (1995) e Elias (1997) (cf. 2.2.2.1); se é tempo de preparar a terra para o plantio dos jardins, todos se dedicam a fazê-lo. No trecho a seguir (linhas 7-10), reproduzo uma conversa ouvida na rua, que corrobora a importância do clima na cultura alemã. Mais uma vez mantenho o pacto com meus leitores, de acordo com Bassnett (1998), ao reproduzir um diálogo que eles aceitarão como autêntico, tendo a possibilidade de experimentar apenas por meio da leitura aquele hábito alemão (Cronin, 2000). Através da comparação da atenção dispensada por dois alemães ao primeiro voo de uma borboleta naquele ano com uma discussão sobre política

econômica, deixo clara minha posição irônica, conforme Agorni (2002) (cf. 2.4.2), julgando esse comportamento, que a mim pareceu puro exagero.

Nas linhas 9-10, ao perguntar a meus leitores se concordam com minha opinião sobre a fala relatada, converso com eles, apesar de sua ausência (Haroche-Bouzinac, 2016) (cf. 2.5.1), reproduzindo, mesmo que não em tempo real, um movimento dialógico (Silva, 2002) (cf. 2.5.1). Assim, podemos analisar a carta como um evento discursivo, uma grandeza sociointerativa (Marcuschi, 2002) (cf. 2.5.1).

Entre as linhas 10 e 13, sob meu olhar, descrevo a Páscoa e algumas características dos preparativos da festa, segundo Bassnett (2007), e apresento minhas expectativas em relação à essa festa, provavelmente comemorada de forma diferente daquela à qual estou acostumada, e já anuncio isso aos leitores, comparando as duas culturas, de modo menos resistente, apontando para meu deslocamento em direção à fase de Minimização no DMIS, tornando-me mais tolerante à cultura alemã.

3.1.5 Páscoa – P91.C12

01 Estamos em pleno clima de Páscoa e até já enfeitamos a casa, com uns negócios
 02 que eu inventei aqui. Nesta 3ª.f fomos ao “colégio da Barbara” e Gael pintou um
 03 ovo (eles aqui amam estes "trabalhinhos", pois até os adultos se dedicam, no fim
 04 de semana, a pintá-los. Fazem um furo em cima e outro embaixo do ovo, deixam
 05 escorrer o conteúdo [soprando] e depois dão asas à imaginação, decorando as
 06 cascas. Fazem, então, até "árvores de Páscoa", com ovos, coelhos, lacinhos, etc).
 07 O nosso enfeite de Páscoa é uma guirlanda, com o ovo que ele pintou no meio, e
 08 está pendurada do lado de fora da porta de entrada. [... Gael] achou o máximo!

Estava imbuída do espírito alemão de comemoração da Páscoa, diferente do brasileiro, mas naquele momento já aceito por mim como o vigente. E quis adotá-lo em minha casa: eu inventei alguns enfeites (linhas 1-2), e coloquei uma guirlanda de Páscoa na porta, como os alemães (linhas 6-8), indicando minha transição para a fase de Aceitação no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1).

Podemos perceber esse amadurecimento reforçado pela exclamação na linha 8, ao reportar que Gael achou a guirlanda na porta “o máximo!”, traduzindo emoção, conforme Bagno (2016) (cf. 2.5.2.1). Nessa situação, através da reação de Gael, também eu atingi alto grau de satisfação com o enfeite em exibição.

As expressões destacadas entre aspas, na linha 2 “colégio da Barbara” e na linha 6 “árvores de Páscoa” são traduções minhas de entidades que não existem na cultura brasileira, mas que pertencem à cultura alemã subjetiva, segundo Bennett (1998) (cf. 2.2.3), e que deveriam ser transmitidas a meus leitores, conforme Cronin (2000) e Bassnett (2007) (cf. 2.4.2). O “colégio da Barbara” já havia sido explicado anteriormente em outra carta a meus leitores - era na verdade um encontro semanal de crianças em idade pré-escolar em um colégio nas vizinhanças de casa, onde elas brincavam e faziam atividades conduzidas pela professora Barbara, como futuramente fariam ao frequentarem oficialmente a escola. A “árvore de Páscoa” – uma árvore enfeitada com motivos e enfeites pascais -, era uma comparação com a árvore de Natal, esta bem conhecida na cultura brasileira. Na linha 3, “trabalhinhos” é também uma tentativa minha de tradução de um traço relevante da cultura subjetiva da Alemanha, pois é tradição - um valor compartilhado através das gerações, segundo Bennett (1998) -, que as famílias façam trabalhos manuais para enfeitar suas casas e para comemorar as festas, não só na Páscoa. Nesse caso, a escolha do diminutivo “-inhos” pode demonstrar valor afetivo, de acordo com Bagno (cf. 2.5.2.2), e aqui também receptivo. Por fim, seleciono o verbo “amar” (na mesma linha 3), um verbo afetivo, conforme Bagno (2016) (cf. 2.5.2.2), na medida em que expressa um conjunto de associações emotivas positivas.

Nas linhas 3 a 6, o ritual (Hofstede, 2001) (cf. 2.1) de pintura de ovos de Páscoa é descrito, traduzindo para meus leitores novas informações sobre um traço cultural inexistente na cultura brasileira, e realizando uma tradução intercultural, conforme Cronin (2000) e Bassnett (2007) (cf. 2.4.2).

3.1.6 Páscoa – P91.C13

- 01 A Páscoa para Gael foi muitíssimo bem comemorada [...] - nunca na vida comeu
- 02 tanto chocolate em tão pouco tempo! O costume aqui é dar para as crianças uma
- 03 cestinha (não é tão pequena assim; a menor que ele ganhou tinha +- 20 cm de

04 diâmetro), *forrada com papel imitando grama*, ATULHADA de chocolates,
 05 bombons com e sem recheio, “pirulitos” de chocolate, jujubas e os famosos ovos
 06 (de galinha) com a casca decorada (igual ao que ele pintou no Kindergarten¹¹³
 07 [colégio]). Eu não sabia de nada disso (mas também não fez falta), e me limitei a
 08 comprar um coelho e vários ovinhos para ele. No sábado à tarde Joachim veio
 09 trazer uma *cestinha* para ele e *Frau* [Sra.] Koch (vizinha) me disse que
 10 também colocaria uma do lado de fora da porta de *nossa* casa, à noite. Ainda
 11 bem que tinha comprado 2 coelhinhos e alguns ovos para os filhos dela, mas sem
 12 cestinhas! Também coloquei do lado de fora da porta da casa dela, à noite.
 13 Coloquei a [...] chocolatada mais a do Joachim ao lado da cama dele. Quando
 14 acordou, ficou num estado de excitação imenso, e quando eu abri a porta da casa
 15 e ele viu a outra cestinha, disse: "Que coelhinho da Páscoa bonzinho, né?" Como
 16 ainda tinha em casa alguns ovinhos que sobraram do aniversário dele, escondi os
 17 ditos no jardim. *O tempo não estava firme, mas suficientemente bom para o
 18 evento* [caça aos ovos no jardim], e foi a suprema realização para ele. Amou!



Figura 9 – A “chocolatada”

O início do excerto relata meu entusiasmo acerca da alegria de Gael com as comemorações de Páscoa, intensificado pelo superlativo “muitíssimo” (linha 1)

¹¹³ A tradução mais adequada para “*Kindergarten*” (linha 6) é “jardim de infância”. Entretanto, durante toda a troca de correspondência com minha família no Brasil, esse jardim de infância foi tratado como colégio ou escola.

(Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2), atribuindo ênfase à celebração dessa festa, e mais notadamente à quantidade de chocolates que ele ganhou.

O ritual da Páscoa é comum à cultura objetiva – Bennett (1998) (cf. 2.2.3) – de países cristãos do Ocidente, e, especialmente na região da Alemanha em que morei, é uma festa bastante celebrada, que vai muito além de presentear com ovos de chocolate. Entretanto, as particularidades da comemoração são rituais e práticas (Hofstede, 2001) (cf. 2.1) da cultura alemã, traços de sua cultura subjetiva, conforme Bennett (1998). Neste excerto (linhas 2-6), a preparação da festa para as crianças é cuidadosamente descrita, com a proposta, segundo Cronin (2000) e Bassnett (2007) (cf. 2.4.2), de traduzir interculturalmente para meus leitores brasileiros esse aspecto da cultura germânica.

Na linha 4, a palavra em caixa alta “ATULHADA”, além da intensidade que traz, sugerindo traços da oralidade, de acordo com Ilari (2012[2002]) (cf. 2.5.2.1), revela também uma certa ironia, ou seja, segundo Agorni (2002) (cf. 2.4.2), meu julgamento, mais uma vez, do exagero das guloseimas oferecidas nas cestinhas aos pequenos. Ao opor as culturas alemã e brasileira nesse quesito, considero a última melhor do que a primeira, reforçando a incomparabilidade entre elas, ainda conforme Agorni.

O realce de “pirulitos” (linha 5) traz uma vez mais a minha tradução intercultural, de acordo com Cronin e Bassnett, de detalhes que, para a cultura brasileira, seriam incompreensíveis, já que pirulitos de chocolate, àquela época, não eram habitualmente oferecidos às crianças em festas infantis.

Naquela ocasião, houve certo desconforto de minha parte diante do confronto entre as duas culturas (linhas 7-8), caracterizando o retorno à fase de Defesa no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1), uma vez que eu desconhecia os rituais alemães – Hofstede (2001) - de presentear as crianças na Páscoa. Com minha visão de mundo, de acordo com Laraia (2017[1986]) (cf. 2.1), o fiz à moda brasileira, ao decidir quais seriam os presentes infantis de Páscoa, segundo as tradições brasileiras, e, ao utilizar a expressão adverbial modalizadora (Halliday, 2000[1994]) (cf. 2.5.2.2) “ainda bem” (linhas 10-11), coloco-me menos vulnerável em relação a meu desconhecimento dos costumes alemães, já que felizmente eu também tinha previsto presentear as crianças alemãs.

Entretanto, em um movimento pendular de avançar e de recuar dentro do contínuo proposto no DMIS, meu comportamento, na linha 12, foi como o da vizinha alemã, o que aponta para a percepção da outra cultura já mais nítida, ainda que etnocêntrica, tendendo para a fase de Minimização. Ao criar a expectativa de poder agir como os alemães, ao poder também presentear os filhos dos vizinhos com chocolates de Páscoa (linhas 10-11), coloco-me já como parte dessa cultura, sem deixar de ressaltar nas linhas 11 e 12 “mas sem cestinhas!”, encerrando a frase com uma exclamação, segundo Bagno (2016) (cf. 2.5.2.1), para declarar que a adesão à cultura alemã tinha um limite, e que eu poderia misturar os dois rituais para a comemoração.

Na linha 13, criei a palavra “chocolatada”, um substantivo com o sufixo “-ada”, que poderia expressar meu sentimento na ocasião, conforme Mira Mateus et al. (1983) (cf. 2.5.2.2), de parcial reprovação à coleção de chocolates em quantidade excessiva que Gael ganhou.

Porém, a despeito da crítica à chocolatada, ela foi colocada à noite ao lado da cama dele (linhas 13-14), para que ele acordasse na manhã seguinte e visse a fatura de chocolates que o esperava. Colocar presentes à noite ao lado da cama das crianças é um traço da cultura subjetiva – Bennett (1998) – brasileira no Natal, que estendi para a Páscoa. Assim, preenchi a realidade de celebrar essa festa com a experiência da minha cultura, adaptando vivências de uma realidade diferente da que tinha experimentado até então.

E, ao reproduzir o costume alemão de procurar ovos no jardim no Domingo de Páscoa, nas linhas 16 a 18, podemos repetir a mesma análise feita anteriormente, ao verificar que eu estava propensa à fase de Aceitação no DMIS.

Encerrando o excerto, selecionei o verbo “Amou!” (linha 18), um verbo afetivo, conforme Bagno (2016) (cf. 2.5.2.2), que, acompanhado de uma exclamação, segundo Bagno (2016) (cf. 2.5.2.1), deixa claro que aquela foi realmente uma atividade realizada com prazer evidente.

3.1.7 Páscoa – P91.C17

01 Sobre os ovos húngaros (este assunto está rendendo!), não sabia que a técnica era

02 esvaziá-los e enchê-los de cera; aqui, não. São ovos mesmo, apenas decoradas as
03 cascas.

Podemos notar através da minha observação sobre a longa demora envolvendo o assunto dos ovos de Páscoa húngaros (linha 1), que o presente excerto nos mostra fragmentos de um diálogo (ainda na linha 1), com minha resposta a um provável comentário feito em uma carta anterior escrita por meus familiares brasileiros, e enviada a mim.

Segundo Marcuschi (2002) (cf. 2.5.1), a carta é um evento discursivo, uma grandeza sociointerativa, e, conforme Haroche-Bouzinac (2016) (cf. 2.5.1), é uma conversa com o ausente, este representado por parentes no Brasil. Para Silva (2002) (cf. 2.5.1), a carta é um movimento dialógico, embasado nas sequências que delineiam a interação. E, apesar de termos somente um dos lados dessa troca de correspondência, podemos intuir que ela foi regular, cronológica e sequencial, de acordo com Stanley (2004) (cf. 2.5.1), na qual o tema sobre os ovos de Páscoa coloridos, ainda não dado por encerrado, retorna em forma de resposta à carta anterior recebida por mim na Alemanha.

Com esse excerto da Páscoa encerramos o ano de 1991, e passamos em seguida a analisar os trechos do ano de 1992.

3.2

Cartas no ano de 1992

Este foi o segundo ano de nossa estada na Alemanha, e eu estava bem mais ambientada à cultura alemã, de modo geral. Entretanto, ainda me aguardavam situações inéditas em ocasiões de festas, que foram descritas de forma minuciosa em minhas cartas. Apresentamos em seguida essas situações em dois relatos do carnaval, três do aniversário e também três da Páscoa, perfazendo um total de oito excertos no ano de 1992.

3.2.1 Carnaval – C92.C54

- 01 [... Sobre o] carnaval, achei curioso: [...] Vai ter uma festa no colégio (não sei
 02 detalhes) e [Gael] vai ter "2 aulas de dança de carnaval" à tarde lá no colégio.
 03 [Ele] está animado [...].
 04 Aqui em Wersen haverá uma comemoração [do carnaval] na 2ª feira (único dia
 05 feriado), ao estilo do [carnaval] que acontece em Colônia. Devo ir com Gael ver,
 06 é claro.



Figura 10 – Carnaval no colégio

Assim como no Brasil, as comemorações do carnaval não ocorrem da mesma maneira em todos os núcleos urbanos alemães. Na Alemanha, a cidade de Colônia é uma das referências para as celebrações carnavalescas grandiosas, como o Rio de Janeiro o é, no Brasil. A festa em Colônia tem longa duração, de quinta-feira anterior ao sábado de carnaval até a quarta-feira de cinzas, e há desfiles nas ruas, pessoas fantasiadas, bebida alcoólica com fartura, bailes e muitos turistas. Entretanto, especialmente em locais menores, como é o caso de Wersen, os festejos acontecem em geral de forma menos pomposa e mais modesta, quando ocorrem. Há desfile na rua, fantasias, cerveja e até bailes, mas poucos turistas, e as comemorações não duram um dia inteiro.

Essa atividade coletiva, realizada através dos rituais (Hofstede, 2001) (cf. 2.1) de comemoração do carnaval no Rio de Janeiro, era o que estava presente em minhas expectativas. Especialmente o espetáculo das escolas de samba, cujo processo de manifestação compartilho com outros cariocas, apresentava-se em minha mente, através de minha lente (Laraia, 2017[1986]) (cf. 2.1) brasileira e, mais

especificamente, carioca, para ter expectativas de como seria o evento na minha cidade. E, embora essa festa de celebração do carnaval esteja impregnada em mim, uma vez que é um traço relevante da cultura brasileira - e particularmente carioca (DaMatta, 1997b) (cf. 2.2.2.2) -, não sou sua admiradora, provavelmente por influência de minha personalidade (Hofstede, 2010) (cf. 2.2.2).

A despeito de minhas convicções particulares, queria ver como seria a comemoração de carnaval nesse contexto, não só no colégio, mas também na rua, especialmente em função de um aspecto fundamental nessa celebração: o clima. O carnaval brasileiro é celebrado no verão tropical, enquanto na Alemanha é pleno inverno, o que influencia diretamente os modelos das fantasias e as roupas daqueles que participam dos festejos. A palavra empregada na linha 1, “curioso”, explica bem meu estado de espírito (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2). Essa abertura sinaliza uma abertura também em relação às diferenças culturais, apontando para a fase de Minimização no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1). Entretanto, a frase da linha 2 entre aspas sobre as duas aulas de dança contém uma certa ironia (Agorni, 2002) (cf. 2.4.2) na minha interpretação dos fatos: como seria possível aprender em apenas duas aulas a dança do carnaval, uma vez que, impregnada por padrões correntes (Bosi, 1992) (cf. 2.2.1) em minha mente sobre a dança do carnaval carioca, imaginei que, também na Alemanha, essa dança seria o samba do Rio de Janeiro. Mas certamente o samba não é o ritmo do carnaval alemão, e eu ainda não tinha consciência dessa diferença cultural na ocasião, mostrando meu retrocesso à etapa de Defesa no DMIS, no que diz respeito às aulas de dança de carnaval oferecidas a Gael pelo colégio.

No entanto, a escolha do adjetivo “animado” (linha 3) para explicar a reação de Gael em relação ao carnaval no colégio mostra um sentimento positivo (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2). Além disso, na medida em que Gael vai se sentindo mais à vontade em relação à cultura alemã, também eu tendo a me comportar de forma mais natural, deslocando-me em direção ao etnorrelativismo no contínuo DMIS, para a fase de Aceitação, considerando a viabilidade de outros modos de agir e pensar, de forma respeitosa e curiosa. Esse fato salienta a importância da relação familiar, traço característico atribuído aos brasileiros não só por Lewis (2006) (cf. 2.2.2), como também por DaMatta (1998[1986]) (cf. 2.2.2.2).

Neste excerto, faço um breve relato das vésperas do carnaval (Cronin, 2000; Bassnett, 2007) (cf. 2.4.2), descrevendo alguns aspectos da cultura subjetiva local (Bennett, 1998) (cf. 2.2.3), como o fato de somente ser feriado na segunda-feira de carnaval, na minha cidade alemã (linhas 4-5). Esse único feriado para mim, pela lente cultural brasileira e carioca (Laraia), não é muito aceitável, com o que certamente concordarão meus leitores, corroborando meu julgamento sobre essa confrontação, sugerindo que a cultura brasileira – e, nesse contexto, a carioca –, seria melhor do que a alemã (Agorni, 2002). Mesmo não sabendo de pormenores (linhas 1-2), mas já sublinhando algumas diferenças entre as comemorações alemã e brasileira, crio a expectativa em minha família no Brasil de um relato mais detalhado em uma próxima carta (Bassnett, 2007; Cronin, 2000) (cf. 2.4.2), assegurando a continuação dessa troca de correspondência (Stanley, 2004) (cf. 2.5.1), que se constitui em um evento discursivo e sociointerativo (Marcuschi, 2002) (cf. 2.5.1).

O encerramento desse relato com o período “Devo ir com Gael ver, é claro”, na linhas 5 e 6, traz a inversão do que seria sua ordem natural, com o deslocamento de “é claro” para o final do período. Essa estratégia discursiva de deslocar constituintes para a esquerda – segundo Pontes (1987) e Bagno (2016), a topicalização, e segundo Halliday (2000[1994]), o tema (cf. 2.5.2.3) –, altera a neutralidade da mensagem, realçando a informação que surge em primeiro lugar: nesse caso, enfatizando minha intenção de ver o desfile em Wersen. Além disso, “claro” é um adjetivo modalizador, de acordo com Mira Mateus et al. (1983) (cf. 2.5.2.2), e nessa frase tem a função de dissipar qualquer dúvida sobre a intenção de nossa presença no evento de carnaval na cidade.

3.2.2 Carnaval – C92.C57

01 Quanto à brasileira do carnaval [uma atração anunciada no jornal], acabamos não
 02 vendo e também não soube como foi, pois não houve sequer uma linha publicada
 03 sobre o assunto. Aqui é assim: na 5ª f de cinzas (05/03) já não se falava mais em
 04 carnaval e as lojas já amanhecera ENTUPIDAS de coelhos, ovos, cestinhas e
 05 assemelhados. Já é tempo de Páscoa e ponto final.

Novamente manifesto minha decepção com o pouco destaque dado ao carnaval brasileiro através da escolha do léxico (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2). Na linha 2, o advérbio “sequer” acompanhado do advérbio de negação “não” é empregado de forma negativa, e escrevo a meus leitores esperando que concordem comigo, mantendo o pacto entre nós, escritora e leitores (Bassnett, 1998) (cf. 2.4.2), ao recontar o fato de a mídia alemã não fazer nenhuma concessão ao carnaval brasileiro, acreditando que eles iriam acatar o que lhes ofereci como construto da cultura alemã nessa situação.

Continuando, na linha 3, contraponho aqui (Alemanha) e lá (Brasil), considerando os hábitos alemães piores do que os brasileiros (Agorni, 2002) (cf. 2.4.2): mal termina o carnaval, as lojas já oferecem enfeites, utensílios e guloseimas para a comemoração de Páscoa. “ENTUPIDAS”, na linha 4, escrita em caixa alta sugere ênfase que seria dada à palavra em caso de ser empregada oralmente (Ilari, 2012[2002]) (cf. 2.5.2.1), em clara crítica ao exagero, estabelecendo mais uma vez uma comparação (Agorni) favorável ao Brasil, onde não haveria essa rápida mudança – do Carnaval para a Páscoa –, tampouco esse excesso de apelo ao consumo nas comemorações de Páscoa. Esse trecho também nos remete ao papel de escritor viajante (Cronin, 2000; Bassnett, 2007) (cf. 2.4.2), quando explico a meus familiares como se dá a transição das comemorações do carnaval para os preparativos da Páscoa. Assim, eles poderiam experimentar, mesmo que somente através da leitura (Cronin, 2000), de que maneira essa mudança costuma ocorrer, vivenciando, de forma indireta, a cultura alemã. Encerrando o excerto com “e ponto final” (linha 5), nada mais resta a ser dito, numa escolha que traduz um sentimento (Bagno, 2016) revelador de minha provável impaciência com o final abrupto do carnaval conduzido pelos alemães.

Conforme evidenciei no excerto anterior (C92.C54), eu já apresentava um certo interesse pela cultura alemã, curiosa que estava em ver sua manifestação no desfile de rua em Wersen. Entretanto, meu desapontamento no atual excerto assinala minha tristeza em perceber que o Brasil não estava na mídia; faço também críticas a manifestações da cultura subjetiva alemã, isto é, à intensa promoção do consumo no período que antecede a Páscoa, o que demonstra um retrocesso em direção ao etnocentrismo da fase de Defesa no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1), da polarização “eles” *versus* “nós”, caracterizando o meu

movimento oscilante da capacidade de lidar com diferenças culturais dentro desse contínuo.

3.2.3 Aniversário – A92.C57

01 A última “alemãzada”: fui perguntar à *Frau Braun* como deveria proceder na
 02 comemoração do aniversário do Gael no colégio. Depois de me explicar que só
 03 preciso mandar o que comer (ele quer bolo), e que eu não deveria comparecer,
 04 com a justificativa de que ele já comemorou com a família (!!!!!) [no final de
 05 semana], eu disse que tinha pensado em fazer a comemoração na 6ª. f (20/3). Ela
 06 ficou ESPANTADA e me disse que sempre comemoram depois do aniversário, e
 07 nunca antes, no caso da data ser num fim de semana. E me perguntou se eu tinha
 08 alguma razão para querer fazer a "festa" na 6ªf. Eu disse: “Não, é apenas uma
 09 questão de escolher. Eu achei a 6ªf mais simpática, mas também posso
 10 comemorar na 2ªf, que dá no mesmo”. Crianças, parecia que eu tinha desvendado
 11 o enigma da Pirâmide! A cara dela foi indescritível... Afinal, vou levar o bolo
 12 mesmo na 2ªf, para não matar as mulheres de surpresa e espanto.

No presente excerto, eu estava ainda na etapa de preparação da festa de aniversário de Gael e fui ao colégio para perguntar à professora como eu deveria realizá-la. A palavra “alemãzada”, na linha 1, indica ironia em relação à reação dessa professora ao meu questionamento, revelando meu julgamento sobre o que seria mais um comportamento alemão surpreendente, provavelmente oposto ao brasileiro em situação semelhante (Agorni, 2002) (cf. 2.4.2).

Tratando-se da festa de aniversário de Gael na escola, queria conhecer todos os detalhes, para poder comemorar o aniversário infantil dentro do costume local, da cultura subjetiva (Bennett, 1998) (cf. 2.2.3), o que mostra a minha intenção de aceitar aquela cultura. Entretanto, decepciono-me na minha tentativa de aproximação dessa cultura, diante das regras impostas pela professora, *Frau Braun*, passando a ser apenas tolerante com as diferenças culturais, posicionando-me na fase etnocêntrica de Minimização no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1).

Simultaneamente, informo meus leitores sobre o fato de eu não poder comparecer à festa (linha 3) (Bassnett, 1998) (cf. 2.4.2). A informação é seguida de

cinco pontos de exclamação (linha 4), fenômeno de prosódia que traduz – inclusive visualmente – a intensidade de meu sentimento, de acordo com Bagno (2016) (cf. 2.5.2.1), de indignação, nessa passagem. Essa indignação é relativa à impossibilidade de a família poder comemorar o aniversário do filho no colégio, levando-nos ao traço multiativo da relevância das relações familiares, de Lewis (2006) (cf. 2.2.2), e ao conceito de casa de DaMatta (1998[1986]) (cf. 2.2.2.2), onde as relações são muito próximas e relevantes. As exclamações também demonstram minha irritação e remontam a mais uma comparação entre essa manifestação das culturas subjetivas alemã e brasileira (Agorni), com vantagem para nossos hábitos brasileiros, onde a família participa dos festejos de crianças no colégio, demonstrando mais uma vez que, em relação a esse aspecto, volto ao posicionamento de Defesa no DMIS: na dicotomia entre “nós”, brasileiros e “eles”, alemães, nossos hábitos de comemoração de aniversário do filho na escola mostram-se mais acertados e adequados, segundo meu julgamento.

Na linha 6, a professora ficou “ESPANTADA”, palavra escrita em caixa alta, para sinalizar a ênfase advinda da influência da oralidade (Ilari, 2012[2002]) (cf. 2.5.2.1) no texto escrito. Também a escolha do léxico nos remete à minha incredulidade em relação à reação da professora à data proposta por mim para festejar o aniversário de Gael, já que na Alemanha, segundo ela, só se comemora o aniversário depois – ou, certamente, na data oficial. Em meu relato, a palavra “depois” (linha 6) está sublinhada, também para realçar sua importância, remetendo à ênfase na oralidade, e à minha crítica ao que seria um comportamento baseado em regras, compromissos e calendários. Esse fato vem ao encontro do que Lewis classifica como uma característica da cultura linear-ativa, atribuída pelo autor à Alemanha. Em oposição direta a essa característica, minha resposta (linhas 8-10) reforça a flexibilidade brasileira, traço cultural em conformidade com a definição de uma cultura multiativa (Lewis), como o Brasil, e apresentada como traço cultural brasileiro por Holanda (2007[1936]) e DaMatta. Embora a data do aniversário fosse no final de semana, preferi comemorá-lo na véspera, uma vez que, de acordo com os padrões de interpretação cultural (Altmayer, 2010) (cf. 2.1) adotados por mim, para atribuir significado a minhas vivências, preferi antecipar a festa no colégio, para que pudéssemos comemorar no final de semana com alguns amigos, sem que tivesse que me preocupar também com as providências para a segunda-feira. E

mesmo que haja no sudeste do Brasil a crença popular geral de que o aniversário não deve ser comemorado antes da data oficial, pois pode atrair má sorte para o aniversariante, essa não é uma regra que se segue à risca, e poder escolher qualquer data para comemorar um aniversário, de ser indiferente (“dá no mesmo” – linha 10), deixa clara minha opção por não obedecer a esse costume – mesmo que menos rígido – também presente em nosso país.

O início da frase com “crianças”, na linha 10, soa como uma história sendo contada, e o vocativo surge como um artifício para retardar a exposição dos acontecimentos, em um momento crucial dessa narrativa, desempenhando o papel de um chamamento a meus leitores, para que eles, em alta expectativa, compartilhem de mais um relato intercultural (Cronin, 2000; Bassnett, 2007), relembrando também nosso pacto de veracidade dessa história a ser contada (Bassnett, 1998). A opção por usar a metáfora do enigma da pirâmide representa minha forma irônica (Agorni) de explicar o grau de perplexidade com que a professora ouviu minha resposta, ironia corroborada pelo adjetivo “indescritível”, na linha 11, para caracterizar sua fisionomia, tornando público meu sentimento (Mira Mateus et al., 1983) (cf. 2.5.2.2) sarcástico.

Concluindo o excerto, deixo transparecer uma sensação (Bagno) de desistência de meu planejamento inicial, através do emprego do advérbio “afinal”, na linha 11, selecionado para encerrar a longa história envolvendo a comemoração do aniversário de Gael na escola. Assim, aceito proceder conforme a cultura subjetiva alemã, numa tentativa de evitar o confronto de valores de ambas as culturas, comportamento que aponta para meu movimento em direção à etapa de Aceitação no DMIS, já na fase etnorrelativa. Apesar de poder reconhecer que havia outras normas culturais, ainda não me senti inteiramente confortável com elas, e termino, na linha 12, justificando que não quero “matar as mulheres de surpresa e espanto”, utilizando mais uma metáfora para demonstrar meu sentimento (Bagno) de ironia, ao refletir sobre a aflição que poderia causar às professoras, caso decidisse festejar o aniversário em data anterior à oficial.

3.2.4 Aniversário – A92.C58.ca

01 A mesa ficou assim: [Na carta desenhei a mesa da festa e seus detalhes, cujo

02 tema foi castelo e cavaleiros]. Os lugares estavam postos (eram 6 cris). [...] Para
03 cada Kind [criança], 1 saquinho pequeno de Gummibär (a jujuba sem açúcar
04 daqui em forma de ursinho) e uma caixinha de confeti (aquela pastilha colorida
05 de chocolate). Espalhei ainda vários “confetis” pela mesa e ficou lindo. Em frente
06 ao lugar da criatura, a vela de 4 anos. Na parede um escudo (acho que brasão)
07 com uma águia (encomenda de criatura), que é o bicho-símbolo de Deutschland
08 [Alemanha], e o nome dele (sempre tem que ter...). Bolonas de vento de cada
09 lado. [...] Foi um SUCESSO! Os pais ficaram cheios de ohs! e ahs! E as crianças
10 curtiram milhões. Nunca viram nada parecido (comentário da Sabrina [uma das
11 mães presentes]!). A festa deveria ser só para os Kinder [crianças], mas no final
12 ficaram aqui o Erick [colega de trabalho do Jorge] [...], o Pierre [marido de uma
13 colega minha da escola de alemão], [... e depois] chamei a Wanda para vir
14 buscá-la [a filha Sarah] em torno de 17.30h, para também bater um papinho. O
15 rebu começou às 15.30h e foi uma badalação. [...] De repente, entro no quarto [do
16 Gael] e não tinha espaço para andar lá dentro... [...] Estava TUDO no chão,
17 espalhadíssimo. Não sobrou pedra sobre pedra! [...] Chegou então a tão sonhada
18 hora dos parabéns [...]. Esclarecimento: aqui há várias músicas de parabéns. E ele
19 ama "happy birthday". [...] Ao cantarmos e] ao dizer Gael com sotaque brasileiro
20 [Gaéu], [...ele] me corrigiu: “é Gáell, mãe!” [pronúncia em alemão]. Comeram
21 então o bolo (Sabrina me disse que Tobias achou o máximo o bolo estar
22 "escondido" embaixo do castelo... [que era a caixa do bolo]). Depois teve sorvete
23 de morango e um troço parecido com nhá-benta [...]. Para os adultos (e cris
24 também), Brötchen [pão francês] com frios, batata frita, cerveja *claro que não
25 para Kinder!!* e suco de laranja, maçã ou cacau. Como podem ver,
26 *praticamente* só doces, como é de praxe aqui. Comeram bastante [...].
27 Na hora de ir embora (em torno de 19h), levaram bola de vento, cacarecos, um
28 saquinho com 1 bloquinho + lápis + perereca [bolinha de material bastante
29 resistente que pode atingir grandes alturas, quando quicada] [...]. Foi o tiro de
30 misericórdia! As crianças estavam excitadíssimas e, nas despedidas, Wanda me
31 disse: "Obrigada por proporcionar uma festa tão linda às crianças". [...]
32 Chegaram então Joachim e Karlotta e sentaram +- 1h. [...] Gael fez questão de
33 Mostrar a bicicleta para eles. A essa altura, 21.30h, estava acéserrimo. No dia
34 seguinte [...] não houve condições de estrear a bici, pois chovia copiosamente e
35 5°C... (No sábado choveu gelo e a grama ficou branquinha...).



Figura 11 – Aniversário em casa: a festa do castelo

A foto da Figura 11 acima ainda não havia sido revelada na ocasião em que escrevi a carta que continha esse relato minucioso (linhas 1-9), e, portanto, fiz o desenho para ilustrar a decoração da mesa e da parede para a festa (Haroche-Bouzinac, 2016) (cf. 2.5.1). Durante todo o excerto, os detalhes são pormenorizados; além da decoração, também a brincadeira das crianças (linhas 15-17), a hora de cantar parabéns (linhas 18-20), o que foi servido (linhas 23-27), as lembrancinhas para as crianças (linhas 20-25), e as reações de todos em cada uma dessas situações cumpriram o papel de manter meus leitores no Brasil fielmente informados sobre a comemoração do aniversário de Gael (Cronin, 2000; Bassnett, 2007) (cf. 2.4.2).

A decoração da mesa já traz indícios da minha maior aceitação das diferenças culturais e também do contato entre ambas as culturas objetivas (Bennett, 1998) (cf. 2.2.3), com enfeites como o castelo, os cavaleiros e o escudo com o símbolo da águia - um dos símbolos nacionais da Alemanha -, detalhes da cultura objetiva alemã, e com a nossa bandeira, representando não só a cultura objetiva brasileira, mas também nosso sentimento de pertencimento ao Brasil, aspecto de nossa cultura subjetiva. Além disso, a língua alemã já estava tão presente na minha mente e no meu discurso, que algumas palavras em alemão inseridas no texto – “Kind”, na linha 3, “Deutschland”, na linha 7, “Kinder” nas linhas 11 e 25, “Brötchen”, na linha 24 –, não foram transpostas para o português, para meus leitores, e também não tinham uma explicação a respeito de seu significado. Isso se deu, provavelmente, porque os vocábulos não tinham correspondentes apropriados

em português ou porque se encaixavam melhor na frase do que seus equivalentes em português, já que diferentes línguas faladas por um indivíduo compartilham recursos e não ficam isoladas no cérebro¹¹⁴.

Paralelamente, a aproximação entre as culturas subjetivas (Bennett) também pode ser notada na comemoração do aniversário infantil, considerando desde o número reduzido de crianças convidadas – típico da cultura subjetiva alemã –, até a profusão de detalhes na decoração – característica da cultura subjetiva brasileira. Também o cardápio foi uma composição do aspecto culinário em uma festa infantil das culturas subjetivas (Bennett) da Alemanha e do Brasil, ao dar preferência às guloseimas que Gael gostava de comer, em ambas as culturas (linhas 23-25): desde sorvete de morango, nhá-benta, batata frita e suco de laranja brasileiros, até Brötchen (pão francês) com frios, suco de maçã e cacau (leite com chocolate em pó) alemães, passando pelo bolo, clássico nas duas culturas, assim como também a cerveja, para os adultos.

De modo geral, a festa para crianças em idade pré-escolar na Alemanha é simples, uma reunião basicamente da família, para um lanche à tarde. Já em idade escolar, a festa infantil é organizada para o aniversariante e outras poucas crianças convidadas, para que elas brinquem e se divirtam, para que comam e bebam o que é adequado à idade delas. No convite da comemoração, consta explicitamente o horário de início e de término da festa, evidenciando os traços lineares de valorizar fatos e compromissos e de respeitar a individualidade, imputados por Lewis (2006) (cf. 2.2.2) aos alemães e também por Hall (1981[1976]) (cf. 2.2.2.1). Também segundo Knapp (1995) (cf. 2.2.2.1), as regras devem ser sempre observadas e o planejamento bem definido, e, no aniversário infantil, que tem como proposta central entreter e alegrar o aniversariante durante um período de tempo previamente definido, os convidados são poucos amigos, além de sua família próxima, e o planejamento da festa inclui sua duração, expressa no convite.

No entanto, no sudeste do Brasil, a comemoração do aniversário infantil acontece de modo geral com ares de superprodução, e ela se estende até o último

¹¹⁴ Comentário da Profa. Rosa Marina de Brito Meyer (PUC-Rio), em aula da disciplina “Aspectos Gramaticais do Português como Segunda Língua”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, no segundo semestre de 2017, inédito.

convidado se despedir. Mesmo para os bem pequenos, a decoração é caprichada, são muitos os convidados – a família estendida (tios e primos, além dos avós), amigos, vizinhos, colegas de trabalho dos pais –, e há fartura de comida e bebida. Além disso, não é incomum a contratação de animadores de festa. Esses traços brasileiros vão ao encontro não só do conceito de casa (DaMatta, 1998[1986]), como também de Holanda (2007[1936]) e Ribeiro (1995) (cf. 2.2.2.2), representados pela alegria, pelo gosto em festejar, pela importância das relações e pela sociabilidade. Também esses traços brasileiros estão alinhados àqueles de culturas multiativas, atribuídos ao Brasil por Lewis: extroversão, entusiasmo, emoção, valorização da família e das relações pessoais, mescla da vida particular e profissional, entre outros.

Nas linhas 11 a 14, afirmo que a festa deveria ser somente para as crianças, mas alguns pais também ficaram - um colega de trabalho de Jorge e o marido de uma colega de meu curso de alemão -, além de uma vizinha que foi convidada para chegar antes do horário marcado para buscar a filha, a fim de conversar um pouco. Esse traço é tipicamente brasileiro, onde as relações são sempre relevantes e acolhidas em casa, mesmo que sejam de ordem profissional ou pessoal, distantes ou próximas, nos remetendo mais uma vez à casa de DaMatta e aos traços multiativos que Lewis atribuiu ao Brasil.

Nesse momento, eu já estava em transição para a etapa etnorrelativa de Adaptação no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1), que envolve empatia intercultural, não só no âmbito cognitivo, mas também no social. Nesse estágio, também já demonstrava afeto e sensação de adequação do comportamento à nova cultura, levando-me a agir como sua participante efetiva, sendo autêntica em meu repertório já ampliado de procedimentos e percepções.

Simultaneamente, a cultura subjetiva brasileira pôde se sobressair de modo natural, e os traços brasileiros da comemoração de festa infantil foram aceitos pelos alemães sem resistência, como podemos constatar através da permanência de adultos na festa (linhas 12-14) e no agradecimento da mãe de um dos convidados, ao se despedir, nas linhas 30 e 31.

Na linha 9, descrevo como foi a festa propriamente dita, um “SUCESSO”. De acordo com Ilari (2012[2002]) (cf. 2.5.2.1), a palavra em caixa alta enfatiza seu significado, tal como seria o destaque dado a ela pelo falante de um texto oral. O êxito do acontecimento (linha 9), expressado por interjeições seguidas de exclamações (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.1) emitidas pelos pais dos convidados - “ahs!” e “ohs!” -, demonstram seu encantamento, assim como o convidado infantil que se admirou de o bolo estar escondido sob o castelo (linhas 21-22). Também as crianças (linhas 9-10) apreciaram a festa, o que fica claro com a escolha de “curtir”, verbo afetivo (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2), cujo emprego suscita emoções positivas, associado a “milhões”, aqui um substantivo empregado como advérbio de intensidade. Corroborando essa sensação (ibid.), as palavras de campo semântico negativo “nunca” e “nada” (linha 10), associadas ao verbo ver, que aqui significa viver uma experiência desse tipo de festa, têm conotação favorável e positiva.

Podemos perceber que ao longo de todo o excerto que as palavras empregadas para descrever a festa e as reações do aniversariante e dos convidados pertencem ao campo semântico de felicidade e de alegria, como “sucesso” (linha 9), “badalação” (linha 15), “sonhada hora dos parabéns” (linhas 17-18), “excitadíssimas” (linha 30), revelando meu sentimento (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2) de satisfação com a comemoração em si e com sua recepção pelos convidados.

Na linha 15, chamo a festa de “rebu”, uma confusão. A explicação para confirmar a escolha dessa palavra vem logo em seguida, uma vez que as crianças espalharam todos os brinquedos, transformando num caos “TUDO” (linha 16), em caixa alta (Ilari) para enfatizar que de fato não havia nada organizado no quarto. Além disso, o emprego do superlativo “espalhadérrimo”, também na linha 17, segundo Bagno (2016), destaca a situação de total desordem deixada pelas crianças. Encerrando a descrição do quarto caótico, usei ainda a expressão “não sobrou pedra sobre pedra” (linha 17), seguida de um ponto de exclamação. Ainda de acordo com Bagno (2016) (cf. 2.5.2.1), esse ponto de exclamação reforça minha reação, dando a entender que de fato houve uma desorganização completa do quarto de Gael, para que meus familiares pudessem ler um relato o mais verdadeiro possível da situação (Bassnett, 1998) (cf. 2.4.2). Além disso, podemos analisar essa passagem – o fato de eu poder aceitar e conviver com a desordem, ou seja, de não acatar todas as

regras, autorizando as crianças a bagunçarem o quarto de Gael e brincarem à vontade – como uma manifestação da cultura multiativa atribuída ao Brasil (Lewis), em contraponto às características germânicas de cultura linear-ativa (Lewis, 2006), na qual a obediência às regras não é questionável. Ao acolher a bagunça – e a diversão – das crianças, também se torna claro o traço cultural descrito por DaMatta – a casa –, no qual as relações pessoais são bastante valorizadas.

Ainda segundo Cronin (2000) e Bassnett (2007) (cf. 2.4.2), ao descrever a hora de cantar parabéns, faço um esclarecimento (linha 18), informando detalhes da cultura subjetiva alemã (Bennett) a meus leitores: há várias músicas para essa congratulação na Alemanha. E nas linhas 19 e 20, o fato de Gael criticar minha pronúncia de seu nome em português, determinando que eu o pronunciasse corretamente em alemão, poderia apontar para sua percepção das diferenças entre os sons da língua alemã e aqueles sons em português, de forma que pudesse entender e ser entendido entre as fronteiras culturais.

O comentário nas linhas 24-25 sobre a cerveja não ser para as crianças está entre asteriscos, porque foi escrito após a carta pronta, em minha forma desorganizada de usar folha de papel da carta, segundo Haroche-Bouzinac. Para a autora, essa dimensão material da carta toma forma de acordo com a personalidade de quem a escreve. Podemos, então, analisar meu propósito de trazer sempre mais detalhes para minha família no Brasil, mesmo que tenham sido acrescentados após a carta terminada, enriquecendo meu relato, (Cronin, 2000; Bassnett, 2007), ao fazer uma tradução intercultural a respeito da cerveja em festa infantil na Alemanha, que meus leitores aceitariam como verdadeira, conforme nosso pacto (Bassnett, 1998). Da mesma forma, na linha 26, o advérbio modalizador “praticamente” é escrito entre asteriscos, pois foi acrescentado depois do texto pronto, utilizado como um recurso lexical para expressar graus intermediários de possibilidade (Halliday, 2000[1994]) (cf. 2.5.2.2), de forma a amenizar a informação de que nas festas infantis alemãs só se comem doces. Isso pode sinalizar a aceitação de diferenças culturais, demonstrando a tendência à fase de Adaptação no DMIS.

Ao empregar mais uma expressão nas linhas 29-30, “foi o tiro de misericórdia”, referindo-me à distribuição das lembrancinhas da festa, indico meu sentimento (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2) de grande satisfação em considerar

incontestável o sucesso da festa, demonstrando meu cuidado com a opinião dos alemães, na medida em que gostaria de me sentir pertencente àquele grupo, conforme a fase de Adaptação no DMIS. Além disso, definitivamente dei por encerrado o tema da comemoração de festa infantil conforme a cultura subjetiva (Bennett) brasileira. A expressão vem seguida de uma exclamação (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.1), ainda na linha 30, para intensificar essa sensação de ter finalizado a contento a celebração do aniversário.

Na linha 32, descrevo a visita rápida de um casal de vizinhos, de quem todos nós gostávamos muito, para a comemoração do aniversário de Gael. Àquela altura, ele estava ainda “acesérrimo” (linha 33), superlativo que enfatiza, segundo Bagno (2016) (cf. 2.5.2.2), seu estado de agitação supremo depois da sua festa, e assim eu cumpri o papel de fazer chegar a meus leitores as mais fiéis informações sobre a celebração de aniversário, lembrando também nosso pacto entre escritora e leitores, que não questionariam o relato escrito por mim (Bassnett, 2007, 1998), com o intuito de incluí-los na minha vivência na Alemanha, revelando não só uma característica da cultura multiativa (Lewis), como também do traço cultural da casa (DaMatta), nos quais o culto às relações familiares são de extrema importância.

Ao final do excerto, outro aspecto aponta para a minha tendência de aproximação da cultura subjetiva alemã, registrado nas linhas 34 e 35; são os comentários sobre as condições meteorológicas, tema recorrente de conversas na Alemanha. E a ênfase está presente também nessa observação, ao caracterizar com o advérbio “copiosamente” (linha 34) como caía a chuva, já que não estava simplesmente chovendo, mas chovendo de forma excessiva. Também o fato de chover gelo, palavra sublinhada no texto (linha 35), merece destaque na carta. Esse fenômeno, meio inesperado por já estarmos na primavera, pode demonstrar minha sensação (Mira Mateus et al.) de certa inconformidade diante do provável restabelecimento do inverno, com temperaturas baixas, 5°C (ainda na linha 35).

3.2.5 Aniversário – A92.C58.co

- 01 [...] Fui fazer o bolo da comemoração no colégio. Resolvi fazer a receita [...] que
02 está virando minha especialidade. Quem diria, né? E dando uma de alemã, como

03 a Páscoa está chegando (falta 1 mês), resolvi fazer uma cara de coelho. Ficou
 04 bonitinho. [...] Quando fui buscá-lo [o Gael] no colégio ouvi tantos elogios ao
 05 bolo - das tias às crianças, que resolvi até curtir. A *Frau* Baumann (a tia nova,
 06 que é um amor) perguntou se eu tinha feito o bolo de manhã, pois estava tão
 07 fresco. E eu, dando uma de entendidíssima: “Não, é que essa receita dá um pouco
 08 mais de trabalho, mas o bolo fica como fresco por 2 ou 3 dias”. HA! HA! A
 09 MESTRE-CUCA... Dois meninos vieram me dizer que o bolo estava ótimo e que
 10 suas mães não sabiam fazer um bolo assim tão gostoso. Sabem porque o sucesso?
 11 Esta receita não leva baunilha. Aqui tudo leva baunilha; então o coelho foi
 12 apreciadíssimo. O prato me foi devolvido lavado - não sobrou um farelo.



Figura 12 - Bolo para a festa de aniversário no colégio

Ao afirmar que estava “dando uma de alemã” (linha 2), fica claro que eu já estava no estágio de Adaptação no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1), tendo expandido meu repertório de comportamentos nos meandros da cultura alemã, e podia agir de modo autêntico como alemã, sem sê-lo, caracterizando o hibridismo cultural gerado por aquele momento de minha transformação, segundo Bhabha (1994) (cf. 2.1).

No excerto Páscoa - P91.C09, havia mencionado o fato de a Páscoa ser uma celebração muito importante na região da Alemanha onde moramos. Por essa razão,

agindo segundo a cultura subjetiva (Bennett, 1998) (cf. 2.2.3) alemã, quis fazer o bolo no formato de coelho para comemorar o aniversário de Gael no contexto da Páscoa, mesmo não sendo especialista na arte de cozinhar ou de fazer bolos, uma característica minha particular, moldada de acordo com minha personalidade, conforme Hofstede (2010) (cf. 2.2.2). E como meus leitores conheciam essa minha característica, coube minha pergunta “Quem diria, né?” (linha 2), uma observação indicando surpresa ou incredulidade, e ao mesmo tempo uma provocação a eles, aguardando sua reação na próxima carta. Assim, estava alimentando o processo da troca de cartas, troca essa que é uma interação, já que a carta é um gênero textual essencialmente dialógico (Silva, 2002) (cf. 2.5.1), além de ser ainda uma conversa com o ausente (Haroche-Bouzinac, 2016) (cf. 2.5.1).

Em três momentos do presente excerto emprego o verbo “resolver” (linhas 1, 3 e 5), verbo declarativo (Mira Mateus et al., 1983) (cf. 2.5.2.2), que mostra uma tomada de decisão, por estar preparada para fazer a receita de bolo em formato de coelho e também pronta para valer-me da boa fama do sabor dessa receita.

Meu novo papel, especialista em bolos, pareceu-me agradável, mas modestamente classifiquei meu bolo em formato de coelho de “bonitinho” (linha 4), utilizando o sufixo “-inho”, que confere ao adjetivo valor afetivo (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2), demonstrando meu comedimento quanto aos comentários sobre essa iguaria. No entanto, recebi elogios sobre o bolo (linhas 7, 9 e 10) – “fresco”, “ótimo”, “gostoso”, o que me deixou feliz. O emprego de “curtir” (linha 5), verbo afetivo (Bagno) fortalece essa sensação de alegria devido a esse novo personagem – a especialista em bolos –, do qual decidi me apropriar. Conforme vemos nas linhas 7 a 9, agi como conhecedora da arte de fazer bolos, dando informações como se de fato eu fosse entendida no assunto, “entendidíssima”, usando a gradação do adjetivo de forma irônica e pretensiosa, segundo Bagno. Além disso, na linha 9, em caixa alta, exclamo e menciono minha nova personagem - “MESTRE-CUCA” -, numa representação da ênfase que seria dada às palavras, caso fossem empregadas no discurso oral (Ilari, 2012[2002]) (cf. 2.5.2.1).

Na linha 10, apresento minha conclusão sobre o sucesso do bolo, apesar de ser produto de uma receita brasileira bem simples e caseira. Mais uma vez estabeleço uma comparação entre Alemanha e Brasil (Agorni, 2002) (cf. 2.4.2),

com resultado favorável ao último. Relato à minha família que “aqui” – na Alemanha – baunilha é uma especiaria presente em todos os pratos – segundo minha visão à época –, diferentemente do Brasil, que não a utiliza largamente, e assim, sem o acréscimo de baunilha, o bolo é mais saboroso. Isso pode ser constatado não só pela ênfase ocasionada pelo superlativo “apreciadíssimo” (Bagno), na linha 12, atribuído ao bolo, como pela expressão, ainda na linha 12, “não sobrou um farelo”, uma vez que o bolo foi completamente consumido. Na linha 11, ao assegurar a onipresença da baunilha na cozinha alemã da região onde moramos, sublinhando a palavra “tudo”, utilizo um recurso que remete à oralidade - a entonação -, para ressaltar minha generalização depreciativa no que diz respeito ao ramo doce da culinária alemã.

Apesar de tender em direção à cultura alemã e de entender e ser entendida entre as fronteiras culturais, comportamento típico do estágio de Adaptação na região etnorrelativa no DMIS, podemos notar alguma forma de retrocesso dentro desse contínuo na direção etnocêntrica. Quando as diferenças culturais ressurgem como uma dicotomia “nós, brasileiros” contra “eles, alemães”, neste excerto representada pela ausência da baunilha nos bolos brasileiros contra sua presença nos alemães, sendo os brasileiros considerados melhores, a crítica feita à cultura alemã nos leva a pensar em meu recuo para a fase de Defesa no DMIS. Esse fato indica, mais uma vez, que os movimentos dentro do DMIS não são contínuos e que não se dão sempre na mesma direção.

Nesse relato a meus leitores, conto um pouco das transformações que vão ocorrendo comigo, mas não deixo de reforçar o pacto (Bassnett, 1998) (cf. 2.4.2) com meus familiares, que abrem mão de sua incredulidade sobre o texto relatado e o aceitam como ocorrido de fato.

3.2.6 Páscoa – P92.C59

- 01 O povo aqui já está em plena movimentação primaveril, fazendo arrumações e
- 02 faxinas. [...] A professora [de alemão] do Jorge confessou a ele que só há 2
- 03 faxinas por ano nas casas: uma antes da Páscoa, e outra antes do Natal... Fora
- 04 isso, acho (de achar mesmo) que só [passam] um aspirador, de vez em quando,

05 pois não vejo ninguém limpando casa, abrindo janela pelas redondezas. Saiu até
06 no jornal que, como chegou a primavera, as janelas têm que ser limpas! Fico
07 boquiaberta com essas coisas. Enfim, já estou até me acostumando e rio bastante.
08 [...] Elegi essa semana para tal [fazer a faxina]. Espero conseguir, pois, com dias
09 tão lindos, não tenho mesmo vontade de ficar trancada em casa, fazendo
10 trabalhinhos domésticos.



Figura 13 - Dia de faxina

Neste excerto, relato a meus familiares no Brasil um traço alemão bem distinto do brasileiro, especialmente do meu, carioca, que diz respeito à preparação da casa para a Páscoa, um aspecto da cultura subjetiva alemã (Bennett, 1998) (cf. 2.2.3). Sempre querendo contar os fatos em detalhes (Cronin, 2000; Bassnett, 2007) (cf. 2.4.2), friso como são os procedimentos “aqui” (linha1), referindo-me à Alemanha.

A escolha da expressão “movimentação primaveril”, ainda na linha 1, remete não só à primavera, como estação do ano, mas também à ideia de maior leveza, de organizar o interior da casa, de abrir suas janelas, de finalmente poder sair de casa, apontando para um período do ano marcante na cultura alemã, que simboliza um processo de renovação. Esse significado de renascimento, que a

própria estação do ano traz em si, ao deixar para trás o inverno rigoroso, é também o da comemoração cristã da Páscoa, na celebração da ressurreição de Cristo.

Essa percepção da primavera não me era consciente, já que no Rio de Janeiro as estações do ano são pouco definidas, e as mudanças do clima ao longo do ano estão mais vinculadas à ocorrência de sol ou de chuva – e às sensações de luz e calor ou de umidade e frio. Entretanto, despertei para esse aspecto durante a minha estada na Alemanha, mesmo que eu tenha empregado um certo tom irônico na comparação entre as duas culturas (Agorni, 2002) (cf. 2.4.2) para descrever esse ritual de faxina na primavera (Hofstede, 2001) (cf. 2.1).

Mas apesar da ironia sutil, expressei claramente que “já estou me acostumando” (linha 7), e que consigo achar até mesmo engraçada essa prática, revelando meu sentimento (Mira Mateus et al., 1983) (cf. 2.5.2.2) de receptividade para com a cultura alemã, sinalizando estar na fase de Aceitação no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1). Podemos confirmar esse fato na conclusão deste excerto (linhas 8-10), quando afirmo que pretendo terminar minha faxina o quanto antes, para também aproveitar os dias lindos, em vez de fazer “trabalhinhos domésticos”, algo menos importante, atribuído pelo diminutivo “-inho” (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2). Esse comportamento é uma nítida incorporação do modo como os alemães desfrutam da luz do dia nessa época do ano, deixando evidente o processo de reestruturação de minha identidade nesse entre-lugar das duas culturas (Bhabha, 1994) (cf. 2.1).

Na linha 2, realçada pelo sublinhado, a escolha do verbo confessar, declarativo (Mira Mateus et al.) que esclarece a fala de um indivíduo, traz a ideia de uma revelação da professora sobre o que poderia ser um ato censurável, o ato de alemães somente fazerem uma boa limpeza em suas casas em duas ocasiões: antes das comemorações da Páscoa e do Natal, duas festas religiosas marcantes na cultura alemã. Nesse trecho fica patente meu julgamento, mais uma vez irônico, sobre esse aspecto da cultura subjetiva alemã (Bennett), a faxina. No entanto, logo em seguida ao enfatizar que “eu acho” (linha 3), ressaltando o verbo achar (ainda na linha 4) – verbo de atividade mental que permite o posicionamento do falante (Mira Mateus et al.) –, realço ser essa a minha impressão sobre o tema, que reforço com o sublinhado, e não uma informação categórica, tentando dessa forma a relativizar minha afirmação sobre os hábitos alemães de limpeza geral da casa, conforme a fase de Aceitação no DMIS.

Paralelamente, ao sublinhar a expressão “de vez em quando” (linha 4), ressalto a pouca frequência da atividade de faxina, acrescentando minha visão sobre o que seria uma casa bem cuidada e limpa, segundo a lente cultural (Laraia, 2017[1986]) (cf. 2.1) carioca; devido ao nosso clima, podemos deixar as janelas abertas à vontade e conseqüentemente a limpeza deve ser mais frequente. Nesse ponto, volto a comparar Alemanha e Brasil, sendo o último certamente melhor (Agorni); além disso, mantenho o relato detalhado para meus leitores sobre o ritual de faxina naquela região da Alemanha, oferecido a eles como minha interpretação desse traço cultural (Cronin, 2000; Bassnett, 2007) (cf. 2.4.2), recuando novamente à etapa de Minimização no DMIS, etnográfica, quando a visão de mundo do indivíduo é considerada universal. Também crítico é o relato (linhas 5-6) sobre a limpeza de janelas ter sido veiculada no jornal. Ao sublinhar a expressão, ressaltando-a com traço de oralidade, avento um sentimento (Mira Mateus et al.) de assombro, não só pelo tratamento desse assunto em uma publicação, mas também pelo emprego da expressão “ter que”, indicando aos leitores do jornal a obrigação de limpar as janelas. A frase completa, na qual se afirma ser essa tarefa o cumprimento de um dever, na linha 6, foi sublinhada, sugerindo que seria pronunciada com alguma ênfase, caso fosse empregada em um discurso oral; além disso, é encerrada com um ponto de exclamação, corroborando o realce prosódico do enunciado (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.1). Finalizando esse trecho, o adjetivo “boquiaberta”, na linha 7, resume o meu estado interior de estupefação, como se eu não pudesse acreditar em tal situação, deixando transparecer meu julgamento (Mira Mateus et al.), negativo nesse caso.

3.2.7 Páscoa – P92.C60

01 Por aqui agitação TOTAL por causa da Páscoa. Tudo para: escolas, cursos e até
 02 médicos, por 3 semanas de “Férias de Páscoa!” O Kindergarten [colégio] não para,
 03 mas o feriadão é de sexta a segunda (inclusive, as 2). [...] Gael já “encomendou”
 04 alguns costumes para o dia de Páscoa: quer comer ovo de verdade *pintado* no
 05 café da manhã! A previsão do tempo é [... ruim] para a Páscoa. Depois da última
 06 semana ótima, quentinha e ensolarada, está novamente chovendo e esfriou
 07 (+- 10°C). [...] A casa, seguindo a tradição alemã, foi devidamente limpa e
 08 enfeitada para a Páscoa. A não ser as janelas da sala, que não tive saco de lavar,
 09 está um brinco! [...] Temos também duas árvores de Páscoa (galhos secos, que

10 fomos colher na floresta e enfeitamos bastante).

A descrição das festividades de Páscoa deixa transparecer uma excitação geral, enfatizada na linha 1 pela palavra “TOTAL” em caixa alta (Ilari, 2012[2002]) (cf. 2.5.2.1), que seria enunciada de modo marcado em um texto oral. Em seguida descrevo o que seriam as “Férias de Páscoa”, escrita entre aspas, porque não haveria uma palavra ou uma expressão em português que pudesse informar mais precisamente do que se trata, uma vez que não está instituída em nossa cultura a suspensão de atividades públicas ou particulares por um período maior do que o feriado em si, da Sexta-Feira Santa ao domingo de Páscoa. Essa tradução intercultural nos remete ao conceito do escritor viajante (Cronin, 2000; Bassnett, 2007) (cf. 2.4.2), ao oferecer a meus leitores o construto da cultura alemã criado por mim.

Ao constatar que tudo para ao longo de três semanas, ou pelo menos por um feriado prolongado de sexta à segunda-feira (linhas 2-3), faço uma censura velada a essa prática, que não é a mesma no Brasil, apontando para a diferença de costumes entre os dois países (Agorni, 2002) (cf. 2.4.2), e, sem expressar claramente, dou a entender que no Brasil nosso costume seria mais apropriado. Isso nos leva à fase de Minimização no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1), na qual a tolerância às diferenças culturais já se manifesta, embora superficialmente, sem que se considerem os padrões surgidos em um contexto histórico-cultural.

Nas linhas 3 e 4, no entanto, conto que Gael quer comemorar a Páscoa como os alemães, pedindo o ovo decorado no café da manhã, sugestão aceita por mim, incorporando rituais da cultura alemã (Hofstede, 2001) (cf. 2.1) e sinalizando a viabilidade de adotar outros modos de agir culturalmente diferentes, uma característica da fase de Aceitação no DMIS.

Ao relatar, nessa mesma linha 3, que ele “encomendou” o ovo, uso o verbo entre aspas, provavelmente intuindo que esse verbo não soaria muito adequado à frase em português. Mais apropriado seria “pedir”, mas “encomendar” é a tradução mais imediata para o português do verbo usado no idioma alemão (*bestellen*) nesse contexto. Mais uma vez, essa substituição pode ter ocorrido, porque a opção em alemão poderia estar mais saliente em minha memória, devido à imersão na cultura alemã, já que, naquele momento, ambas as línguas – português e alemão – estariam

indistintamente acessíveis em meu cérebro¹¹⁵. Na próxima linha, de número 4, a palavra “pintado” entre asteriscos foi escrita depois da frase pronta, reafirmando minha intenção em enviar informações refinadas e detalhadas a meus familiares dos fatos ocorridos na Alemanha (Bassnett), como um jornal (Haroche-Bouzinac, 2016) (cf. 2.5.1), onde são feitos relatos do cotidiano. Além disso, observamos também o traço da casa (DaMatta, 1998[1986]) (cf. 2.2.2.2) e das culturas multiativas, atribuídas ao Brasil por Lewis (2006) (cf. 2.2.2), que revela a importância das relações em família, e o prazer em contar os detalhes aos familiares, para deixá-los a par dos acontecimentos e incluí-los na nossa história.

O assunto sobre as condições meteorológicas (linhas 5-7), clássico nas conversas alemãs (Bennett, 1998) (cf. 2.2.3), também está presente com relativa frequência nas cartas, podendo ser visto com um dos temas de meu acervo (Haroche-Bouzinac). Além disso, pode apontar para um movimento de deslocamento em direção ao estágio etnorrelativo de Adaptação no DMIS, mostrando que esses valores da cultura alemã já estavam internalizados em mim, levando-me a agir como um membro daquela cultura, ampliando as fronteiras de meu repertório de comportamentos, reformulando-me como indivíduo. Esse novo comportamento é claro no relato sobre a limpeza e a decoração da casa para a Páscoa (linhas 7-9), feitas à moda alemã, apesar das críticas apontadas na análise do excerto anterior sobre a faxina duas vezes no ano, uma delas ocorrendo na Páscoa.

Contudo, cabe uma ressalva à minha faxina, pois as janelas não foram incluídas, já que não priorizei sua limpeza (linha 8), mostrando o traço cultural brasileiro apontado por Holanda (2007[1936]), Ribeiro (1995) e DaMatta (1998[1986]) (cf. 2.2.2.2), a flexibilidade, o não cumprimento de regras (Lewis, 2006) (cf. 2.2.2). Além disso, podemos notar a forma como eu individualmente não aceito a obrigatoriedade de limpar as janelas para a festa da Páscoa, deixando transparecer minha personalidade (Hofstede, 2010) (cf. 2.2.2), e também os padrões de interpretação cultural (Altmayer, 2010) (Cf. 2.1) adotados por mim, para atribuir significado à minha faxina de Páscoa, que não abrangia as janelas. E, apesar dessa atitude, avalio que minha casa não só foi limpa, mas o foi de modo adequado,

¹¹⁵ Comentário da Profa. Rosa Marina de Brito Meyer (PUC-Rio), em aula da disciplina “Aspectos Gramaticais do Português como Segunda Língua”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, no segundo semestre de 2017, inédito.

ênfatizado pelo advérbio modal “devidamente” (linha 8) (Halliday, 2000[1994]) (cf. 2.5.2.2), e que o resultado final da arrumação e da limpeza estava “um brinco!” (linha 9). Essa expressão alude a qualidades positivas daquilo a que ela está sendo atribuída, no caso à limpeza, ao cuidado, à ordem de minha casa, e pôde revelar meu estado de espírito (Mira Mateus et al., 1983) (cf. 2.5.2.2) de contentamento comigo mesma. E, ao ser finalizada por um ponto de exclamação, essa expressão é ainda mais realçada (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.1).

Encerro este excerto com uma explicação a meus leitores brasileiros de como são “árvores de Páscoa” (linhas 9-10), fazendo uma tradução intercultural (Cronin, 2000; Bassnett, 2007) (cf. 2.4.2) desse evento da cultura objetiva (Bennett) alemã, oferecendo a meus leitores brasileiros minhas percepções dessa cultura, e reafirmando minha posição na fase de Adaptação no DMIS, vivenciando a experiência da Páscoa como efetiva participante da cultura alemã.

3.2.8 Páscoa – P92.C61

01 [...] O feriado terminou ontem. Houve congestionamentos monstruosos nas
 02 Autobahnen [autoestradas], chegando a 70km de extensão.
 03 [...] Fizemos bastante coisa no feriado, dentro e fora de casa. Na 5ª f do dito, Gael
 04 chegou com ovos do colégio e tive a ideia de também pintarmos alguns em casa:
 05 há todo um ritual, com tinta especial para isso. Os ovos, que podem estar
 06 previamente cozidos ou ocos - só a casca - são então verdadeiras obras de arte.
 07 No Kindergarten [colégio], ele pintou 3 ocos e ganhou um cozido, branco, todos
 08 dentro de um coelhinho de cartolina. Os que ele fez, pendurei na *nossa* árvore
 09 de Páscoa. A 6ªf foi então dedicada a esta atividade. [...] Fizemos 10 ovos [...] e
 10 ele ganhou mais 2 da Sarah e 3 do Joachim e Karlotta, mais o do colégio, num
 11 total de 16!!! No sábado, Joachim e Karlotta vieram almoçar aqui: [...] lombinho,
 12 [...] salada verde, batatas ao forno, farofa (que Joachim chamou de "essa coisa
 13 esquisita", mas repetiu!) + arroz. Ficou (o Joachim) tão empolgado com o
 14 lombinho, que disse que precisava ter uma intensa conversaço sobre ele com
 15 Jorge... [os dois gostavam de cozinhar]. Achou ótimo! [...] Como sempre, o papo
 16 rolou solto e Gael se mostrou o quanto pôde. Foi bem gostoso e eles saíram daqui
 17 quase às 18h. Até então, chovia sem parar. No domingo de manhã, dia do coelho,
 18 acordamos cedo e fomos à missa no Mosteiro Benedikt. [...] Desbunde total. A
 19 simplicidade do altar, apenas com flores e velas [...], e uma cruz de ouro linda de

20 morrer, aquele incenso, e, algo não tão comum, raios de sol entrando pelas
 21 janelas deram um "tom" muito especial. A igreja estava LOTADA. [...] Lá fora,
 22 espalhados por todo o jardim, ovos de chocolate, [... para as] crianças
 23 procurarem. [...] Gael] ficou todo contente com o programa. [...] Pretendíamos
 24 tomar o também já famoso cafezinho *lá do Mosteiro*, mas o restaurante estava
 25 FECHADO... Na 2ª feira fomos a Kisel. [...] Só demos uma pequena volta de
 26 carro e uma rápida olhada na cidade, [que] *regula com Wersen*.



Figura 14 – Pintura de ovos de Páscoa em casa

Longos congestionamentos nas autoestradas não são fatos isolados na Alemanha, e ocorrem com frequência, especialmente no retorno de feriados prolongados, como na Páscoa, informação que eu já havia levado a meus familiares brasileiros no excerto Aniversário - A91.C12. Nas linhas 1 e 2, descrevo esse engarrafamento, caracterizando-o e julgando-o por sua enormidade, através do adjetivo (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2) “monstruoso” e também por sua descomunal dimensão, ao sublinhar os “70 km” de sua extensão, enfatizando essa informação, do mesmo modo como ela seria realçada, caso fosse verbalizada. Esse comentário sugere que talvez no sudeste brasileiro eles não sejam tão compridos. Assim, esse aspecto nos remete à fase de Minimização no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1), quando a cultura de origem é tomada como base para interpretar a realidade, embora o indivíduo já se torne mais tolerante com a diversidade cultural, mesmo que superficialmente, mascarando diferenças culturais mais profundas.

No entanto, logo na segunda linha do excerto, a palavra alemã “Autobahnen” não é traduzida ou explicada para meus leitores brasileiros,

sinalizando uma vez mais que a opção em alemão poderia estar mais saliente em minha memória do que aquela na língua portuguesa, devido à imersão naquela cultura¹¹⁶, ou ainda porque não houvesse uma real correspondência entre “Autobahnen” na Alemanha e “autoestradas” no Brasil, considerando a época em que as cartas foram escritas. De certo modo, segundo características do estágio de Adaptação no DMIS, a cultura alemã já era parte da vivência de meu dia a dia, e as fronteiras entre as culturas alemã e brasileira já não eram mais tão nítidas; utilizar a perspectiva daquela cultura era importante para entender e ser entendida nesse espaço híbrido, no entre-lugar (Bhabha, 1994) (cf. 2.1).

Em seguida, nas linhas 3 a 10, relato detalhes (Bassnett, 1998) (cf. 2.4.2) de como foi nosso feriado, renovando nosso pacto, o que fizemos e quais novas atividades da cultura objetiva e também da cultura subjetiva alemãs (Bennett, 1998) (cf. 2.2.3) no contexto da Páscoa foram incluídas em nossa rotina, desde o ritual de pintura de ovos, feito no colégio e reproduzido em casa, até a arrumação e a colocação de enfeites da nossa própria árvore de Páscoa, assegurando a meus familiares brasileiros acesso a essa outra cultura (Cronin, 2000) (cf. 2.4.2), mesmo que eles já estivessem a par de alguns elementos desses rituais, comentados anteriormente no excerto Páscoa P91.C12.

É relevante observar que a palavra “nossa”, na linha 8 entre asteriscos, incluída depois de escrita a frase, registra que a árvore não era qualquer uma, mas que nos pertencia, pois era composta de um grande galho seco, que recolhemos de uma floresta próxima a nossa casa, e estava enfeitada com os ovos pintados por nós. Esse registro é um indício, para meus leitores, de meu estilo pessoal de utilizar o papel de carta (Haroche-Bouzinac, 2016) (cf. 2.5.1) para narrar os acontecimentos, querendo sempre incluir mais minúcias de nossas vivências. Além disso, o fato de incluir “nossa” árvore no relato pode apontar para a minha sensação de adequação à cultura alemã, levando-me a atuar como participante efetiva dessa cultura, outro aspecto da etapa de Adaptação no DMIS, que também transparece em minha participação dos rituais (Hofstede, 2001) (cf. 2.1) pascais da Alemanha,

¹¹⁶ Comentário da Profa. Rosa Marina de Brito Meyer (PUC-Rio), em aula da disciplina “Aspectos Gramaticais do Português como Segunda Língua”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, no segundo semestre de 2017, inédito.

fortalecendo a expansão de meu repertório de comportamentos nessa cultura alternativa.

Na véspera do domingo de Páscoa, o cardápio do almoço oferecido aos vizinhos amigos era bem brasileiro (linhas 11-13). Ao sublinhar “farofa”, pretendi enfatizá-la, com prosódia marcada, como seria na oralidade, já que não era um prato corriqueiro de ser encontrado na Alemanha. E, embora a farofa tenha sido de certa forma rejeitada por sua aparência (linhas 12-13), foi em seguida aprovada por seu sabor por Joachim. Também o lombinho o entusiasmou, a ponto de querer conversar sobre ele – e talvez sobre a forma de prepará-lo –, já que a conclusão desse trecho do relato (linha 15) “Achou ótimo!” torna evidente o julgamento positivo feito através do adjetivo (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2) “ótimo”, seguido de uma exclamação (ibid.) (cf. 2.5.2.1), para ênfase ainda maior de minha afirmação.

A culinária é um traço de nossa cultura objetiva (Bennett), do qual nós, brasileiros, em geral nos orgulhamos e sobre o qual gostamos de conversar. Apresentar esse traço aos amigos alemães foi um desafio que propusemos a eles, no bom sentido, porque possivelmente não deveriam ter tido a oportunidade até aquele momento de experimentar especialidades do sudeste do Brasil, e também porque queríamos que eles conhecessem um pouco da nossa cultura, que se tornassem mais receptivos a ela. O resultado da tentativa foi positivo, e assim como eu já estava à vontade com os amigos (linhas 15-17) e com a cultura alemã, posicionando-me no estágio de Adaptação no DMIS, também eles se abriram para esse novo universo desconhecido e diferente - a farofa foi classificada como uma “coisa esquisita” (linhas 12-13) -, em relação à cultura brasileira. Provavelmente já podiam perceber diferenças culturais, mas de alguma maneira ainda se sentiam ameaçados por elas, como na fase de Defesa no DMIS.

Na linha 17 surge novamente um comentário sobre as condições meteorológicas, já parte do meu acervo de temas (Haroche-Bouzinac) dessa coleção de cartas, e assunto constante nas conversações cotidianas entre alemães, caracterizando-se como um traço da cultura subjetiva (Bennett) da Alemanha.

Na região alemã em que moramos, a tradição cristã de comemorar a Páscoa tinha seu ponto alto na missa de domingo, bastante concorrida, em particular a missa celebrada no mosteiro próximo à nossa cidade. Fomos até lá para assistir à

missa e descrevo a atmosfera da ocasião (linhas 18-21) para meus leitores em detalhes, relatando meu construto da manifestação religiosa (Cronin, 2000; Bassnett, 2007), no qual demonstro meu estado de espírito (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2), uma sensação de encantamento. Esse trecho, narrado na carta, assemelha-se a uma fotografia (Stanley, 2004) (cf. 2.5.1), um instante eternizado. Na linha 21, informo também que a igreja estava totalmente cheia, “LOTADA”, usando o artifício da palavra em caixa alta, para sinalizar a ênfase que seria dada ao texto, caso fosse oral (Ilari, 2012[2002]) (cf. 2.5.2.1).

Naquele momento, adotamos comportamentos da cultura subjetiva alemã (Bennett) para a comemoração da Páscoa, e, embora no Brasil esse ritual de ir à missa no domingo de Páscoa seja bastante difundido, segundo os padrões de interpretação cultural (Altmayer, 2010) (cf. 2.1), adotamos aqueles padrões que poderiam atribuir significado a nossa vivência da Páscoa, escolhendo não participar desse ritual religioso no Brasil. Portanto, o fato de participarmos da celebração cristã deveu-se ao costume local dos alemães, apontando para a adequação de nosso comportamento, de forma a agirmos como participantes ativos dessa cultura, segundo o estágio de Adaptação no DMIS.

Nas linhas 22 e 23, retomo o relato detalhado de como seria a festa para as crianças, nos jardins do mosteiro, e como encerraríamos a nossa comemoração com um cafezinho, depois da missa (linhas 24-25), renovando o pacto com meus leitores (Bassnett, 1998). Na linha 24 há uma frase sobreposta à escrita inicial, apresentada entre asteriscos, mais uma vez delineando minha personalidade ao escrever e ocupar o espaço do papel (Haroche-Bouzinac), acrescentando mais detalhes à minha narração.

Nesse mesmo trecho (linhas 23-25), algumas estruturas morfológicas são dignas de nota, começando pelo adjetivo avaliativo factivo (Mira Mateus et al., 1983) (cf. 2.5.2.2) “contente” (linha 23), que mostra o sentimento de Gael naquela situação, passando pelo emprego de “pretender” (também na linha 23), verbo volitivo, segundo as autoras, que aponta para nosso hábito (“famoso cafezinho”, linha 24) de assim proceder em outras ocasiões semelhantes naquele mesmo local. Meu espírito já era de adequação; meu comportamento era autêntico na cultura alemã, ampliado em meu conjunto de comportamentos. Assim, era um construto de minha consciência, que me possibilitava alargar minha identidade, conforme a fase

de Integração no DMIS. E na linha 25, utilizo a palavra “FECHADO” em caixa alta (Ilari), seguida de reticências, para ressaltar uma sensação de incredulidade a respeito do não funcionamento do restaurante justamente em um feriado, quando a maioria das pessoas presentes gostaria de tomar um café, costume (Bennett) alemão. Isso nos leva a pensar no recuo para a etapa etnocêntrica de Defesa no DMIS, na qual a cultura original se contrapõe à outra, sendo o indivíduo bastante crítico à última, assinalando um movimento pendular no contínuo DMIS.

Encerrando esse excerto, recupero a narração de nossas atividades no feriado de Páscoa, mais uma vez contando em detalhes as vivências de minha família para meus leitores brasileiros (Bassnett). Insiro, como de hábito, uma informação extra acima da frase já pronta, aqui apresentada entre asteriscos na linha 26, reafirmando minha maneira de utilizar o papel (Haroche-Bouzinac) para complementar a informação sobre o tamanho da cidade que fomos visitar. O envolvimento de meus familiares no Brasil em nossa experiência na Alemanha, através desses relatos minuciosos, pode ser atribuído ao traço da cultura brasileira descrito por DaMatta (1998[1986]) (cf. 2.2.2.2), o conceito de casa, representando o aconchego e a tranquilidade que as relações calorosas promovem, transformando-nos em seres únicos e insubstituíveis. Considerando que a época da escritura das cartas, objetos deste estudo, não contava com as modernas tecnologias digitais, era essa uma forma de nos mantermos sempre conectados ao Brasil.

Esse foi o oitavo e último excerto do ano de 1992; a seguir analisamos os cinco excertos do ano de 1993.

3.3

Cartas no ano de 1993

Em 1993 retornamos ao Brasil, e as cartas se encerraram logo após o aniversário de Gael, já que estávamos desarrumando a casa em Wersen para o regresso ao Rio de Janeiro naquela ocasião. Por essa razão, a correspondência com o Brasil foi parcialmente interrompida no final do mês de março, e não houve cartas sobre as comemorações de Páscoa, mas tão somente sobre o carnaval e o aniversário de Gael.

Selecionamos e apresentamos em seguida cinco excertos: três do carnaval e dois do aniversário.

3.3.1 Carnaval – C93.C95

01 Por aqui teremos um pré-carnavalesco no Kindergarten [colégio] (!! e a *Frau*
 02 Braun me convidou para ir representar as mães do Grupo Azul [nome da turma do
 03 do Gael na escola]. É que vão fazer brincadeiras, servir lanchinhos e vai uma mãe
 04 de cada grupo para ajudar.

Para uma família cuja lente cultural (Laraia, 2017[1986]) (cf. 2.1) é carioca, a ideia de um baile pré-carnavalesco, mesmo infantil, é bem diferente dessa relatada em minha carta (Bassnett, 2007) (cf. 2.3.2), com brincadeiras e lanchinhos. Em anos anteriores, muito provavelmente eu teria feito críticas mais claras ou seria irônica, comparando o pré-carnavalesco da escola alemã com aquele baile que acontece geralmente na escola brasileira, mas neste excerto (linha 1) me limitei a colocar dois pontos de exclamação depois da informação, que, com a utilização desse recurso, foi enfatizada (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.1). Esse fato aponta para meu posicionamento na fase de Integração no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1), na qual já estão estabelecidas a empatia e a aceitação da outra cultura, e as diferenças culturais são reconhecidas. O indivíduo tenta conciliá-las, enquanto lida com sua própria liminaridade cultural, um espaço híbrido entre ambas as culturas, conforme Bhabha (1994) (cf. 2.1). Ao ser convidada pela professora de Gael para representar as mães da turma dele (linhas 1-2), senti-me plenamente integrada, além de efetivamente reconhecer-me como um membro pertencente àquele universo cultural.

3.3.2 Carnaval – C93.C96.ca

01 Aqui só vi uma foto de escola de samba [do Rio de Janeiro] no jornal. Mas eles
 02 não sabem e nem entendem o que é uma escola de samba. Essa historinha é hilária:
 03 estava ouvindo rádio e houve uma entrevista com um jornalista alemão
 04 correspondente aí, por telefone. Aqui eram 14h; portanto 10h aí. Ele tinha uma
 05 voz pastosa e o entrevistador perguntou *indignado* se ele ainda estava dormindo
 06 àquela hora *(10h já é dia alto para alemães)*. Ele deu uma rápida explicação, pois
 07 tinha assistido o desfile na véspera e é bastante longo e blá-blá. [...] Aí o
 08 entrevistador perguntou o que era exatamente uma escola de samba e o sonolento

09 tentou explicar a ligação do samba com a favela, em vão, pois os alemães nem
 10 entendem. Mas a pergunta mais [divertida] foi se numa escola de samba as pessoas
 11 aprendem a sambar! É o próprio raciocínio lógico: se é uma escola, supõe-se que
 12 aprende-se alguma coisa, né? Depois desta, o jornalista aí até riu [... e] logo foram
 13 encerrando a entrevista.

Após dois anos morando na Alemanha, a falta de divulgação do carnaval carioca na minha cidade era ainda inaceitável para mim, e minha reação tendia para o inconformismo, sentimento que podemos avaliar através do advérbio (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2) “só”, na linha 1, ao relatar que apenas uma única foto do carnaval do Rio de Janeiro foi publicada. Esse fato aponta para minha posição na fase de Defesa no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1), a mesma ocupada no início de nossa estada em Wersen, mencionada no primeiro excerto deste trabalho (C91.C06), no qual a ausência do carnaval carioca na mídia alemã já tinha sido comentada negativamente.

Relato a meus leitores (Bassnett, 1998) (cf. 2.4.2) uma “historinha”, que se torna quase irrelevante, devido ao diminutivo “-inha” (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2), já explicando de antemão que alemães não compreendem o que é uma escola de samba (linhas 1-2), fazendo uma afirmação estereotipada, crítica e depreciativa (Fries, 2009) (cf. 2.2.1). Também informo que a história é engraçada (linha 2), escolhendo o adjetivo “hilária”, que traz em si uma carga semântica (Bagno, 2016) de certa ironia.

A “historinha” tratava de uma entrevista sobre o carnaval carioca em uma rádio, feita por um jornalista alemão a um correspondente também alemão no Rio de Janeiro, ocorrida à tarde; no Brasil ainda era manhã, devido à diferença de fuso horário (linha 4). Antes da entrevista propriamente dita, houve uma rápida conversa entre os jornalistas (linhas 5-7). Aquele que estava no Brasil parecia ainda sonolento, devido a seu tom de voz, porque certamente deve ter trabalhado na cobertura jornalística do desfile de escolas de samba, ou assistido ao desfile, que se encerra já de manhã, com o dia claro. A voz arrastada provocou uma reação de indignação do entrevistador (linha 5). Para o último, não era possível que o correspondente ainda estivesse meio adormecido naquele horário, mesmo considerando a diferença de fuso entre os dois países. Eu fiz a tradução intercultural (Cronin, 2000; Bassnett, 2007) da situação a meus leitores, ao explicar que o horário

no qual se iniciou a entrevista no Brasil, 10h da manhã, é considerado como momento avançado do dia, quando já se deve estar ocupado com o trabalho (linhas 5-6), traço da cultura linear-ativa, atribuída à Alemanha por Lewis (2006) (cf. 2.2.2) e descrita como traço cultural alemão, por Knapp (1995) (cf. 2.2.2.1). A palavra “indignado” (linha 5) e a expressão “10h já é dia alto para alemães” (linha 6), entre asteriscos no excerto, são acrescentadas acima das linhas escritas na carta, depois de o trecho já estar redigido, de forma a caracterizar melhor meu relato (Haroche-Bouzinac, 2016) (cf. 2.5.1), demonstrando meu propósito de contar a meus familiares brasileiros (Bassnett, 1998) sempre mais detalhes das experiências vividas na Alemanha.

Na linha 7, “blá-blá” sugere ser uma combinação de “blá-blá-blá”, significando conversa longa sem muito conteúdo na língua portuguesa, com “Blabla”, exprimindo a ideia de uma conversa que se estendeu, mas que não é necessária, em alemão. Esse espaço fronteiroço não definido (Bhabha, 1994) (cf. 2.1) entre ambos os idiomas é, mais uma vez, o provável compartilhamento dos recursos no cérebro de um falante de mais de uma língua¹¹⁷.

Em seguida, o jornalista alemão pergunta ao correspondente o que é uma escola de samba (linha 8), mas essa definição não é trivial. Embora seja um traço da cultura objetiva (Bennett, 1998) (cf. 2.2.3) brasileira, a escola de samba é muito mais do que uma escola. Para Houaiss (2009), ela é uma “agremiação composta de sambistas, passistas, compositores, músicos, figurinistas etc., que se apresenta publicamente em desfiles festivos, especialmente no carnaval”. Mas não só, uma vez que os componentes de uma escola de samba pertencem a diversas classes sociais e são profissionais de várias áreas em seu dia a dia, segundo DaMatta (1997b). Paralelamente, ainda segundo o autor, a escola de samba tem como um de seus propósitos ensinar a ser alegre, e, apenas durante o carnaval, ocorre uma abertura da sociedade para ligações possíveis, visto que não existe hierarquia durante o desfile e as pessoas são todas iguais, independentemente de sua origem, apesar de viverem – em todos os outros dias do ano – em uma sociedade altamente hierarquizada, como a brasileira.

¹¹⁷ Comentário da Profa. Rosa Marina de Brito Meyer (PUC-Rio), em aula da disciplina “Aspectos Gramaticais do Português como Segunda Língua”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, no segundo semestre de 2017, inédito.

Essas informações sobre a escola de samba, seus componentes no desfile, suas fantasias, seu samba são alguns aspectos da manifestação cultural “carnaval” de nossa cultura objetiva (Bennett), que são perceptíveis para um observador de fora da cultura brasileira, mas seus significados culturais são para ele invisíveis (Hofstede, 2001) (cf. 2.1), traços que são de nossa cultura subjetiva (Bennett). Portanto, o correspondente alemão não conseguiu explicar a estreita ligação entre a favela, o samba e a escola de samba no contexto do Rio de Janeiro para seu colega na Alemanha, nem que os participantes das escolas de samba aguardam o desfile, seu dia de glória, no qual são as estrelas do espetáculo (Lima, 2019). E eu reafirmo que os alemães não entendem (linhas 9-10) esse cenário, confirmando meu posicionamento baseado em um estereótipo (Meyer, 2013b) (cf. 2.2.1). Podemos perceber um tom de “eles” *versus* “nós”, alemães *versus* brasileiros, deixando transparecer a dicotomia entre as diferenças culturais, o que é uma postura típica do estágio de Defesa no DMIS, onde a forma de ver o mundo da cultura de origem parece ser melhor do que a da cultura alternativa.

O entrevistador, então, insiste e pergunta se na escola de samba se aprende a sambar (linhas 10-11), entendendo a escola na acepção denotativa da palavra, um local em que se aprende, no caso, o samba, e criando expectativas do que não conhece baseado naquilo que lhe é familiar (Baccega, 1998) (cf. 2.2.1). Eu interpreto a questão como divertida, mas não deixo de sublinhar as palavras “escola” e “aprendem” (respectivamente nas linhas 10 e 11), enfatizando-as, como poderia fazê-lo em um texto oral. Em seguida, de forma irônica, atribuo aos alemães não só características das culturas linear-ativas (Lewis, 2006) (cf. 2.2.2), a forma de pensar linearmente e a diretividade, como também a ausência de subentendidos no emprego da língua (Hanke, 2005) (cf. 2.2.2.1), aqui por mim traduzidas como raciocínio lógico. E faço uma pergunta a meus leitores, para saber se eles concordam com minha avaliação, com a marca da oralidade “né?” (linha 12), que insinua e delinea uma sequência de interação, evidenciando a carta como gênero textual dialógico (Silva, 2002) (cf. 2.5.1).

Na última linha deste excerto, ao afirmar que o correspondente no Rio de Janeiro riu da pergunta do colega na Alemanha, emprego o advérbio “até”, que mostra meu julgamento da situação (Halliday, 2000[1994]) (cf. 2.5.2.2), porque ele riu, mesmo que não fosse essa a expectativa, como se também ele soubesse que

seria difícil explicar a concepção de escola de samba em uma rápida entrevista no rádio.

As escolhas que estruturam este excerto constroem um significado (Halliday, 2000[1994]) (cf. 2.5.2) de intransigência para com as diferenças culturais, percebidas de modo estereotipado e polarizado, levando-nos à ratificação de meu posicionamento na etapa de Defesa no DMIS.

3.3.3 Carnaval – C93.C96.ci

01 Neste ano não fui à comemoração [de carnaval] das mulheres (5ª f à noite, quando
 02 as mulheres "podem" sair sozinhas e têm o direito de fazer o que querem –
 03 Atenção: acho que só neste dia!).
 04 Os bailes aqui também são gozadérrimos: mesas quilométricas (tipo de banquete),
 05 e as pessoas muito bem arrumadas e/ou fantasiadas sentadas, ouvindo piadinhas de
 06 um infeliz que comanda o show e música típica alemã.
 07 Na rua, *na 2ªfeira*, o tal "trem", que no fundo tem a mesma concepção da escola
 08 de samba, ou seja: várias alas, cada uma com uma fantasia. Algumas alas vêm em
 09 cima de carros, também "fantasiados". E a maioria das pessoas que "desfila", joga
 10 balinhas, bombons, pirulitos e similares para a "platéia". A música, não tem. Ficam
 11 as pessoas gritando HELAU, e só. Dura uns 15 minutos o "desfile". Neste ano
 12 fomos com Emma, Sabrina & cia. Depois Anton (da Emma) e Pitt (da Svenja)
 13 vieram pra cá e o "baile" [em casa] terminou às 18.30h... Gael levou um boné que
 14 voltou lotado de balinhas [colhidas durante o desfile] [...]. DETALHE: NEVAVA
 15 EM WERSEN NO DIA DO "TREM!"
 16 No domingo *de carnaval* fomos para as montanhas (Wersenberge), procurar
 17 neve. [...] Eu sou assídua leitora da previsão do tempo e lá vinha sempre a notícia
 18 de que no carnaval nevaria nas montanhas. O resultado vocês podem ver na foto,
 19 certo? NEVE... Nós nos esbaldamos [...] Construimos um boneco de neve de
 20 verdade, com nariz de cenoura e cartola, conforme pedidos do Gael. [... E] como
 21 verdadeira "alemoa" levei um super farnel e passamos então o dia lá. A paisagem
 22 de ida *e volta (!)* é linda e é incrível que tive uma sensação estranha ao ver as
 23 montanhas. Afinal, faz 2 anos que vejo tudo plano [a cidade onde morávamos fica
 24 à margem do Rio Reno, no noroeste da Alemanha, em área de planície]. Atentei
 25 para este fato quando Gael perguntou se uma montanha era de pedra, de terra ou de
 26 grama... Descobri que ele não tinha mais a mínima ideia do que são as montanhas e

- 27 que a gente também já "esqueceu" desta paisagem.
 28 *Em Wersenberge* vimos o rio Ruhr, aquele do Vale do Ruhr, onde está a região
 29 mais industrializada da Alemanha (com carvão) – um bucólico riacho de um palmo
 30 de largura correndo entre as margens brancas de neve. [...]
 31 Este foi nosso carnaval. Como veem, ótimo. Na 3ª f, já voltamos ao batente.



Figura 15 – Carnaval no centro da cidade



Figura 16 – Carnaval na montanha

Neste ano eu escolhi não participar do carnaval das mulheres (*Weiberfastnacht*, como a celebração é chamada na Alemanha), na quinta-feira antes do sábado de carnaval, e nas linhas 1 a 3 faço minha tradução intercultural (Cronin, 2000; Bassnett, 2007) (cf. 2.4.2) do que é essa particularidade do carnaval,

traço da cultura subjetiva (Bennett, 1998) (cf. 2.2.3) alemã: as mulheres podem, nesse dia, fazer o que querem, inclusive cortar as gravatas dos homens que porventura encontrarem em seu caminho. Na linha 2, o verbo “podem” está entre aspas, uma ressalva em tom de ironia, reiterada pela convocação dos leitores para que voltem sua atenção para o estranhamento do fato de mulheres só poderem comemorar sozinhas o carnaval nesse determinado dia, ou talvez até de só poderem comemorar qualquer coisa sozinhas – não só o carnaval – nesse único dia. A frase termina com exclamações, demonstrando meu estado de espírito (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.1) de certa indignação pela situação. Essa ironia nos leva ao estágio da Defesa no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1), salientando a crítica às diferenças culturais, percebidas de modo negativo por mim.

Trato em seguida dos bailes de carnaval (linhas 4-6), que qualifiquei como gozadérrimos (linha 4), usando o recurso do superlativo “-érrimo” (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2) para traduzir minha ironia. E descrevo os bailes, certamente tendo em mente a lente carioca (Laraia, 2017[1986]) (cf. 2.1) ao pensar em bailes de carnaval, explicando em detalhes a meus leitores (Cronin, 2000; Bassnett, 2007) como eles acontecem na Alemanha. Minha avaliação da versão alemã da festa é sofrível, já que é um “infeliz” (linha 6) quem conduz o baile, contando “piadinhas” (linha 5), diminutivo (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.1) que pode ser interpretado como ironia em relação às piadas contadas, possivelmente sem graça. Além disso, as pessoas presentes permanecem sentadas, atitude impensável em um baile de carnaval carioca, ideia reforçada pelo sublinhado da palavra “sentadas” (linha 5), sugerindo a prosódia de ênfase na sua expressão em um texto oral. Assim, a descrição do baile alemão é interceptada por padrões correntes (Bosi, 1992) (cf. 2.1.1) de um baile de carnaval carioca, no curso dessa descrição em direção a minha consciência, estabelecendo-se mais uma vez a dicotomia “eles” *versus* “nós” da fase de Defesa no DMIS, quando “nós” somos muito provavelmente melhores (Agorni, 2002) (cf. 2.4.2).

Prossigo a tradução intercultural do carnaval alemão (Cronin, 2000; Bassnett, 2007), descrevendo o desfile na cidade (linhas 7-11). Incluí posteriormente na linha 7 a informação do dia em que aconteceu, recurso de utilização do papel (Haroche-Bouzinac, 2016) (cf. 2.5.1), para que ficassem claras a meus leitores quais atividades fizemos em cada dia do carnaval. Também na linha

7, o desfile foi traduzido como “trem”, porque a palavra em alemão para desfile ou cortejo de carnaval é “*Karnevalsumzug*”, e, à época, a palavra em alemão “*Zug*” me era mais familiar, uma possível tradução de “trem”¹¹⁸. Por essa razão assim chamei o desfile de carnaval em Wersen. Aponto algumas semelhanças entre ele e o desfile carioca, como o fato de haver grupos distintos de fantasias, e de algumas pessoas desfilarem em carros também enfeitados, o que seriam nossas alas e nossos carros alegóricos nas escolas de samba. Porém, completamente inusitado para mim é o fato de não só os participantes do desfile jogarem doces para as pessoas presentes, como também de não haver música, mas apenas a mesma palavra “*HELAU*”¹¹⁹ (linha 11), repetida ininterruptamente durante o cortejo, sugerindo um chamamento à participação do público na festa, que tem duração em torno de 15 minutos. Novamente minhas expectativas em relação a um desfile de carnaval são preenchidas com meus valores e minhas práticas (Hofstede, 2001) (cf. 2.1), e, portanto, reforço a percepção polarizada das diferenças culturais entre Alemanha e Brasil, situando-me na etapa de Defesa no DMIS.

Algumas palavras foram escritas entre aspas, a saber: “trem”, na linha 7, “fantasiados” e “desfila”, na linha 9, “plateia”, na 10ª linha e “desfile”, na 11ª. Na minha tradução intercultural (Cronin, 2000; Bassnett, 2007), procurei utilizar as palavras de modo que meus leitores pudessem compreender um desfile de carnaval na minha cidade alemã, com seu conhecimento de carnaval carioca. Contudo, certamente o cortejo não era um trem, nem os carros estavam fantasiados – apenas enfeitados. Também o desfile não era o espetáculo do Rio de Janeiro com duração acima de uma hora – para cada escola de samba –, apresentado a uma plateia de milhares de pessoas, mas antes um grupo de pessoas caminhando, fantasiadas e alegres, acenando e distribuindo balas aos que assistiam ao evento, que se consumava em aproximadamente um quarto de hora.

¹¹⁸ *Karnevalsumzug* é o desfile de carnaval, mais próximo de nosso cortejo ou corso. É uma palavra composta, cujos elementos são *Karneval* + (s) + *Umzug*, onde o “s” é o elemento de ligação dessa composição. Um dos significados da palavra *Umzug* é de uma marcha de um grupo de pessoas, e, portanto, no contexto de carnaval, significa cortejo ou corso. Ocorre que também a palavra *Umzug* é composta pelo prefixo “*um*” + “*Zug*”, sendo que o último tem vários significados. Entre eles, “*Zug*” é uma marcha, um cortejo, definição que faz sentido nesse contexto carnavalesco, mas para mim, àquela época, assumia o valor de “trem”, seu outro possível significado; por essa razão, traduzi o desfile de carnaval alemão por “trem” (Auberle et al., 2001, p. 879 passim).

¹¹⁹ “*Helau*” é uma interjeição correspondente a “hurra” ou “viva”, utilizada como grito de carnaval em algumas regiões da Alemanha (Auberle et al., 2001, p. 738).

Minha informação sobre a música (linha10) foi lacônica. A estrutura da frase, com o deslocamento de “a música” para o início da frase, é uma escolha da ordenação dos elementos dessa frase de forma marcada, enfatizando essa informação como tópico (Pontes, 1987) (cf. 2.5.2.3). Podemos ainda analisar a posição de “a música” como Tema (Halliday, 2000[1994]) (cf. 2.5.2.3), o ponto de partida da mensagem sobre o qual se discorrerá em seguida. Ambas as avaliações mostram a importância da música para mim, especialmente em um cenário de carnaval, que eu esperava estar circundado e preenchido por cadência, ritmo e harmonia, assim visto com a lente carioca (Laraia).

Na linha 11, a palavra “HELAU” foi escrita em caixa alta (Ilari, 2012[2002]) (cf. 2.5.2.1), trazendo para o texto escrito a animação e a alegria da oralidade, sugerindo como teria sido dita em voz alta pelos participantes do cortejo. E por se tratar de uma interjeição usada pelos alemães na época do carnaval, expressando saudação e entusiasmo, não havia uma tradução para o português, especialmente no contexto do carnaval carioca. Concluindo a informação, ainda na linha 11, “e só” traz uma ideia de que essa maneira de comemorar o carnaval era a única possível no contexto apresentado, revelando-se o esforço máximo empregado pelos alemães para apresentarem seu desfile. Essa escolha semântica demonstra minha sensação (Mira Mateus et al., 1983) (cf. 2.5.2.2) de ceticismo diante de meu julgamento da precariedade exibida no cortejo, colocando-me distante dessa celebração, e levando-me uma vez mais à fase de Defesa no DMIS, na qual prevalece a percepção de que a cultura original é superior à cultura alternativa.

Depois de assistirmos ao desfile na cidade, voltamos para casa com as crianças amigas de Gael, onde continuaram a comemorar o carnaval, com horário marcado para terminar a festa (linhas 12-13). Podemos depreender aqui uma combinação de traços culturais alemães e brasileiros, aspecto que me coloca na etapa de Adaptação no DMIS, quando o indivíduo enfatiza a perspectiva da outra cultura para entender e ser entendido entre a liminaridade cultural.

Na medida em que as crianças foram para minha casa – sem as mães – para continuarem a brincar em grupo (linha 13), constatamos um traço cultural brasileiro, descrito por DaMatta (1998[1986]) (cf. 2.2.2.2) como o conceito de casa, no qual as relações são muito importantes, mais que os fatos, e a convivência com amigos é tão relevante quanto aquela com familiares, mesma característica atribuída

por Holanda (2007[1936]) aos brasileiros e por Lewis (2006) (cf. 2.2.2) às culturas multiativas, como o Brasil. Por outro lado, podemos observar o traço cultural alemão adotado por mim, pouco provável em um evento similar no Brasil, ao estabelecer o horário de término das brincadeiras (linha 13), o que nos remete ao cumprimento estrito de normas (Knapp, 1995) (cf. 2.2.2.1) e ao trato do tempo (Hall, 1981[1976]) (cf. 2.2.2.1), além de Lewis, que descreve, entre as características das culturas linear-ativas, a valorização de horários e programações, característica essa conferida à Alemanha pelo autor.

Ao voltar para casa com o boné lotado de balinhas (linhas 13-14), que recolheu no desfile, Gael vivenciou uma nova experiência, que estimei e da qual também compartilhei, propiciando-me a ampliação de meu repertório de comportamentos, para que eu pudesse me sentir participante ativa da cultura alemã, remetendo-me à etapa de Adaptação no DMIS, na qual as fronteiras culturais se tornam imprecisas, e suas diferenças fomentam a adequação do indivíduo a sua atuação na cultura alternativa. Nessa linha 14, a palavra “lotado” sublinhada, um evento de prosódia marcada, como o seria na oralidade, chama a atenção de meus leitores para o que eu provavelmente quis relatar como um exagero de doces. No entanto, aponta simultaneamente para a circunstância de associar carnaval a balinhas, traço da cultura subjetiva (Bennett) alemã inusitado na visão de uma carioca em relação a essa festa (Laraia).

Mas a mais improvável cena para uma carioca, nesse contexto, foi participar de um desfile de carnaval com neve (linhas 14-15), uma vez que este é celebrado no Rio de Janeiro em pleno verão tropical. O assombro é expresso pela frase, escrita por inteiro em caixa alta (Ilari), como se fosse falada em voz muito alta, caso fosse um texto oral. Essa frase demonstra meu sentimento (Mira Mateus et al.) entre estranhamento e deslumbramento, mostrando uma abertura a redefinições mais abrangentes de meu conjunto de comportamentos, de modo a ampliar minha empatia intercultural, conforme a fase de Adaptação no DMIS.

Em seguida, continuo meu relato em detalhes (Bassnett, 1998) sobre a viagem às montanhas no domingo (linhas 16-21), que meus leitores aceitarão como verdadeiro, com a informação *de carnaval* (linha 16) sobreposta ao texto já finalizado da carta (Haroche-Bouzinac), uma característica de minha identidade como autora relatora de todos os detalhes, deixando claro a qual domingo estava

me referindo naquele trecho. E, ao fazer uma pergunta a meus leitores (linhas 18-19), como se estivesse conversando com eles, reforço o caráter discursivo e sociointerativo da carta pessoal (Marcuschi, 2003) (cf. 2.5.1), do gênero textual dialógico (Silva, 2002) (cf. 2.5.1), originado na troca de cartas que delineiam essa interação.

Já podemos distinguir minha sensação de pertencimento à cultura alemã nesse trecho (linhas 16-21), seja pela assiduidade na consulta à previsão do tempo (linhas 17-18) – assunto recorrente do meu acervo de temas nas minhas cartas (Haroche-Bouzinac) –, seja por me autodefinir “verdadeira alemoa” (linha 21), ao reproduzir o hábito das famílias alemães de levar comidas e bebidas de casa para serem consumidas durante o dia nas montanhas. Ambos são traços típicos da cultura subjetiva (Bennett) alemã, assim como o boneco de neve com as devidas propriedades e a neve em si são aspectos da cultura objetiva - ainda segundo o autor - alemã, muito distantes da realidade carioca em que vivemos. Desse modo, fica patente meu alinhamento à cultura alemã, minha aceitação desta e a tentativa de conciliação possível das diferenças culturais por mim subsumidas, já podendo assumir uma identidade multicultural, ao somar essa tentativa à minha própria identidade, conforme estabelece Bennett no estágio de Integração no DMIS.

A estruturação do texto nesse trecho (linhas 16-21) também dá mostras desse sentimento positivo, de satisfação. A palavra “NEVE” surge novamente em caixa alta (linha 19), seguida de reticências, realçando para meus leitores (Bassnett, 1998, 2004) (cf. 2.4.2) a excentricidade e a alteridade da situação vivida por nós, cariocas, como se fosse dita enfaticamente (Ilari), e de forma prazerosa. Até mesmo para nós, que estávamos há dois anos na Alemanha, não era uma situação corriqueira, porque morávamos em terras de planície, onde normalmente não neva. E quando relato o que fizemos nas montanhas, através da escolha semântica do verbo “esbaldar-se”, na mesma linha 19, emprego esse verbo afetivo (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2) exprimindo o estado de espírito da família, sublinhando “nós”, para enfatizar que agimos quase como crianças, dedicando-nos com grande entusiasmo à divertida e inusitada – para cariocas – atividade de fazer um boneco de neve.

Na linha 21, ao me definir como “alemoa”, um misto de ironia pejorativa e ao mesmo tempo de aceitação, por ser uma “verdadeira alemoa” - mas não uma verdadeira alemã -, aponto novamente para meu posicionamento na fase de

Integração no DMIS, sendo capaz de lidar com meu próprio entre-lugar na fronteira entre as duas culturas, uma brasileira atuando como uma “verdadeira alemoa” - e podendo articular essas diferenças (Bhabha, 1994) (cf. 2.1).

Nas linhas 21 a 23, faço uma reflexão sobre a paisagem que se descortinou em nossa viagem às montanhas, diferente daquela de nossa cidade, plana. Quis deixar claro que a beleza do cenário foi apreciada na viagem de ida e de volta, sendo a última informação acrescentada posteriormente, depois de escrita a carta (Haroche-Bouzinac), e apresentada entre asteriscos, para pormenorizar minha tradução intercultural a meus leitores (Cronin, 2000; Bassnett, 2007). Apesar de considerá-la linda, a paisagem me causou estranheza, talvez por ter me desabituaado, depois de dois anos morando na Alemanha, ao panorama das montanhas cariocas. Essas considerações derivaram da pergunta feita por Gael (linhas 25-26) sobre que elementos constituem uma montanha, fazendo-me perceber que não só ele, mas também nós já havíamos perdido a intimidade com essa forma de relevo tão característica da cidade do Rio de Janeiro (linhas 26-27). Os sentimentos que afloram no texto (Mira Mateus et al.) são um misto de embevecimento, pela beleza da paisagem, e de melancolia, por perceber que, ao nos esquecermos dessa paisagem, também poderíamos estar nos esquecendo de nossa origem, Rio de Janeiro e Brasil, já que o relevo carioca, cantado largamente na música brasileira, descrito em prosa e verso, e igualmente expresso em imagens que retratam a cidade, foi sofrendo em minha mente um apagamento detectável através desse relato a meus leitores (Bassnett, 1998), que o aceitariam como fiel descrição dos acontecimentos. O verbo de atividade mental selecionado (Mira Mateus et al.), “esquecer” (linha 27), aqui empregado com o sentido de não mais possuir o conhecimento sobre montanhas, corrobora essa sensação de desencanto.

Continuo nas linhas 28 a 30 meu minucioso relato, incluindo a informação sobre o local onde estávamos, após a conclusão da frase escrita na carta (linha 28) (Haroche-Bouzinac). Esse relato, que contém a descrição do que vimos nesse passeio nas montanhas, é minha versão dessa viagem, esperando que meus leitores a aceitem como autêntica, validando o pacto entre nós (Bassnett, 1998), levando-os a poder intuir as sensações narradas e a construir o cenário descrito em suas mentes, mesmo que motivados apenas por intermédio da leitura da carta (Cronin, 2000).

Concluindo este excerto – e o relato sobre as atividades no carnaval (linha 31) –, informo que nosso feriado foi ótimo, selecionando um adjetivo avaliativo (Mira Mateus et al.), que expressa emoção bastante positiva diante dos acontecimentos. E, de tão alinhados às práticas e aos valores alemães (Hofstede), no dia seguinte às celebrações voltamos ao trabalho diário; eu me mostrava integrada à cultura alemã, experimentando-a de modo consciente, como descrito na fase de Integração no DMIS.

3.3.4 Aniversário – A93.C95

01 O planejamento para depois do carnaval é confeccionar a festa infantil. Já está tudo
 02 decidido e já fui comprar até as cartolinas para fazer os dinossauros que
 03 “enfeitarão” a mesa. [...] Vai ter até teatrinho de fantoche, pois a Emma [mãe de
 04 um dos amigos] se ofereceu para me ajudar a fazer as brincadeiras, o que eu achei
 05 ótimo, e ela tem um livro com “peças” de teatro [infantil]. Como serão 7 meninos,
 06 [...] vai ser bom ter quem me ajude. [...] Achei engraçado ela dizer que 7 crianças é
 07 um “absurdo” de crianças - imaginem se ela visse uma festa aí, né?

O planejamento dos afazeres para depois do carnaval já estava pronto, e a escolha semântica desse substantivo (linha 1) revela um traço da cultura linear-ativa: valorizar procedimentos para a realização de determinado evento, conforme Lewis (2006) (cf. 2.2.2) atribuiu à Alemanha, e Knapp (1995) (cf. 2.2.2.1) descreveu como um traço cultural alemão, indicando que minha visão de mundo estava ampliada e já compreendia valores da cultura subjetiva alemã (Bennett, 1998) (cf. 2.2.3).

Nas linhas 1 a 6 descrevo como será a festa de aniversário de Gael (Bassnett, 1998) (cf. 2.4.2), desde os enfeites até o teatro de fantoches que será encenado com a ajuda da mãe de um dos convidados. Transpareço estar segura, adaptada e inserida na cultura alemã, conforme a fase de Integração no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018), (cf. 2.3.1) e já posso até contar com a ajuda de uma amiga alemã. Essa parceria coloca essa amiga em contato com a cultura subjetiva (Bennett) brasileira no traço de comemoração de aniversário infantil, e, mais especificamente, com padrões de interpretação cultural (Altmayer, 2010) (cf. 2.1) que adotei para atribuir significados às minhas vivências desse mesmo traço, abrindo-se com essa vivência

a possibilidade de perceber as diferenças culturais entre as comemorações de festas nas cidades da Alemanha e do Brasil, então em causa.

Em uma festa infantil na Alemanha, geralmente são poucas as crianças convidadas, traço de sua cultura objetiva (Bennett). Entretanto, estarão presentes na festa de Gael ele e mais seis meninos, e nas linhas 6 e 7 conto a meus leitores (Bassnett, 1998) que minha amiga alemã achou esse número de crianças um absurdo, substantivo semanticamente avaliativo (Mira Mateus et al., 1983) (cf. 2.5.2.2), com alto grau de julgamento negativo por parte do falante. Além disso, é também absurdo algo que foge às regras, uma vez que a obediência a elas é uma característica das culturas linear-ativas (Lewis, 2006) (cf. 2.2.2) atribuída à Alemanha, e traço da cultura alemã, segundo Knapp (1995) e Elias (1997) (cf. 2.2.2.1).

Na última linha deste excerto pergunto a meus leitores como seria, se minha amiga visse uma festa infantil no Brasil, estabelecendo uma conversa com o ausente (Haroche-Bouzinac, 2016) (cf. 2.5.1), aguardando a resposta que poderá surgir em uma próxima carta enviada a mim por meus familiares, o que configura o gênero textual dialógico (Silva, 2002) (cf. 2.5.1) e a grandeza sociointerativa da carta pessoal (Marcuschi, 2003) (cf. 2.5.1). Além disso, ainda que de modo sutil, essa pergunta insinua que a comparação – um recurso dos relatos de viagem (Agorni, 2002) (cf. 2.4.2) – entre o número de convidados na comemoração brasileira e na alemã, seria favorável ao Brasil, apontando para meu retrocesso à etapa de Defesa no DMIS, no que diz respeito a esse aspecto da comemoração de aniversário infantil, mesmo que anteriormente minha posição estivesse no estágio de Integração no DMIS, em relação à festa de Gael e à ajuda que me foi oferecida por uma das mães de um dos convidados, para a apresentação do teatro de fantoches.

3.3.5 Aniversário – A93.C98

- 01 A festa da peça [de teatro infantil] foi ótima. Ele [Gael] convidou os 6 meninos.
 02 [...Eles] brincaram em casa, depois fomos desenhar na rua com giz (com a
 03 retaguarda da Emma não haveria problemas *com a vizinhança cri-cri*, pois foi
 04 ela mesma quem sugeriu). Eles amaram subir e descer nos containers [coletores de
 05 lixo reciclável] que tem aqui em frente. Depois foram brincar na caixa de areia
 06 aqui atrás. Sempre o bando. Voltaram para casa às 17h, quando chegaram a *Frau*

07 Braun e Baumann (as 2 tias do colégio que eu convidei sem que ele soubesse).
08 Achei gracinha elas virem, pois isso não acontece aqui de jeito nenhum.
09 Trouxeram um broche pro Gael e lindas flores pra mim. Ele ficou super contente.
10 Depois teve o teatrinho de fantoches "encenado" pela Emma e por mim, com palco
11 (montei com as caixas [da bagagem para a viagem de retorno ao Brasil] e lençóis),
12 cenário e iluminação. *Teve uma super bola de vento ROT [vermelha] cheia de
13 balinhas (do carnaval!!!), que Jorge estourou [antes de cantar Parabéns] - foi o
14 MÁXIMO*. Chegou a hora do "Parabéns". * [... Além da] vela teve um "vulcão"
15 com 5 foguinhos de artifício (tipo "estrelinha"). As caras [dos meninos] foram
16 indescritíveis*. [...] As tias foram embora e servimos pizza para as crianças. Aí foi
17 meio loucura, pois chegaram quase todos os pais ao mesmo tempo e eles também
18 quiseram comer. [...] *As crianças ganharam um "vulcão" - rolo de PH [papel
19 higiênico] transformado, cheio de guloseimas*. Os últimos (Emma & família)
20 saíram daqui às 19.30h e a casa parecia um hospício! Mas o aniversariante estava
21 exultante. Na 2ªf [o dia seguinte] vieram Karlotta e Joachim - deram um jogo [...]
22 bem interessante [...] e] mais uma barra de chocolate, que ela sempre dá pra ele. É
23 um chamego só. E hoje teve o segundo ato da comemoração com as meninas:
24 Sarah [...] e Josie [...]. As mães também ficaram.



Figura 17 – Brincadeiras nos *containers*



Figura 18 – O teatro de fantoches

Em mais um relato de viagem (linhas 1-5) (Bassnett, 1998) (cf. 2.4.2), mantenho nosso pacto e conto a meus leitores que a festa de Gael foi ótima, adjetivo com carga semântica avaliativa positiva (Mira Mateus et al., 1983) (cf. 2.5.2.2). Entre as brincadeiras, aquela proposta pela mãe de um dos convidados – desenhar com giz no asfalto da rua – parecia-me um pouco fora dos padrões alemães (linha 2), mas como ela estava em nossa companhia, estávamos mais confortáveis contra reclamações de vizinhos menos tolerantes a brincadeiras infantis, e essa informação relativa aos vizinhos – entre asteriscos – foi acrescentada após a carta concluída (linha 3), deixando mais uma vez clara minha forma de escrever (Haroche-Bouzinac, 2016) (cf. 2.5.1), com a intenção de narrar todos os detalhes a meus familiares.

Podemos verificar a importância dada às regras, uma das características com que Lewis (2006) (cf. 2.2.2) definiu as culturas linear-ativas, atribuindo essa categoria à Alemanha; além disso, Knapp (1995) também descreveu a obediência a regras como um traço da cultura alemã. Esse traço foi assumido por mim como generalização da cultura alemã, baseada na preponderância de crenças (Bennett, 1998) (cf. 2.2), provavelmente por algumas experiências vivenciadas por mim anteriormente. Entretanto, os padrões de interpretação cultural atribuem significados às vivências individuais (Altmayer, 2010) (cf. 2.1), podendo diferenciar um indivíduo de outros de seu próprio grupo, tornando-o único. Esse fato nos induz a acreditar que Emma não compartilhava desse traço cultural de se ater a todas as normas, tendo sua própria maneira de atuar em sua cultura, fato que

também podemos atribuir à sua personalidade, já que os traços dependem de cada indivíduo, de sua personalidade, de acordo com Hofstede (2010) (cf. 2.2.2).

Na linha 6 refiro-me ao grupo de meninos como bando, palavra sublinhada como recurso de ênfase, tal como seria expressa com realce em um texto oral. Além disso, o substantivo com carga semântica (Mira Mateus et al.) escolhido por mim poderia conter em princípio certo grau de julgamento negativo. Mas nesse contexto, o “bando” sinaliza um agrupamento de crianças com os mesmos interesses: Gael e os meninos em um mesmo grupo de amigos, integrados, assim como eu e Emma, a mãe de um deles, que me ajudou na realização da festa. Em ambos os casos, notamos a característica da valorização das relações pessoais, descritas como traço da cultura brasileira segundo o conceito de casa (DaMatta, 1998[1986]) (cf. 2.2.2.2) e também como traço das culturas multiativas (Lewis, 2006), categorização atribuída ao Brasil pelo autor. Também podemos analisar nesse contexto meu posicionamento na fase de Integração no DMIS (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018) (cf. 2.3.1), na qual a conciliação das diferenças culturais se dá através da expansão de minha identidade original, fruto do redimensionamento de meu modo de ver e de compreender o mundo.

Em seguida, no trecho das linhas 6 a 9, relato sobre o comparecimento das professoras do colégio de Gael à festa, ressaltando que esse comportamento não é usual na Alemanha (linha 8), mais uma vez considerando os traços propostos por Lewis para culturas linear-ativas, como a alemã, na qual os mundos privado e profissional não se misturam, assim como Knapp (1995) (cf. 2.2.2.1) descreve como um traço cultural da Alemanha a reserva em relação à vida privada. Minha avaliação, generalizando a cultura alemã mais uma vez baseada na preponderância de crenças (Bennett), esbarra no comportamento das professoras, que provavelmente não compartilhavam desse traço cultural, pois compareceram à festa. Isso nos mostra, uma vez mais, que os padrões de interpretação cultural, ao atribuírem significado a determinadas vivências de um indivíduo, diferenciam-no dos outros de seu grupo (Altmayer). Além disso, também contribui sem dúvida a personalidade de cada pessoa – e seu modo de se comportar (Hofstede, 2010) (cf. 2.2.2).

O fato de as professoras estarem presentes nos trouxe um sentimento de satisfação, que podemos constatar através das reações: eu achei encantador elas

terem ido à festa, e a palavra que empreguei para avaliar a presença delas, “gracinha” (linha 8), no diminutivo, traduz valor afetivo (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.2); já Gael ficou “super contente” (linha 9), adjetivo avaliativo (Mira Mateus et al.), expressando sua emoção diante dessa situação.

Dando seguimento aos detalhes da festa, descrevo como montei o cenário do teatro de fantoches (linhas 10-12) (Bassnett, 1998) e incluo informações, escritas depois da carta pronta, com o intuito de contar mais esse detalhe a meus leitores (Haroche-Bouzinac), sobre uma bola que enfeitava a sala (linhas 12-13) e que foi estourada (linha 13) para que os meninos recolhessem as balas que estavam em seu interior e que ficaram espalhadas no chão, brincadeira razoavelmente conhecida nas festas infantis do sudeste brasileiro à época dos acontecimentos. A cor da bola - “ROT” (vermelho) - e o que as crianças acharam dessa brincadeira, “MÁXIMO”, foram escritos em caixa alta, como se fossem ditas em tom bem alto, (Ilari, 2012[2002]) (cf. 2.5.2.1), ênfase que seria empregada em um texto oral. A cor vermelha não teve tradução para o português na maioria das cartas desse último ano de nossa estada na Alemanha, porque era a cor predileta de Gael e, tudo o que ele queria, era vermelho. Meus familiares, que participavam intensamente dessas nossas vivências através de meus relatos (Cronin; Bassnett), já sabiam disso, inclusive do nome da cor em alemão, levando-nos ao conceito de casa (DaMatta), que aponta para a relevância do envolvimento e das relações familiares, assim como Lewis caracterizou como culturas multiativas, entre elas o Brasil, que dão muito valor às relações, em especial às familiares, e aos sentimentos, que consideram mais importantes do que fatos.

Meu relato (Bassnett, 1998) continua com as informações finais sobre a festa (linhas 14-17). Nesse trecho, são duas as inserções posteriores à escritura da carta, trazendo minha característica pessoal de autora, ao levar a meus leitores o máximo de detalhes possíveis (Haroche-Bouzinac): o instante de cantar os parabéns, descrevendo o bolo, as velas e a reação expressa no rosto das crianças (linhas 14-16), caracterizando-a como indescritível, adjetivo avaliativo (Mira Mateus et al.) empregado nesse contexto para evidenciar uma reação de admiração por algo fora do comum. Por fim, também detalho as lembrancinhas que as crianças ganharam (linhas 18-19).

A chegada dos pais (linhas 17-18) para apanhar seus filhos foi registrada como um momento turbulento, já que todos vieram simultaneamente buscá-los. Apesar de eu estranhar o fato, esse é um traço da cultura subjetiva (Bennett) alemã de lidar com o tempo: a pontualidade (Lewis) e Hall (1981[1976]) (cf. 2.2.2.1). Assim, apesar de estar morando na Alemanha há mais de 2 anos naquela ocasião, ainda me surpreendi com a chegada pontual dos pais, uma vez que minha expectativa de brasileira, pertencente à cultura multiativa, se sobrepôs ao conhecimento da cultura linear-ativa alemã (Lewis): se a festa infantil tinha horário marcado para terminar, esse horário foi cumprido.

Finalizando a narração da festa do teatro de fantoche (Bassnett), na linha 20, as escolhas lexicais revelam as sensações que quis fazer chegar a meus leitores. Depois de todos terem ido embora, a casa estava completamente desarrumada, um “hospício”, palavra sublinhada, para evidenciar a prosódia de ênfase que teria em um texto oral, acompanhada de uma exclamação, que reforça a ideia (Bagno, 2016) (cf. 2.5.2.1) de um local nada convencional. Mais uma vez, como já havia ocorrido no aniversário de Gael em 1992 (Excerto A92.C58.ca), eu pude aceitar a falta de ordem e a confusão, por entender que naquela ocasião as crianças poderiam se divertir livre e naturalmente, sem que houvesse necessidade do estabelecimento de regras. Essa é uma manifestação da cultura multiativa conferida ao Brasil por Lewis, e também por Holanda (2007[1936]), Ribeiro (1995) e DaMatta (1998[1986]), que descreveram esse traço cultural como a flexibilidade brasileira, que nessa ocasião ficou bem clara: diferentemente dessa característica, a cultura linear-ativa, categoria na qual Lewis incluiu a Alemanha, dá importância a normas e procedimentos. Além disso, Gael estava “exultante”, adjetivo com carga semântica positiva (Mira Mateus et al.), trazendo a ideia de ele estar muito alegre com os festejos de seu aniversário, trazendo outro traço da cultura brasileira, o conceito de casa (DaMatta), no qual as relações familiares são bastante valorizadas e intensas. Entretanto, essas relações podem ser compostas por pessoas de fora da família, como os amigos e as professoras, apontando para o conceito de família ampliada (Holanda e DaMatta), na qual são cultivadas e valorizadas as relações.

As comemorações da festa infantil não se encerraram no dia do aniversário propriamente dito, pois houve mais dois encontros para celebrar o aniversário de Gael: no dia seguinte, com a presença do casal de vizinhos amigos (linhas 21-23),

que trouxeram um presente e chocolate, manifestação de carinho recorrente, sinalizado através do sublinhado da palavra “sempre” (linha 22), numa referência à provável ênfase que seria dada a essa palavra na oralidade, e também o segundo encontro, no dia da escritura da carta, com a presença de duas meninas e de suas mães (linhas 23-24). Podemos analisar que as várias comemorações de aniversário podem decorrentes da cultura subjetiva (Bennett) brasileira, característica definida por Lewis para as culturas multiativas – entre elas, o Brasil –, que é gostar de festejar, de estar em contato com pessoas, de cultivar relações, vindo ao encontro de DaMatta e seu conceito de casa, onde as relações familiares são muito valorizadas e de Holanda e de Ribeiro, ao afirmarem que brasileiros buscam companhia e são alegres. Essas características se opõem à que Lewis definiu para as culturas linear-ativas, entre elas, a Alemanha, na qual sua privacidade é valorizada, que Knapp (1995) também aponta como traço cultural alemão. Nesse contexto, a privacidade aliada à praticidade de uma única festa, em moldes menos pretensiosos e mais simples, pode ser o bastante para a comemoração de um aniversário infantil na Alemanha.

O trânsito entre as duas culturas, aqui simbolizado por uma festa de aniversário infantil comemorada em três diferentes momentos, com três diferentes categorias de convidados – os amigos, os vizinhos e as amigas –, aponta para o meu posicionamento diante da cultura alemã na fase de Integração no DMIS, querendo conciliar as diferenças entre ambas as culturas, dado que minha visão de mundo havia se ampliado. Para mim, brasileira originária do Rio de Janeiro, seria usual fazer uma única grande festa, com todos os convidados, conforme minha cultura subjetiva (Bennett), mas resolvi dividi-los em grupos menores e comemorar mais vezes, à moda alemã, para que todas as relações cultivadas na nossa estada na Alemanha pudessem ser contempladas, fossem elas no âmbito pessoal ou profissional, como prova de nossa consideração por todas elas, traço da cultura multiativa (Lewis) e da casa (DaMatta).

Isso posto, encerramos aqui a análise dos excertos e apresentamos no próximo capítulo uma proposta de modelagem do processo de construção intercultural, o Fluxo de Sensibilização Intercultural. E, sob esse enfoque, damos continuidade à análise dos dados.

Fluxo de Sensibilização Intercultural

Retomamos aqui o Modelo de Desenvolvimento de Sensibilização Intercultural – *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)* – (Bennett, 1998, 2004; IDR, 2018), que, segundo o próprio autor, não se constitui em um modelo de conhecimento, atitudes e habilidades de culturas; antes, é um meio para classificar experiências interculturais, distribuídas em um contínuo. Nesse contínuo, um indivíduo pode desenvolver mudanças em sua estrutura cognitiva para aceitar as diferenças interculturais e, conseqüentemente, tornar-se um comunicador intercultural mais competente, sem anular suas características e seus costumes advindos de sua socialização. Além disso, esse modelo não é linear, visto que o processo de adaptação não se inicia necessariamente na primeira fase do contínuo, nem precisa terminar na última; assim, não é necessário que o indivíduo, forçosamente, passe por cada uma de suas seis etapas, mesmo que sua ilustração (cf. 2.3.1) assim o sugira. Portanto, cada processo de adaptação de cada indivíduo pode avançar, retroceder ou pular etapas, ao longo do contínuo.

Considerando o indivíduo que aceita diferenças interculturais como sendo único em determinado contexto intercultural, atuando nesse entre-lugar das culturas em contato, propomos neste estudo a ressignificação da representação e da conceituação do DMIS, em modelagem de minha autoria, para a análise desse processo de adaptação intercultural desse indivíduo, considerando que essa modelagem conserva os deslocamentos no contínuo descritos por Bennett, provocados por mudanças em sua estrutura mental, na medida em que passa a aceitar as diferenças interculturais. Também são mantidas as seis fases do contínuo, que se dividem em estágios etnocêntricos e etnorrelativos, conceitos adotados pelo autor.

Como princípio, renomeamos o processo de adaptação intercultural de processo de construção intercultural, pois partimos do pressuposto de que as vivências de um indivíduo imerso em outra cultura podem pavimentar a construção de um terceiro caminho cultural híbrido, no qual esse indivíduo é sensível a ambas as culturas – a de origem e a estrangeira – de modo indistinto, uma vez que elas se

reúnem em um conjunto expandido de traços culturais, em que o indivíduo atua de modo confortável. Assim, também ele é transformado, e se reconhece nesse novo contexto cultural.

Entendemos que o processo de construção intercultural se dá através não só dos deslocamentos, mas também de momentos de permanência em um determinado estágio dentro do contínuo. Desse modo, são as seguintes as duas naturezas de eventos ocorridos durante a imersão na cultura estrangeira: as oscilações entre estágios do contínuo, ora mais receptivas às diferenças interculturais, ora menos, e as pausas nesses estágios. No entanto, esses eventos podem se intercalar, compondo um fluxo, sem ordem e sem direção definidas, que pode se estender por todos os estágios do contínuo. Assim, esse fluxo se dirige para estágios etnorrelativos, na medida em que a outra cultura se torna menos estranha, ou pode retroceder na direção etnocêntrica, se a situação provocar reações em que o indivíduo se volta para sua cultura de origem e tende a culpar a outra por eventuais problemas interculturais que possa estar enfrentando.

A tentativa de conciliar essas diferenças interculturais, a que um indivíduo está exposto quando imerso em uma cultura estrangeira, vai construindo significados na sua liminaridade cultural. Pode, assim, provocar transformações na estrutura cognitiva desse indivíduo, associando-as a sua evolução em atitudes e em comportamentos relacionados à diferença intercultural em geral, de modo fluido e espontâneo, sem início ou fim estipulados, sem direção inicialmente estabelecida, sem etapas predeterminadas a serem seguidas em um modelo.

Apresentamos a seguir a nossa proposta de modelagem do contínuo.

4.1

Proposição de Modelagem do Fluxo de Sensibilização Intercultural

Nomeamos esse conceito de Fluxo de Sensibilização Intercultural (doravante, FSI), pois “fluxo” é um movimento contínuo de algo que segue um curso, que flui naturalmente, e que também é uma sucessão de acontecimentos, segundo Houaiss (2009). Além disso, em nossa proposta não adotamos a palavra “desenvolvimento” - que se refere ao “D” de DMIS -, porque, ainda de acordo com Houaiss, essa palavra pressupõe crescimento, progresso, adiantamento, e, em nosso fluxo, nem sempre o movimento é de progresso, ou seja, não é impreterível que um

movimento ocorra necessária e unicamente do sentido etnocêntrico em direção ao etnorrelativo.

Esse conceito fluido, o FSI, possui seis estágios, que chamamos de estágios do Fluxo, e que mantêm similaridade com a proposta de Bennett não só no que se refere ao detalhamento das características de cada estágio, mas também ao número dos estágios em cada uma das áreas do contínuo: três estágios etnocêtricos e três etnorrelativos. Entretanto, renomeamos os seis estágios, que passam a ser Embaçamento, Reação e Amenização, na região etnocêntrica, e Receptividade, Conexão e Construção, na área etnorrelativa do contínuo.

Essa substituição da nomenclatura se deu por considerarmos os novos termos mais adequados a nossa conceituação do FSI: O primeiro estágio etnocêntrico, Embaçamento, traz a ideia de perda de clareza, de turbidez com que o indivíduo vê a cultura estrangeira, nem sempre percebendo a existência de diferenças interculturais; a seguir, Reação, indica uma resposta a uma ação anterior, um movimento que age em sentido oposto ao que o precedeu, ou ainda uma força contrária, de oposição e resistência à realidade da outra cultura; o terceiro e último estágio etnocêntrico, Amenização, aponta para um posicionamento menos combativo contra a cultura estrangeira, mesmo que a convivência com essa cultura seja ainda, em alguma medida, penosa ou árdua. Iniciamos a fase etnorrelativa do modelo com o estágio Receptividade, no qual o indivíduo já demonstra boa disposição e compreensão em relação à outra cultura e às diferenças interculturais; o próximo estágio, Conexão, indica o vínculo, a ligação que se estabelece entre o indivíduo e a cultura estrangeira nessa etapa do contínuo; por fim, o último estágio etnorrelativo, Construção, evidencia a formação, passo a passo, do espaço híbrido entre as duas culturas.

Os deslocamentos entre esses estágios são os movimentos de um Fluxo, e, complementando esses deslocamentos, conceituamos as pausas - interrupção de movimentos, com duração incerta - como eventos de consolidação de determinado posicionamento em um estágio do contínuo. No entanto, esse posicionamento de permanência pode se modificar no próximo evento, seguindo apenas a fluidez do curso do FSI. Assim, todos esses eventos combinados podem levar o indivíduo ao processo de construção intercultural e compõem o FSI, traduzido pela Figura 19 a seguir:

Fluxo de Sensibilização Intercultural

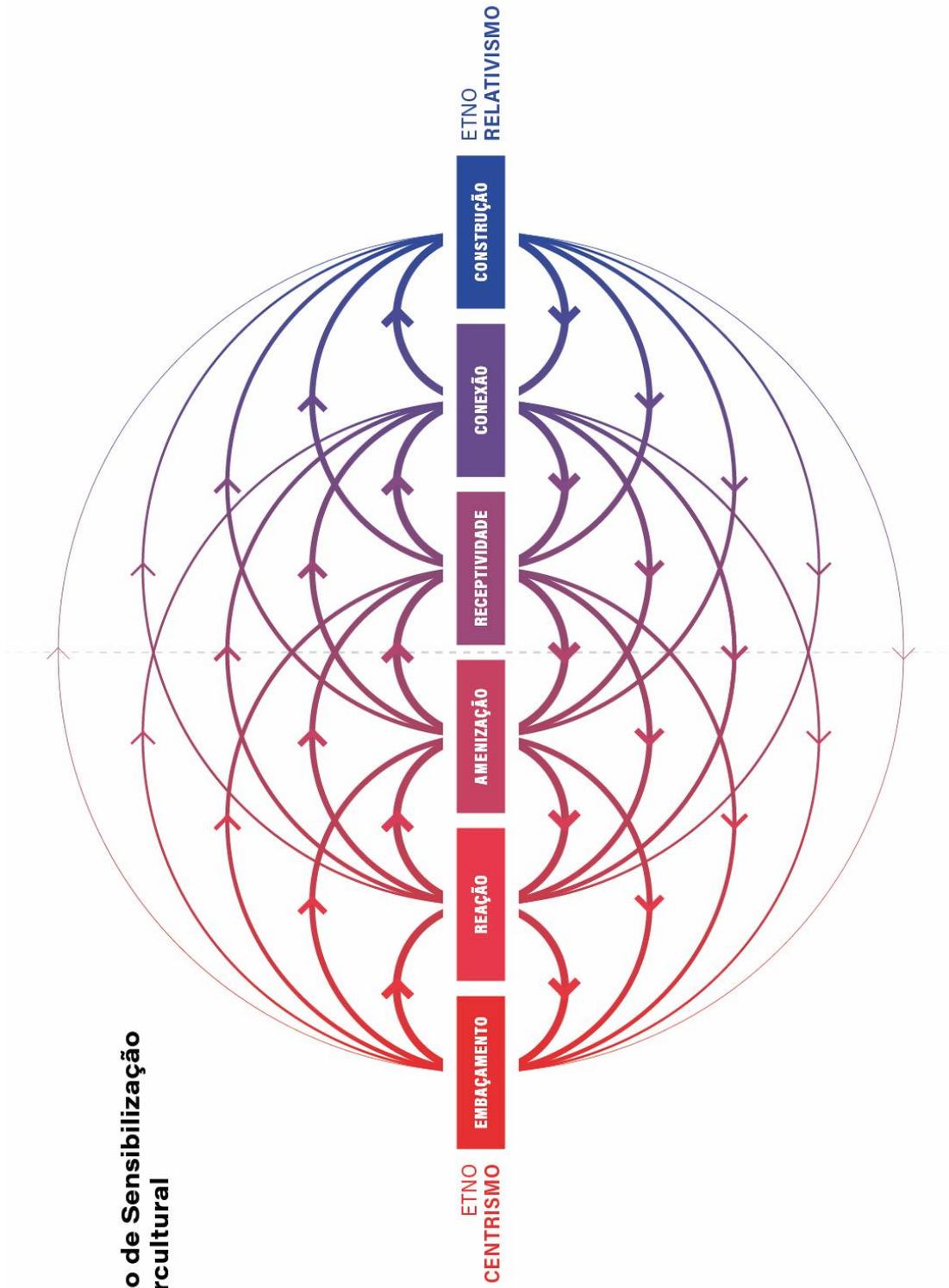


Figura 19 – Fluxo de Sensibilização Intercultural - FSI

No que se refere à representação gráfica dessa Figura 19, detalhamos em seguida seus elementos – seus retângulos, suas linhas, suas setas e suas cores:

- i) Os retângulos representam os seis estágios do fluxo: três etnocêntricos – Embaçamento, Reação e Amenização –, e três etnorrelativos – Receptividade, Conexão e Construção. Caso ocorram pausas, elas se dão em um dos retângulos, estágios do contínuo.
- ii) As linhas têm espessuras diferentes, que sinalizam a proximidade entre os estágios: quanto mais grossa a linha, mais próximos eles são e, portanto, também é maior a possibilidade de o deslocamento realizar-se entre eles; de modo inverso, quanto mais fina, mais distantes os estágios, e menor é a chance de ocorrerem movimentos entre eles;
- iii) As setas indicam a direção dos movimentos: da esquerda para a direita, os movimentos tendem à direção etnorrelativa, e da direita para a esquerda, no sentido etnocêntrico;
- iv) A coloração das linhas e das setas simboliza a fluidez dos movimentos entre um estágio e outro. Partindo do vermelho, transformando-se em nuances de roxo até chegar ao azul, ou vice-versa - iniciando no azul, passando por matizes de roxo e terminando no vermelho -, esses deslocamentos ocorrem de modo fluido e trazem em si um pouco das características de cor do estágio anterior, mas misturam-se à próxima, fato simbolizado pela mescla paulatina de cores, cobrindo todo o contínuo.

A Figura 19, apresentada anteriormente, representa esse fluxo com toda a gama de possibilidades de deslocamentos no contínuo que compreende estágios etnocêntricos e etnorrelativos. São ao todo trinta tipos de movimentos possíveis, além das pausas, que podem se combinar a esses deslocamentos em infinitas possibilidades; cada uma dessas combinações estabelece o FSI particular de cada indivíduo, inserido em uma determinada cultura estrangeira, que representa o seu processo de construção intercultural em sua liminaridade cultural - o entre-lugar (Bhabha, 1994) (cf. 2.1).

E na medida em que esse fluxo classifica as experiências interculturais e as individualiza, podemos criar um paralelo entre os conceitos de FSI e de padrões de interpretação cultural, de Altmayer (2010) (cf. 2.1), visto que os últimos atribuem significados a vivências de um indivíduo, atuando como um meio de fornecer propostas de sentido, dando indícios do mundo a esse indivíduo, membro de um grupo social. Do mesmo modo, a forma como um indivíduo pode perceber a outra cultura e a capacidade desta mudar sua estrutura cognitiva, através da evolução de seu comportamento frente a essa outra cultura, estão diretamente relacionadas não só ao percurso individualizado de seu fluxo, como também ao estágio inicial a partir do qual o indivíduo se posiciona em relação à outra cultura nesse contínuo.

Diante disso, o FSI, sem normas anteriormente estabelecidas, fluido e flexível, que segue as circunstâncias e as características de cada indivíduo, oferece-se como uma ferramenta para o estudo do processo único e individualizado de construção intercultural.

Na próxima seção, aplicamos esse conceito do FSI à análise dos eventos ocorridos em nossa estada na Alemanha, para avaliarmos meu processo de construção intercultural.

4.2

Análise dos eventos à luz do FSI

Utilizando o FSI para a análise de meu processo de construção intercultural, concluímos que há dois conjuntos paralelos de eventos, ainda que não tenham se desenvolvido em um mesmo ritmo, nem atingido as mesmas fases desse contínuo:

1. Eventos de meu processo de construção intercultural, na condição de imersão na cultura alemã;
2. Eventos de duas alemãs em seus respectivos processos de construção intercultural, na condição de contatos ocasionais com a cultura brasileira.

Diante disso, dividimos nossas conclusões levando em consideração esses dois conjuntos, mesmo conscientes de que esse resultado de análise referente às alemãs pode não traduzir as reais circunstâncias de um processo de construção

intercultural, uma vez que elas estavam inseridas em seu próprio contexto cultural. Além disso, também não as entrevistamos para a confirmação de tais dados. Portanto, temos ciência de que as conclusões da análise de dados desse conjunto de eventos ocorridos com as alemãs são fruto apenas de minha observação e interpretação sobre seu comportamento nas situações relatadas, já que utilizamos o mesmo aparato teórico empregado para avaliar não só meu processo de construção intercultural durante minha estada na Alemanha, mas também as reações das duas alemãs diante do contato com as manifestações da cultura brasileira apresentadas por nós, brasileiros. Entretanto, ainda assim entendemos serem relevantes essas informações, na medida em que elas podem nos levar a refletir sobre a influência que uma cultura pode exercer sobre a outra em um processo de construção intercultural, percorrendo um caminho de mão dupla, sem prejuízo das conclusões a que chegamos no presente trabalho.

Em relação ao contínuo temporal que utilizamos em nossa pesquisa, aplicando o arcabouço teórico apresentado (cf. 2), levamos em conta que este trabalho examina o traço “comemoração de festas”, mais especificamente das festas aqui selecionadas como *corpus* de investigação - carnaval, aniversário infantil e Páscoa. Logo, nosso fluxo de informações se restringe a essas três festas nos dois primeiros anos e, no último, ao carnaval e ao aniversário infantil. Desse modo, nossa análise se dá no contínuo composto pela justaposição dos intervalos de tempo pesquisados, de fevereiro a abril, em 1991 e em 1992, e de fevereiro a final de março, em 1993, sendo desconsiderados os outros períodos do ano que não estão relacionados às três festas acima mencionadas.

Assim, considerando o processo de construção intercultural baseado no FSI, apresentamos a seguir o estudo de três conjuntos de eventos, referentes à minha experiência, e àquelas de duas alemãs, que conviveram conosco naquele período.

Em cada um dos três conjuntos, examinamos, em cada excerto, os eventos ocorridos, com seus respectivos gráficos e legendas, compostos não só de deslocamentos, mas também de pausas em determinado estágio no FSI. Havendo mais de um evento relatado em uma dada pausa, eles serão representados separadamente, cada um em seu gráfico. Também em cada gráfico, iluminamos os estágios onde há informações sobre eventos, para focarmos o objeto de nossa análise. Por fim, como conclusão de cada ano, resumimos em um único gráfico o

conjunto anual de todos os movimentos e pausas, que foram numerados de acordo com a sequência cronológica em que se deram.

4.2.1

Eventos de meu processo de construção intercultural, na condição de imersão na cultura alemã

O meu processo de construção intercultural nunca esteve na fase de Embaçamento no FSI, em nenhum dos excertos selecionados para compor o *corpus* deste trabalho. Esse fato chamou-nos a atenção e, partindo dele, iniciamos nossos entendimentos preliminares.

Durante minha infância, tive contato com algumas revistas alemãs de minha mãe, o que despertou em mim a vontade de conhecer não só a língua, mas também a cultura representada naquelas revistas. Além disso, a origem germânica de minha família, mesmo que longínqua, também era uma realidade que se revelava vez por outra em nossas conversas familiares, embora nenhum daqueles meus parentes falasse alemão. Assim, o manuseio que eu fazia das revistas alimentava minha curiosidade através das fotos, das propagandas, das próprias palavras, instigando minha vontade de aprender esse idioma – e essa cultura –, já que o conteúdo dos textos era incompreensível para mim e para todos a minha volta.

Essas circunstâncias chamaram minha atenção e fizeram-me reparar na existência de uma outra cultura, a cultura alemã, mesmo que de modo bastante abstrato, levando em conta que eu ainda era uma criança àquela época, e não compreendia com profundidade o que era aquela sensação que me levava a querer conhecer não só a outra realidade das revistas, mas também algo que se apresentava com algum aspecto novo ou desconhecido para mim e que eu não sabia nomear - a possível existência de diferenças entre ambas as culturas. Diante dessa experiência que trouxe efeitos duradouros para minha vida, tomei a decisão de aprender alemão, projeto que se iniciou já em idade adulta e que teve continuidade durante minha estada na Alemanha.

Essa análise inicial nos conduz, portanto, à hipótese de eu nunca ter estado no estágio de Embaçamento no FSI, no qual o indivíduo não percebe as diferenças

culturais, ou se vale de seus próprios estereótipos para avaliar as manifestações da outra cultura, mostrando-se desinteressado desta. Na verdade, muito antes de mudar-me para a Alemanha, eu já tinha estabelecido contato com a cultura alemã, que desde então não me era indiferente, e que, portanto, fazia parte de meu repertório de interesses, incorporada que foi através de minhas experiências únicas e decisivas com essa cultura, desde a infância.

Isso posto, analisamos em sequência os excertos dos anos 1991, 1992 e 1993, no que diz respeito a meu processo de construção intercultural, com base na proposta do FSI.

4.2.1.1

Ano de 1991

No período inicial de 1991, pude intuir que minha desenvoltura na cultura alemã ainda estava bastante limitada, na medida em que eu estava me deparando com uma nova forma de ver o mundo, e que ainda não estava à vontade diante da originalidade das situações.

Assim, as experiências relatadas no primeiro excerto (C91.C06) sobre as notícias do carnaval, e sobre a comemoração de aniversário infantil, nos dois subsequentes (A91.C11 e A91.C12), foram, naquele momento inicial, frustrantes, uma vez que eu percebia a cultura alemã de modo reativo, negativamente estereotipado e polarizado, surgindo a dicotomia “nós” e “os outros”, onde a cultura brasileira sempre pareceu pairar sobre a deles, superior, em minha equivocada avaliação. Essas são características do posicionamento no estágio de Reação no FSI, e, situada nesse estágio, as diferenças culturais me ameaçavam, e minha tendência era sempre criticar os alemães, culpando essas diferenças pelo desconforto, pelo qual estava passando.

Para representar meu posicionamento inicial no estágio de Reação no FSI, e a pausa nos dois excertos subsequentes, utilizamos as Figuras 20, 21 e 22, a seguir:

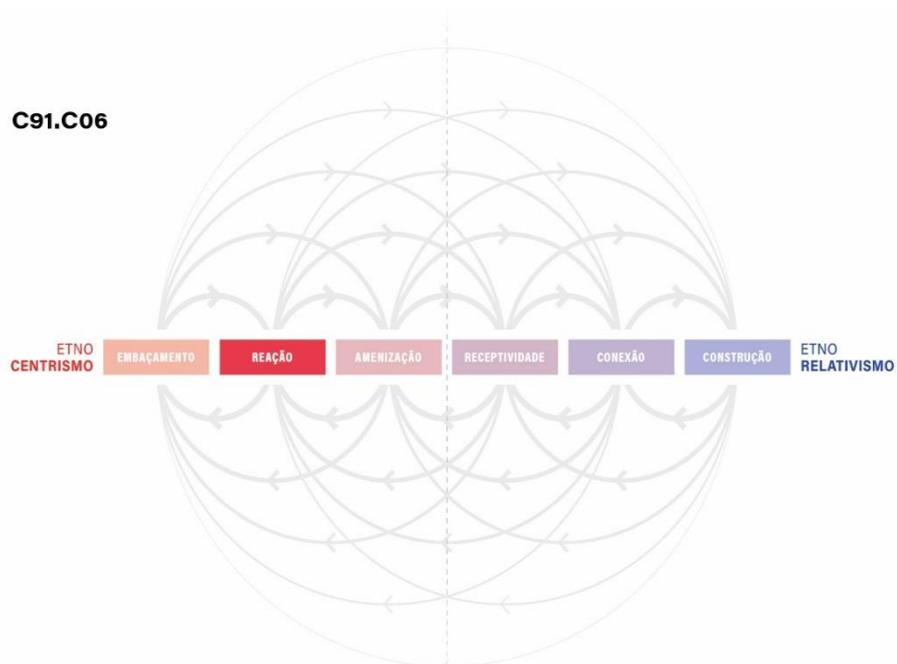


Figura 20 – Evento 1: Posicionamento inicial no estágio de Reação no excerto C91.C06

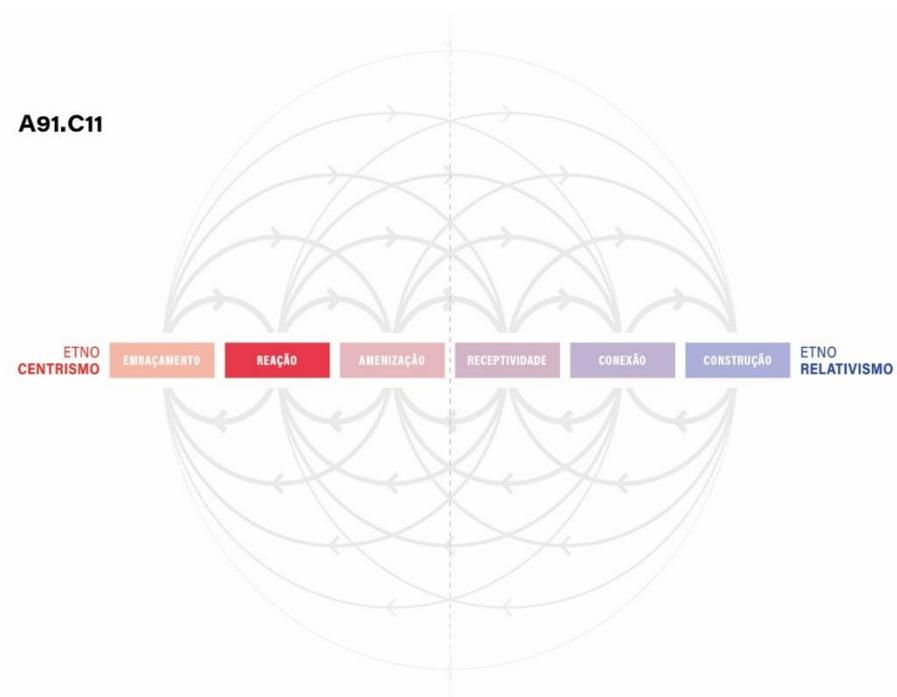


Figura 21 – Evento 2: Pausa no estágio de Reação no excerto A91.C11

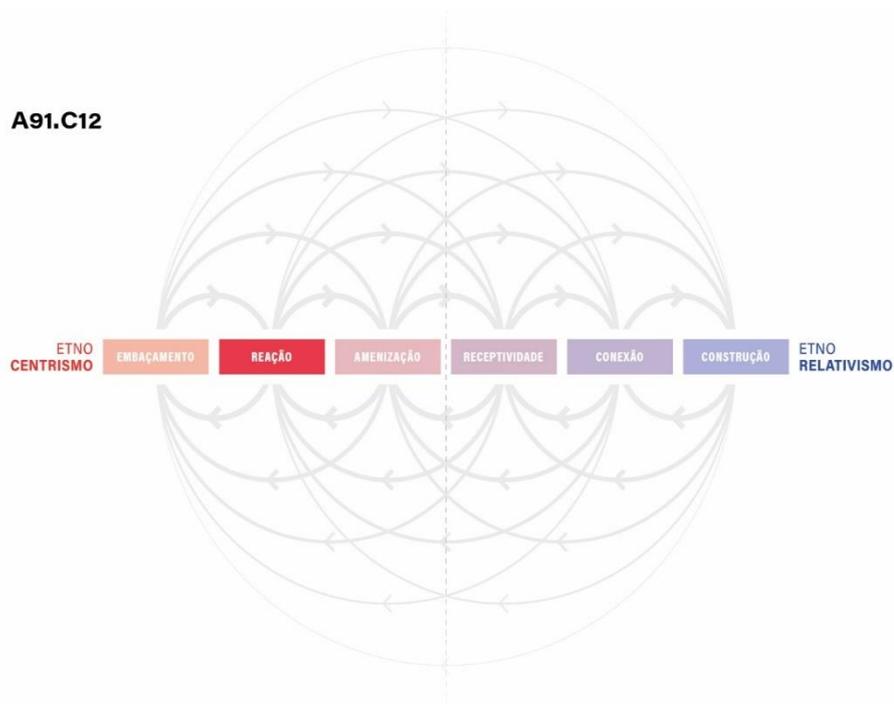


Figura 22 – Evento 3: Pausa no estágio de Reação no excerto A91.C12

Porém, com a chegada dos festejos de Páscoa e simultaneamente com o início da primavera, já estava me sentindo mais bem ambientada e pude experimentar sensações mais agradáveis de algum pertencimento àquela cultura. Essas circunstâncias – a primavera e a comemoração da Páscoa – permitiram-me não só avançar no contínuo FSI em relação ao estágio de Amenização, como também permanecer de modo mais prolongado nesse estágio – caracterizando uma pausa, tornando-me mais tolerante com a diversidade cultural, mas ainda não considerando as diferenças culturais mais profundas, pois provavelmente ainda não me dava conta que padrões culturais são condicionados por contextos também culturais.

O movimento de deslocamento do estágio de Reação para aquele de Amenização, e a pausa nesse último estágio etnocêntrico no FSI são expressos respectivamente nas duas figuras a seguir, Figura 23 e Figura 24:

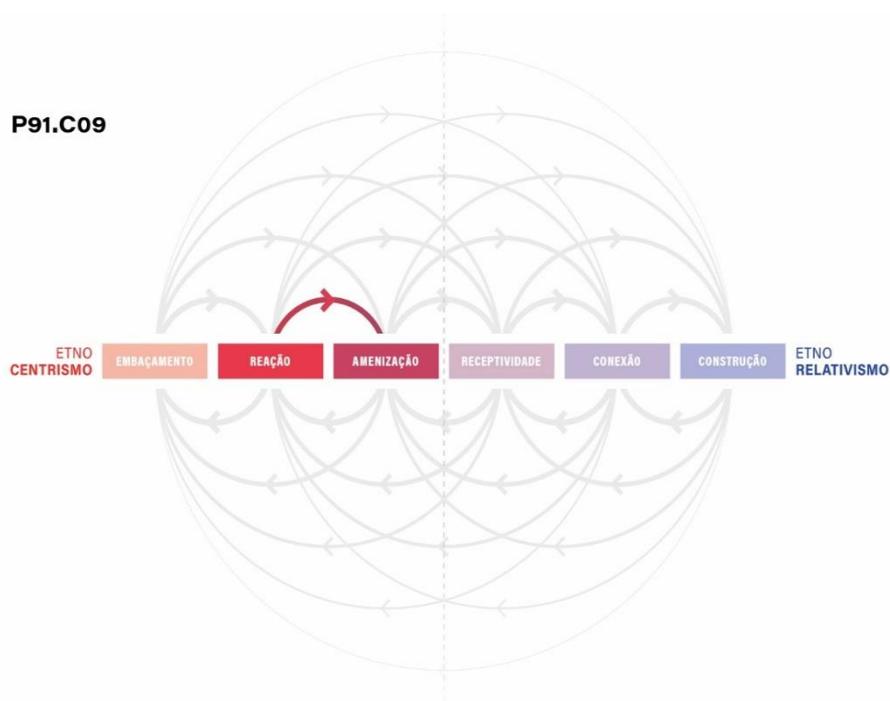


Figura 23 – Evento 4: Movimento do excerto P91.C09 – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Amenização

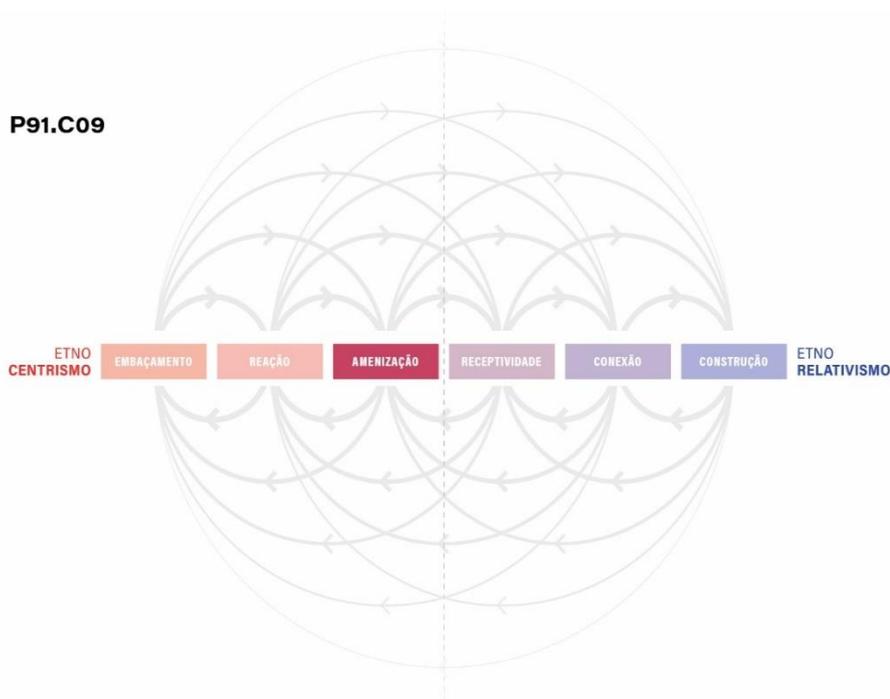


Figura 24 – Evento 5: Pausa no estágio de Amenização no excerto P91.C09

Em seguida, mais envolvida nas comemorações alemãs da Páscoa, resolvi reproduzir em minha casa os mesmos enfeites que eu via na cidade, apontando para meu posicionamento no estágio de Receptividade no FSI, já na fase etnorrelativa,

quando podíamos entender nossa visão de mundo como uma de várias, e igualmente complexas, outras culturas, apreciando essas diferenças culturais. Embora ainda não conseguisse adaptar integralmente meu comportamento aos costumes alemães, podia aceitar a viabilidade de modos de pensamento e de comportamento culturalmente diferentes, conforme podemos notar no movimento expresso na Figura 25, a seguir:

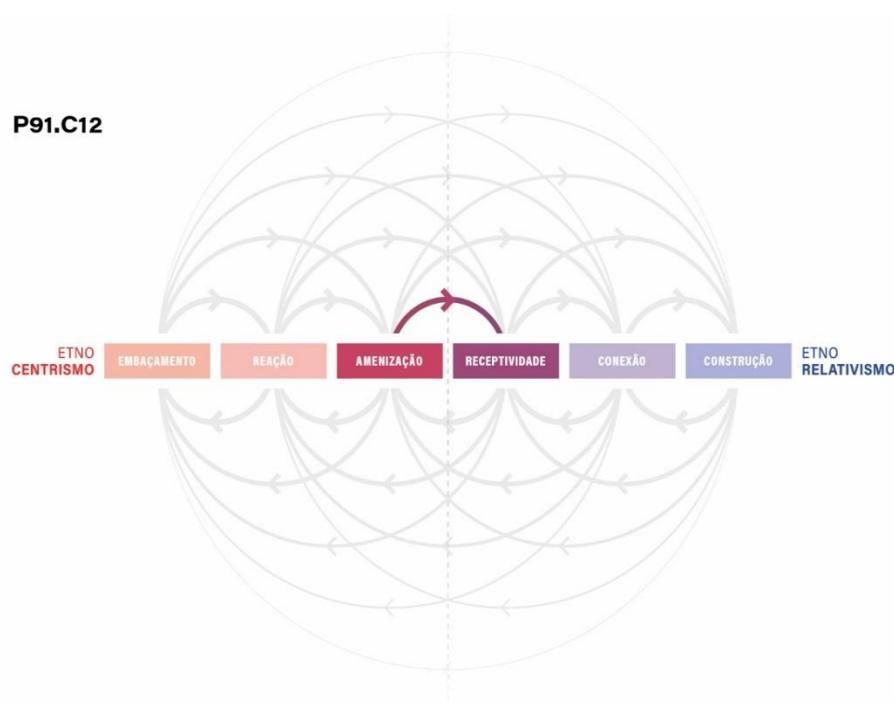


Figura 25 – Evento 6: Movimento do excerto P91.C12 – deslocamento do estágio de Amenização para do estágio de Receptividade

Entretanto, ainda na Páscoa, senti algum desconforto ao confrontar as duas culturas e suas formas de comemoração, considerando meu costume brasileiro mais adequado para presentear as crianças nessa ocasião, conforme relatado no excerto P91.C13, característica do estágio de Reação no FSI, indicando o recuo dentro desse contínuo em direção etnocêntrica. No entanto, logo em seguida, nesse mesmo excerto, meu comportamento vai se encaminhando rumo ao estágio de Amenização no FSI, quando a percepção da outra cultura já é mais nítida. Ao criar a expectativa de poder agir como os alemães, de poder também presentear os filhos dos vizinhos com chocolates, como os alemães faziam, posicionei-me de alguma maneira como parte daquela cultura. E, acrescentando mais um deslocamento dentro do contínuo proposto pelo FSI em direção ao estágio de Receptividade, reproduzi o costume alemão de procurar ovos no jardim no Domingo de Páscoa – ainda que o tempo

estivesse chuvoso –, como forma de aceitar a relatividade dos valores em contextos culturais diversos, mesmo que essa receptividade não tenha sido sinônimo de concordância total com o comportamento da outra cultura.

As três figuras a seguir representam os movimentos no contínuo FSI realizados, segundo a análise do excerto P91.C13:

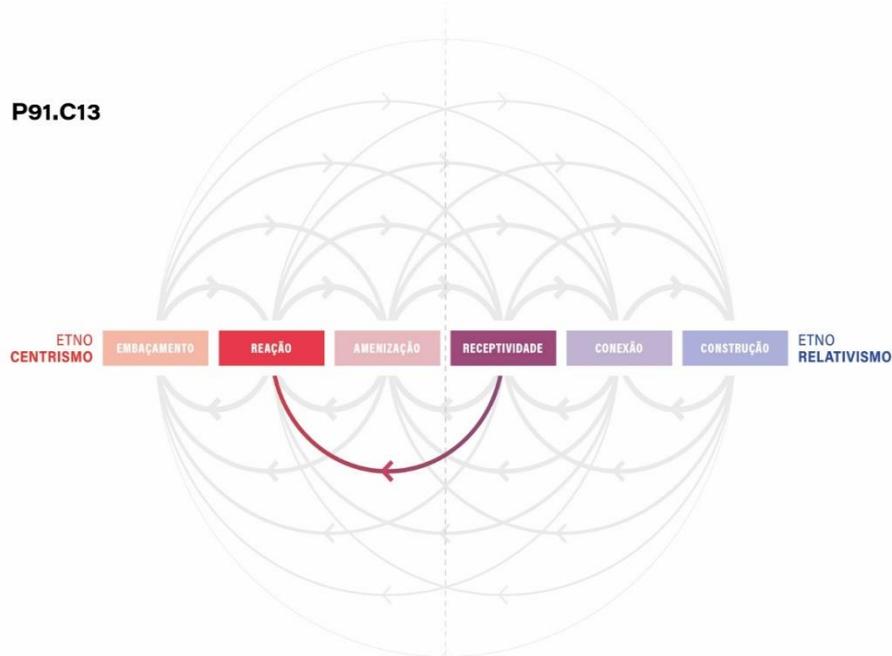


Figura 26 – Evento 7: Movimento do excerto P91.C13 – deslocamento do estágio de Receptividade para do estágio de Reação

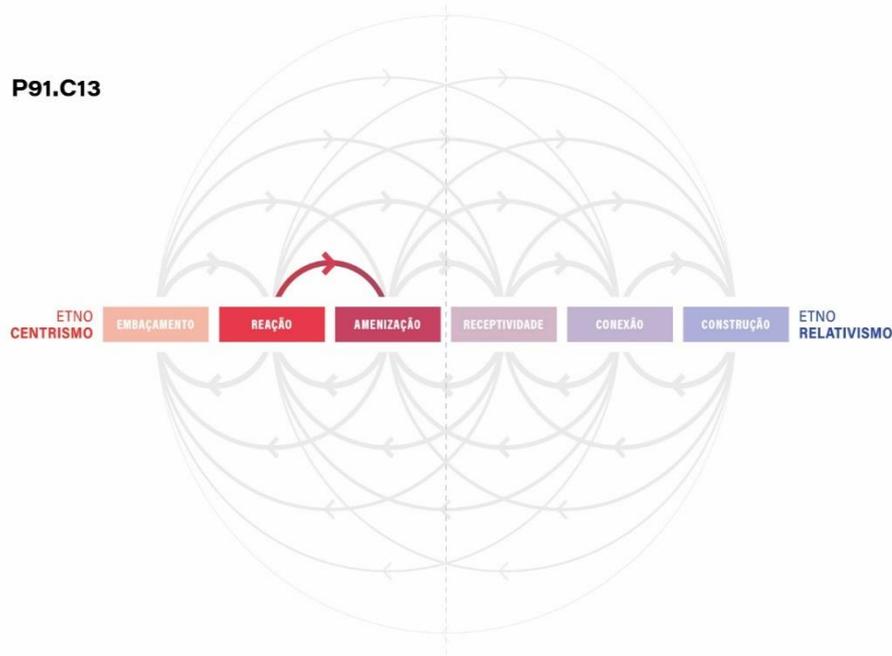


Figura 27 – Evento 8: Movimento do excerto P91.C13 – deslocamento do estágio de Reação para do estágio de Amenização

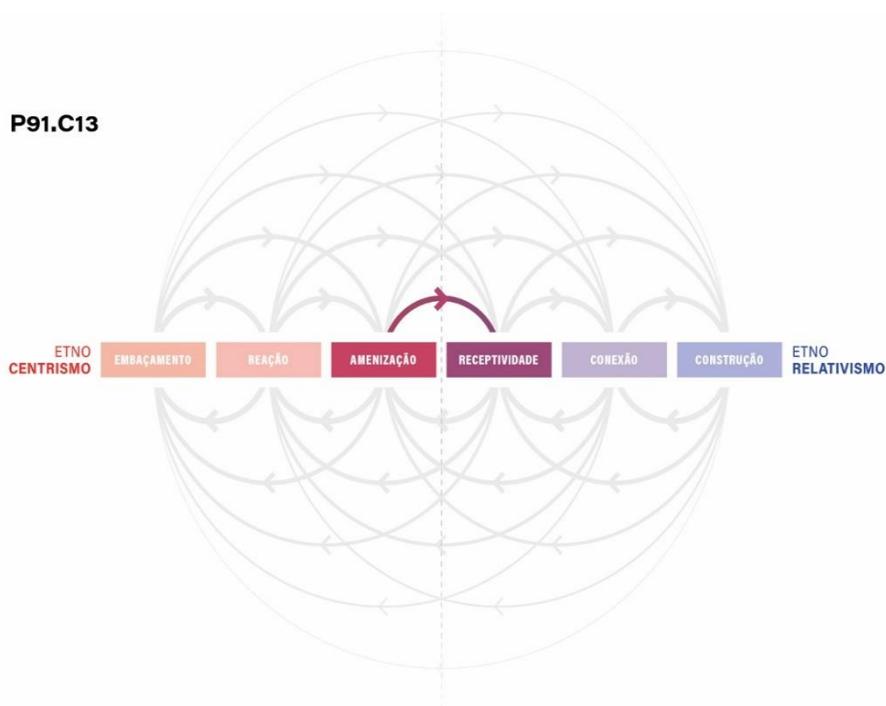


Figura 28 – Evento 9: Movimento do excerto P91.C13 – deslocamento do estágio de Amenização para do estágio de Receptividade

O conteúdo do excerto P91.C17 revelou apenas as características da carta pessoal como instância dialógica, sem contemplar situações de contato intercultural. Portanto, diante da inexistência de informações a respeito de qualquer movimento – ou permanência – no contínuo FSI, o presente excerto não integra o FSI.

Em vista disso, representamos o conjunto de pausas e de movimentos realizados no FSI no ano de 1991, considerando os excertos C91.C06, A91.C11, A91.C12, P91.C09, P91.C12 e P91.C13. O deslocamento pendular de avançar e de recuar dentro desse contínuo, entremeado de pausas, fica claro na Figura 29 a seguir, onde os números representam a sequência de eventos ocorridos, de acordo com as situações analisadas nos excertos, distribuídos cronologicamente.

Conjunto de 1991

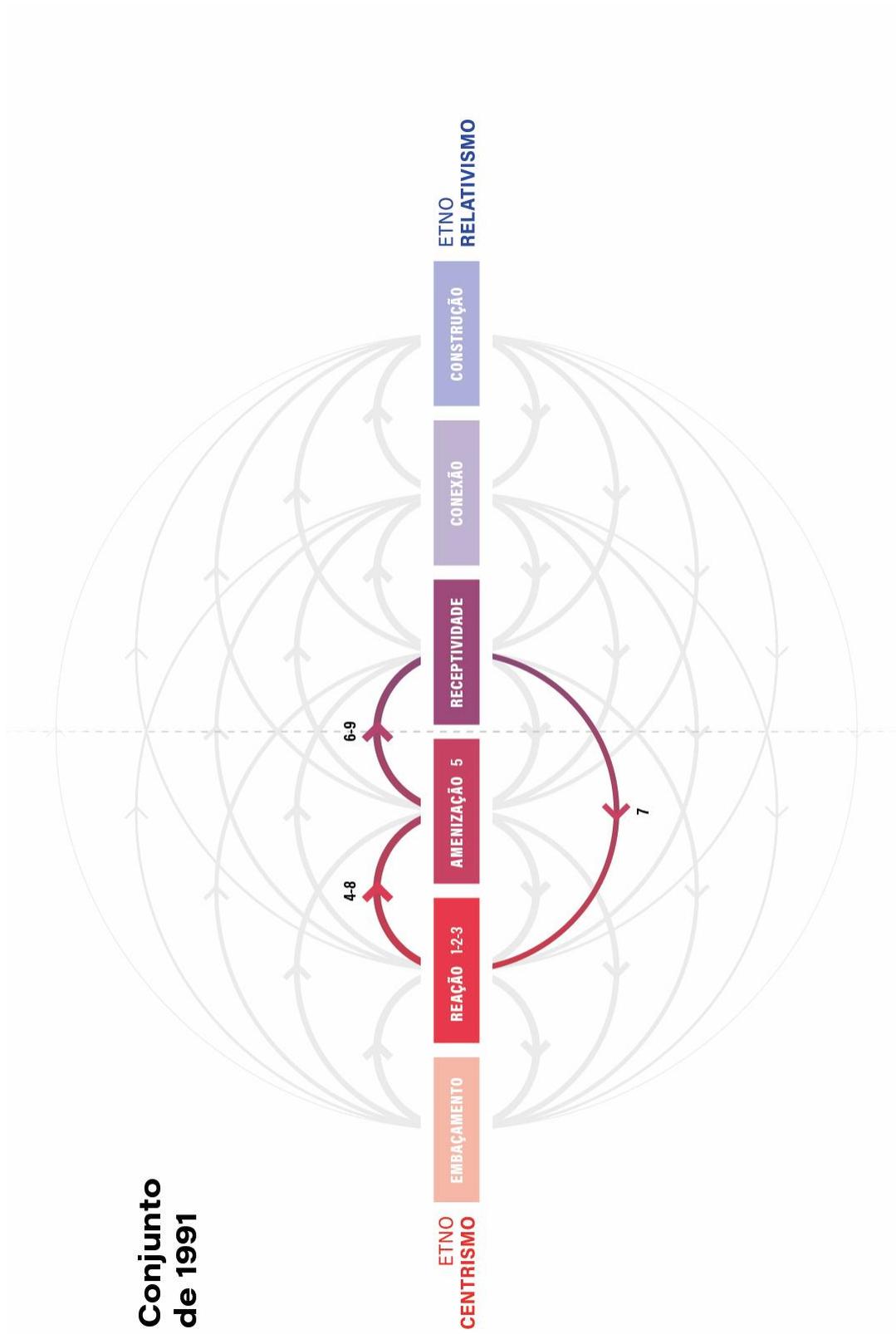


Figura 29 – Conjunto de eventos no ano de 1991

Observando o conjunto de eventos do referido ano, podemos acompanhar, através da numeração sequencial dos eventos, meu processo de construção intercultural, que partiu do estágio inicial de Reação (evento número 1), avançando para o de Amenização – ambos etnocêntricos – e chegando ao último, o de Receptividade (evento número 9) – etnorrelativo. Esses eventos se repetiram mais de uma vez, enfatizando a realização de movimentos de oscilação, ocorridos sempre nessa mesma área do contínuo. Parece-nos coerente que o princípio de meu processo de construção intercultural tenha se dado no intervalo entre os estágios etnocêntricos de Reação, em que as diferenças interculturais foram por mim percebidas de modo negativamente estereotipado e polarizado, e de Amenização, em que me tornei mais tolerantes com a diversidade cultural, mesmo que apenas superficialmente. Isso nos sugere a adoção de uma atitude de prudência, que pode ter sido motivada por uma cautela inicial, plausível para quem ainda não se sente familiarizado com a outra cultura, ou também para quem pode apresentar alguma reserva para estabelecer contato com o estrangeiro, conforme aspectos de sua personalidade (Hofstede, 2010) (cf. 2.1). Ao final do primeiro ano, pude chegar ao estágio etnorrelativo de Receptividade, em que já experimentava minha visão de mundo como uma de várias, e igualmente complexas, podendo apreciar as diferenças interculturais, mesmo que ainda pudesse julgá-las negativamente, mas cuidadosamente, e não mais de modo etnocêntrico.

A seguir, estudamos os eventos de 1992.

4.2.1.2

Ano de 1992

Em 1992, eu já havia completado o ciclo de um ano na Alemanha, e tinha conseguido suplantar a sensação inicial incômoda de excessiva estranheza em relação à cultura alemã. O fato de Gael já estar frequentando o colégio traria ainda algumas novas situações para nossa família, considerando o traço “comemoração de festas”, mas de modo geral eu sentia uma atmosfera mais hospitaleira nos ambientes que frequentávamos.

Na primeira festa de carnaval no colégio, porém, situava-me no estágio de Amenização no FSI, por já estar mais aberta às diferenças culturais, mesmo que ainda não consciente do fato, acreditando que minha própria cultura deveria servir como base para a interpretação da realidade de celebração do carnaval. Em seguida, retrocedi ao estágio de Reação, ao criticar a proposta da escola em oferecer aulas de dança de carnaval, tendo em mente que essa dança seria o samba carioca, demonstrando que ainda não tinha consciência dessa diferença cultural, de que a dança de carnaval na Alemanha não era a mesma do Rio de Janeiro, o samba.

Entretanto, ainda nesse mesmo contexto, tendi ao deslocamento para o estágio etnorrelativo de Receptividade no FSI, como resultado da alegria de Gael na comemoração de carnaval no colégio. Se ele estava bem, conseqüentemente eu também estava, já podendo considerar, de forma polida e curiosa, que os modos de agir de e pensar dos alemães também poderiam ser viáveis.

Meu posicionamento inicial no estágio de Amenização e os dois deslocamentos posteriores podem ser vistos respectivamente nas Figuras 30, 31 e 32, abaixo:

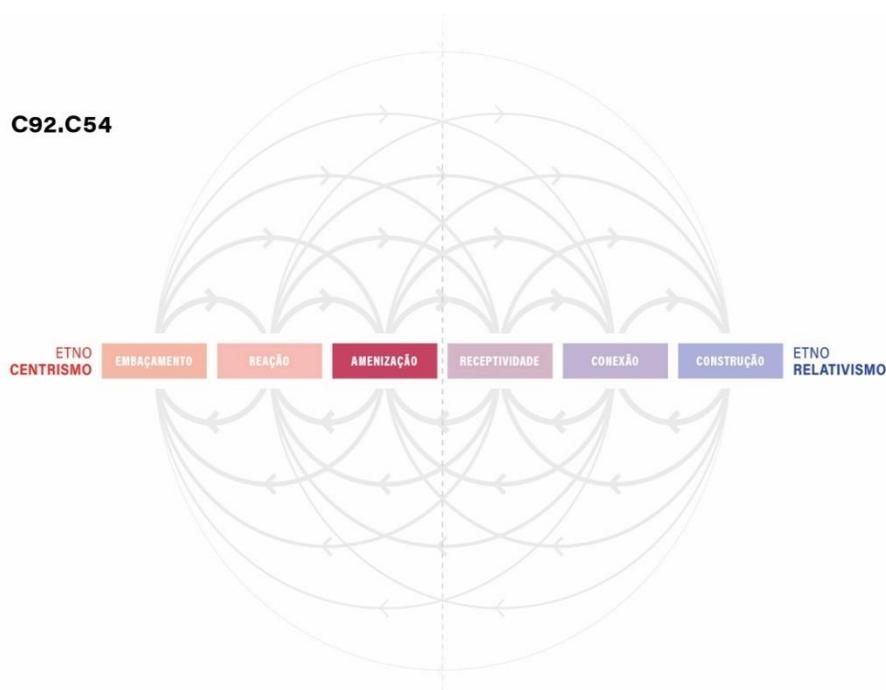


Figura 30 – Evento 1: Posicionamento inicial no estágio de Amenização no excerto C92.C54

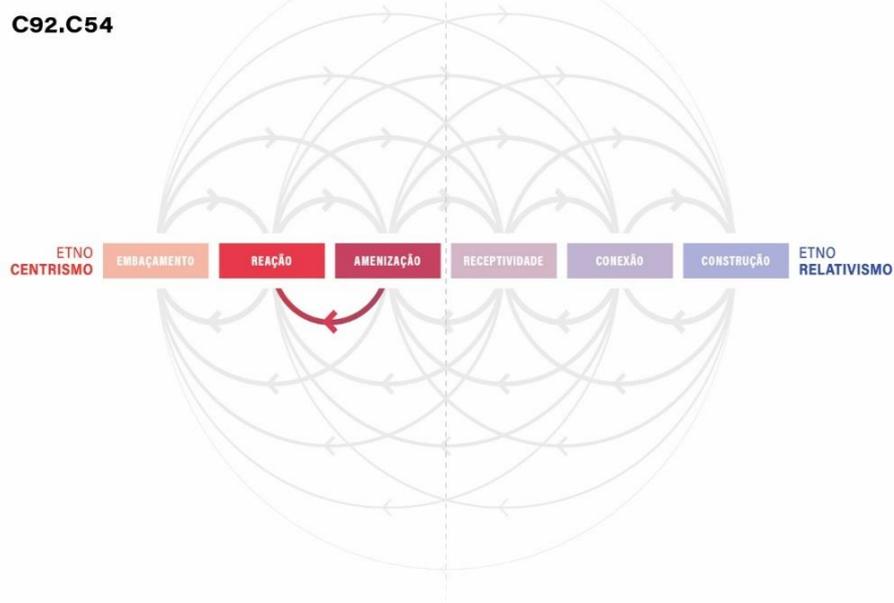


Figura 31 – Evento 2: Movimento do excerto C92.C54 – deslocamento do estágio de Amenização para o estágio de Reação

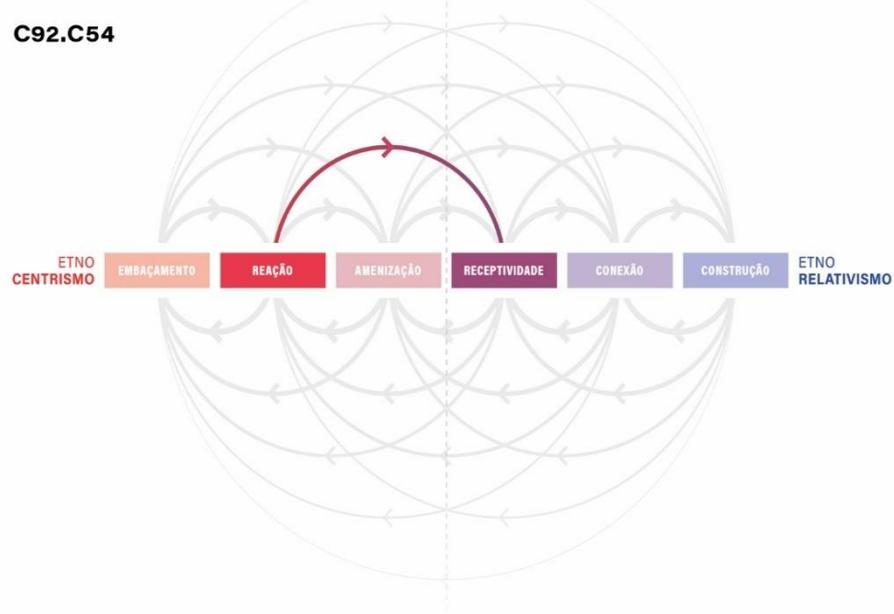


Figura 32 – Evento 3: Movimento do excerto C92.C54 – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Receptividade

Mas, apesar de meu posicionamento no estágio de Receptividade no excerto anterior, a decepção em notar que mais uma vez, no ano de 1992, o Brasil não foi referenciado na mídia alemã, no contexto do carnaval, me fez recuar para o estágio

de Reação no FSI, externando a polarização “eles” *versus* “nós”, em que considerava que “nós” éramos melhores do que “eles”, que sequer noticiaram o carnaval carioca, caracterizando o movimento oscilante da capacidade de lidar com diferenças interculturais dentro desse contínuo. Esse retrocesso pode ser observado na Figura 33, que se segue:

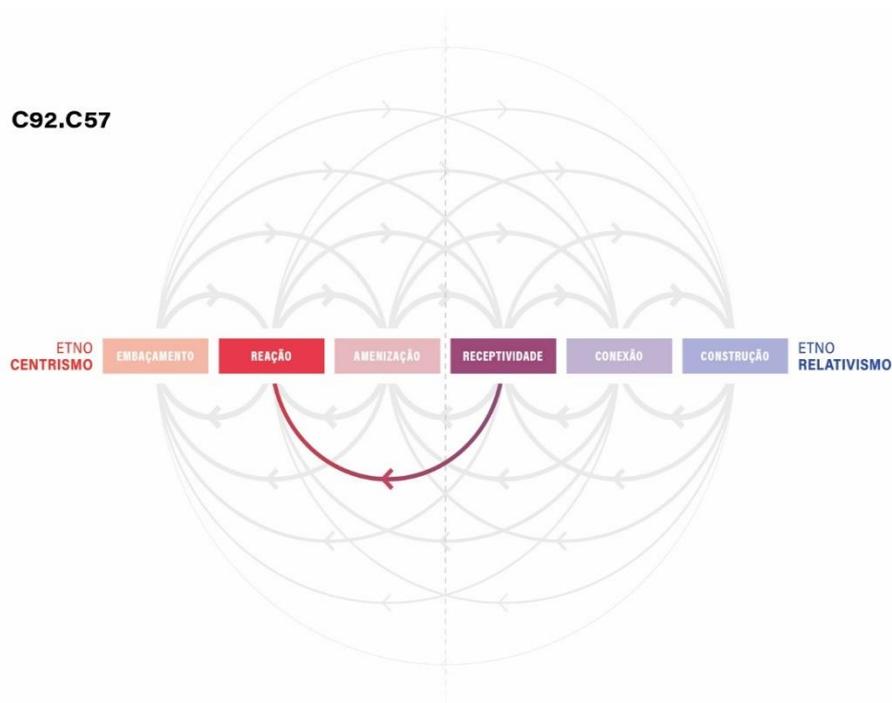


Figura 33 – Evento 4: Movimento do excerto C92.C57 – deslocamento do estágio de Receptividade para o estágio de Reação

Pouco depois do carnaval, era chegado o tempo de comemorar o aniversário de Gael na escola, e eu queria conhecer todos os detalhes, para poder festejar o aniversário infantil dentro do costume alemão, querendo me aproximar daquela cultura, sendo mais sensível às diferenças culturais, conforme o estágio de Amenização no FSI. Portanto, esse foi mais um deslocamento realizado na direção etnorrelativa.

No entanto, ao ser informada pela professora de Gael de que eu não poderia escolher livremente a data de comemoração, nem comparecer à festa no colégio, mostrei-me negativamente surpresa e tornei a comparar ambas as culturas, e a avaliar que a brasileira seria bem mais adequada, segundo minha visão, por permitir não só a preferência por qualquer data para festejar, como também a presença de

familiares na comemoração de festa infantil no colégio. A retomada dessa polarização entre costumes alemães e brasileiros me levou ao estágio de Reação, em um novo recuo dentro do contínuo FSI.

Enfim aceitei proceder conforme a cultura alemã na comemoração do aniversário de Gael, numa tentativa de evitar o confronto de valores entre ambas as culturas, comportamento que aponta para meu movimento em direção ao estágio de Receptividade no FSI, já na fase etnorrelativa, mesmo que ainda não me sentisse inteiramente confortável com as diferenças culturais.

As Figuras 34, 35 e 36 a seguir registram os três deslocamentos realizados no excerto A92.C57, em movimentos pendulares entre estágios tanto etnocêntricos, como etnorrelativos:

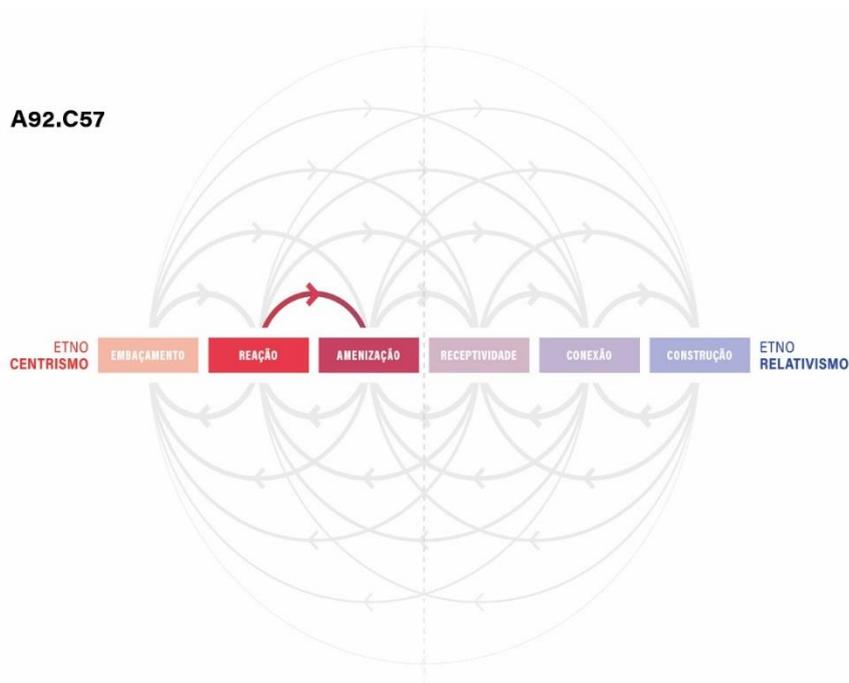


Figura 34 – Evento 5: Movimento do excerto A92.C57 – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Amenização

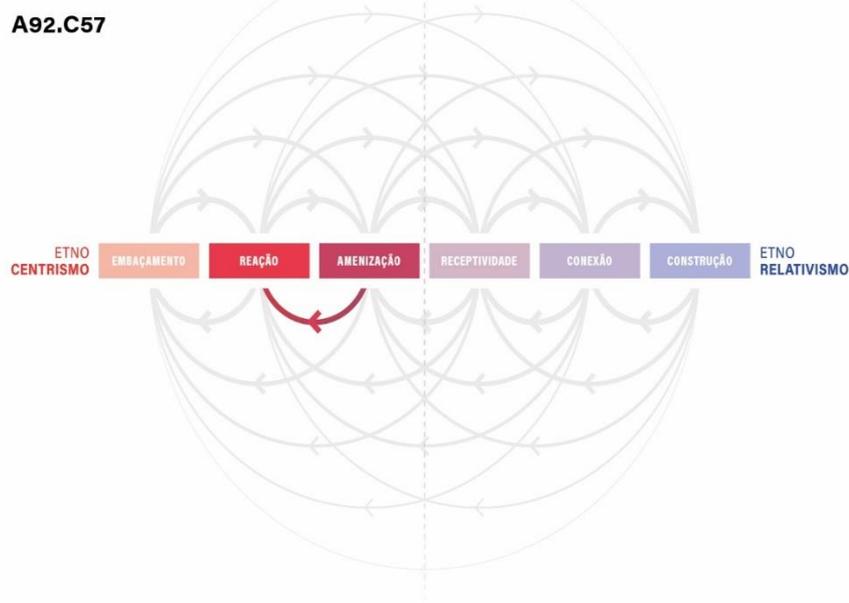


Figura 35 – Evento 6: Movimento do excerto A92.C57 – deslocamento do estágio de Amenização para o estágio de Reação

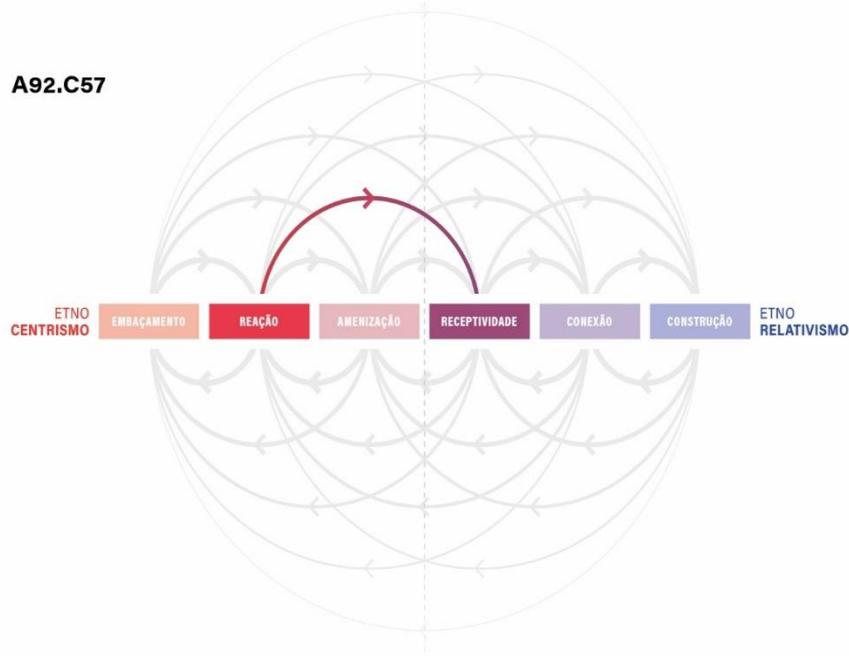


Figura 36 – Evento 7: Movimento do excerto A92.C57 – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Receptividade

Em seguida, houve a comemoração do aniversário de Gael em casa, cujo relato representa meu posicionamento em um novo estágio do contínuo proposto pelo FSI, o de Conexão, que envolve empatia intercultural, não só no contexto

cognitivo, mas também no social. Já tinha a sensação de adequação de meu comportamento à cultura alemã, ajustando a comemoração do aniversário de Gael ao formato alemão, o que me levava não só a atuar como participante efetiva dessa cultura, apresentando de modo autêntico meu repertório já ampliado de procedimentos e percepções, mas também a desejar pertencer a essa nova cultura.

E mantive-me nesse estágio, o que pode ser percebido ao relatar a meus familiares, de forma mitigada, informações sobre o consumo de doces nas festas infantis alemãs, numa sinalização da aceitação de diferenças culturais, característica do estágio de Conexão no FSI. Provavelmente, no período inicial de nossa estada na Alemanha esse meu relato teria um tom bem mais crítico.

Ainda nesse excerto, demonstrei meu contentamento com o sucesso da festa e com a presença dos convidados, demonstrando meu cuidado com a opinião dos alemães, na medida em que gostaria de me sentir pertencente àquele grupo, mais uma vez conforme o estágio de Conexão no FSI.

Em seguida, as Figuras 37, 38 e 39 mostram-nos, respectivamente, o movimento em direção ao estágio de Conexão e a posterior pausa nesse mesmo estágio, que se manteve por outros dois eventos:

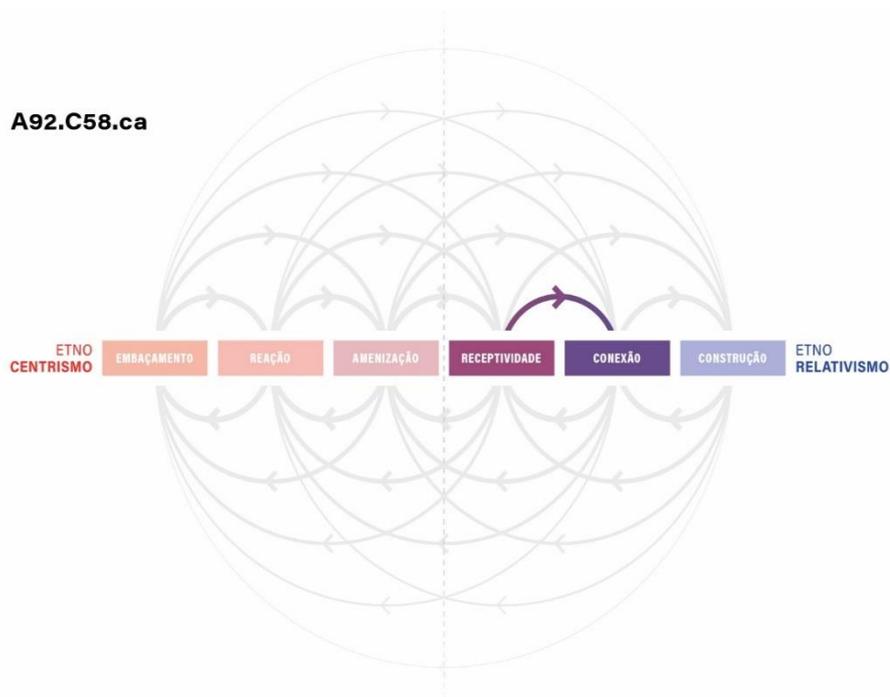


Figura 37 – Evento 8: Movimento do excerto A92.C58.ca – deslocamento do estágio de Receptividade para o estágio de Conexão

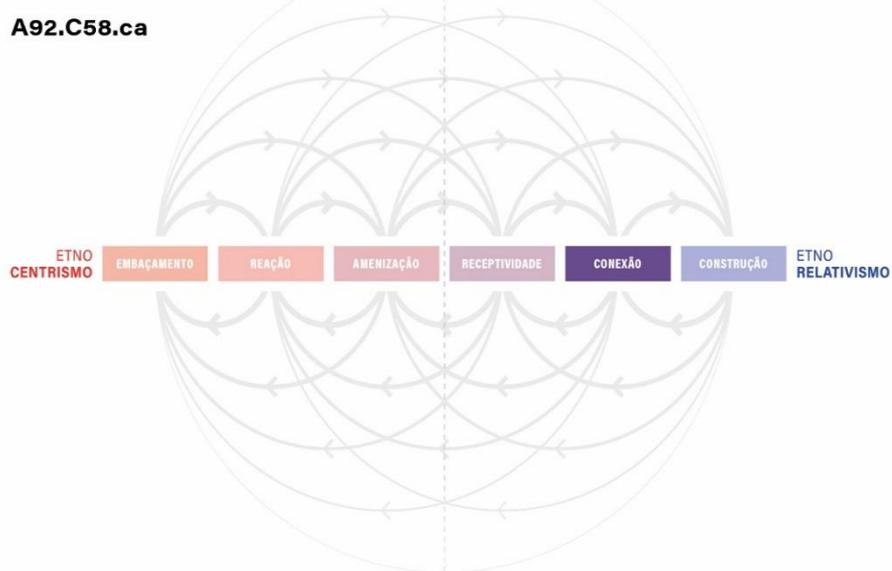


Figura 38 – Evento 9: Pausa no estágio de Conexão no excerto A92.C58.ca – informação sobre doces na festa infantil alemã

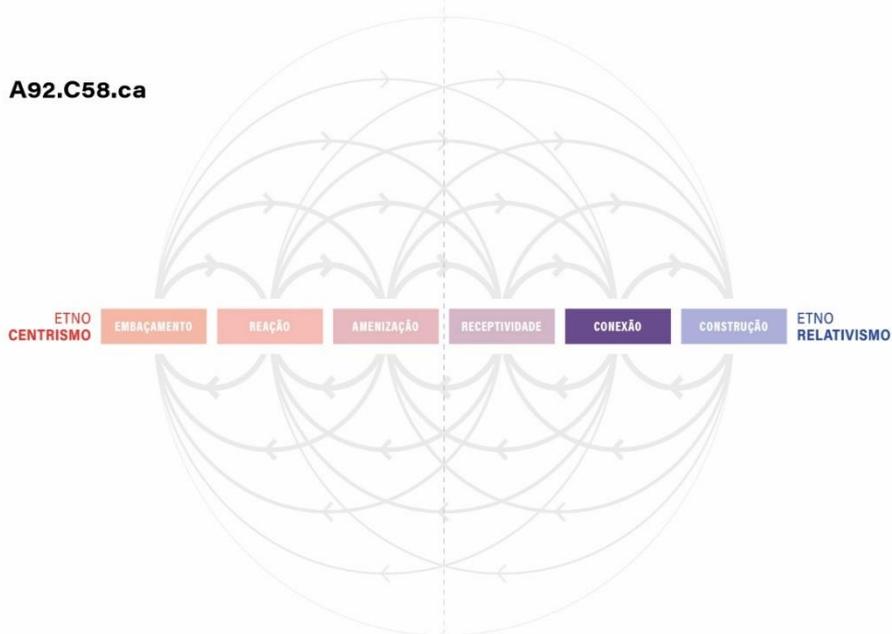


Figura 39 – Evento 10: Pausa no estágio de Conexão no excerto A92.C58.ca – contentamento com o sucesso da festa

Finalmente Gael iria festejar seu aniversário no colégio, segundo os rituais locais, pois eu procurava agir do mesmo modo que os alemães, mesmo sem sê-lo, uma vez que já tinha expandido minha coletânea de comportamentos na cultura

alemã, o que caracteriza a fase do estágio de Conexão no FSI, na qual mantive meu posicionamento.

Mas apesar de planejar a execução da festa baseada nos costumes alemães, refletindo a tendência de me encaminhar na direção etnorrelativa do contínuo FSI, esbarrei mais uma vez em diferenças percebidas de modo negativamente estereotipado e polarizado, em que as culturas são organizadas como “nós” e “os outros”, onde “nós” somos equivocadamente considerados superiores. Nesse excerto, essa polarização se deu ao relatar a meus familiares a reação positiva das crianças e da professora ao bolo que eu levei para a comemoração do aniversário no colégio, que foi bastante apreciado, ressaltando minha generalização depreciativa no que diz respeito aos bolos da culinária alemã, que teriam sempre sabor de baunilha, diferentemente da minha receita brasileira, mais agradável ao paladar. Nesse momento, retrocedi ao estágio de Reação no FSI.

Assim, mais uma vez notamos que o deslocamento ao longo do FSI não é contínuo e que não se dá sempre na mesma direção, conforme apresentamos abaixo nas Figura 40 – a pausa no estágio de Conexão – e Figura 41 – o retrocesso ao estágio de Reação:

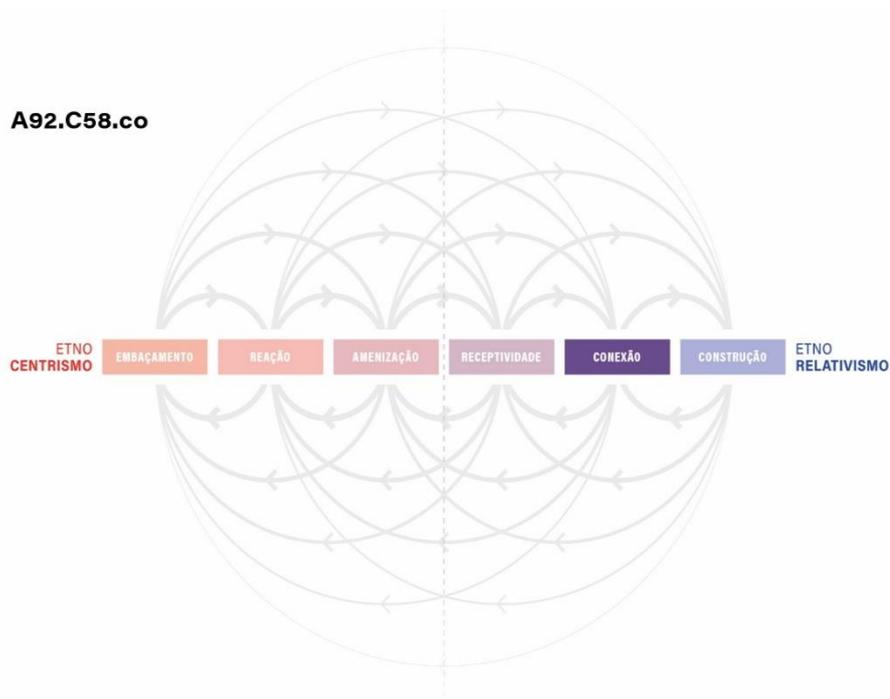


Figura 40 – Evento 11: Pausa no estágio de Conexão no excerto A92.C58.co

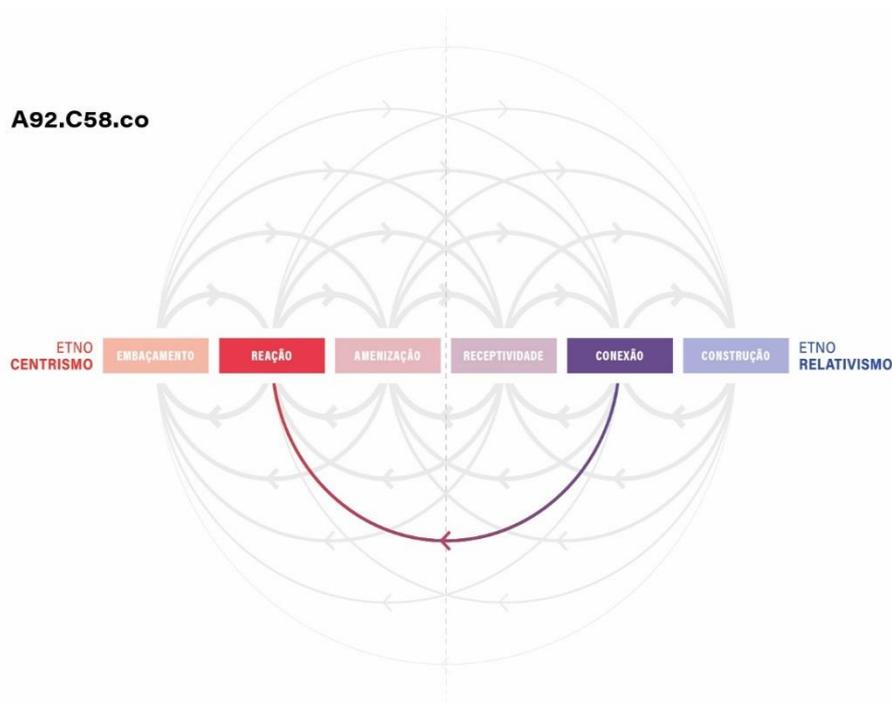


Figura 41 – Evento 12: Movimento do excerto A92.C58.co – deslocamento do estágio de Conexão para o estágio de Reação

A aproximação da primavera e da Páscoa, juntamente com os relatos sobre a faxina realizada pelos alemães como parte dos preparativos para a festa religiosa, revelam um sentimento de receptividade a esse traço da cultura alemã “limpeza geral”, sinalizando meu deslocamento em direção ao estágio de Receptividade no FSI, experimentando minha própria visão de mundo como uma de várias, e igualmente complexas, avaliando-as de modo curioso e atencioso. Ao detalhar minhas informações a respeito das faxinas, procuro relativizá-las, de maneira que não pareça um julgamento negativo, mas uma percepção, ratificando a posição de tolerância para com as diferenças culturais, característica do estágio de Receptividade.

Mais adiante, entretanto, retomo uma crítica à frequência dos hábitos de limpeza alemães, promovendo novo recuo dentro do contínuo FSI em direção ao estágio etnocêntrico de Amenização, quando minha visão de mundo ainda era considerada universal, sem me aperceber de padrões condicionados por contextos culturais, e considerando minha própria cultura como aquela que deveria servir como base para a interpretação da realidade do mundo.

Assim, podemos perceber no presente excerto meu deslocamento dentro do contínuo do FSI, apontando para a mobilidade do comportamento de um indivíduo em relação a outra cultura em ambas as direções, ora evoluindo para a fase etnorrelativa, ora traçando um percurso de involução rumo ao estágio etnocêntrico, conforme mostram a seguir as Figuras 42, 43 e 44. Essas figuras representam, respectivamente, o deslocamento em direção ao estágio de Receptividade, a pausa nesse mesmo estágio, e o movimento de retrocesso em direção ao estágio etnocêntrico de Amenização:

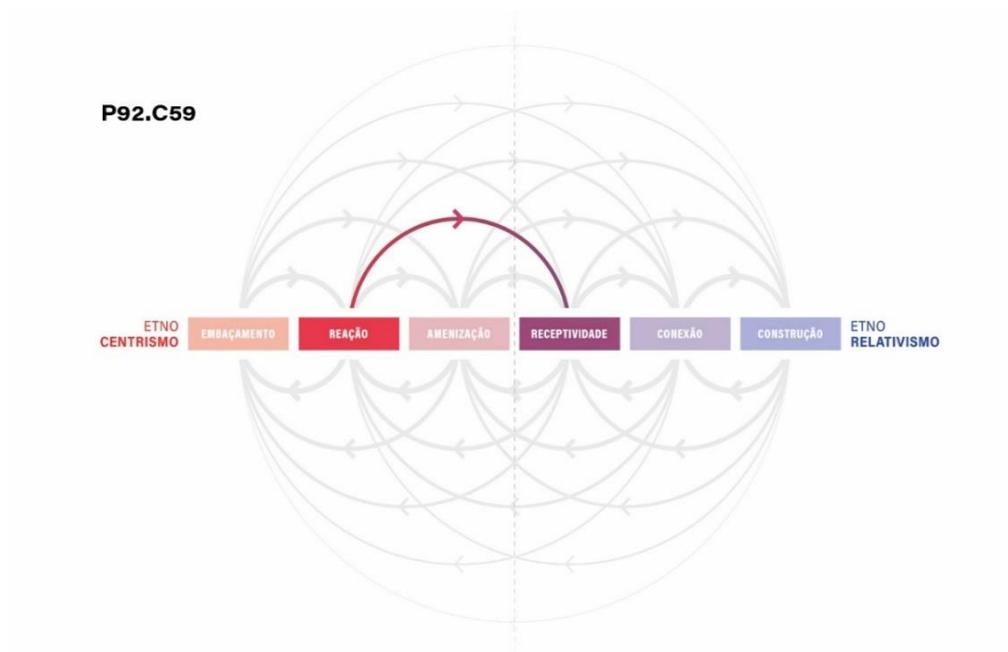


Figura 42 – Evento 13: Movimento do excerto P92.C59 – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Receptividade

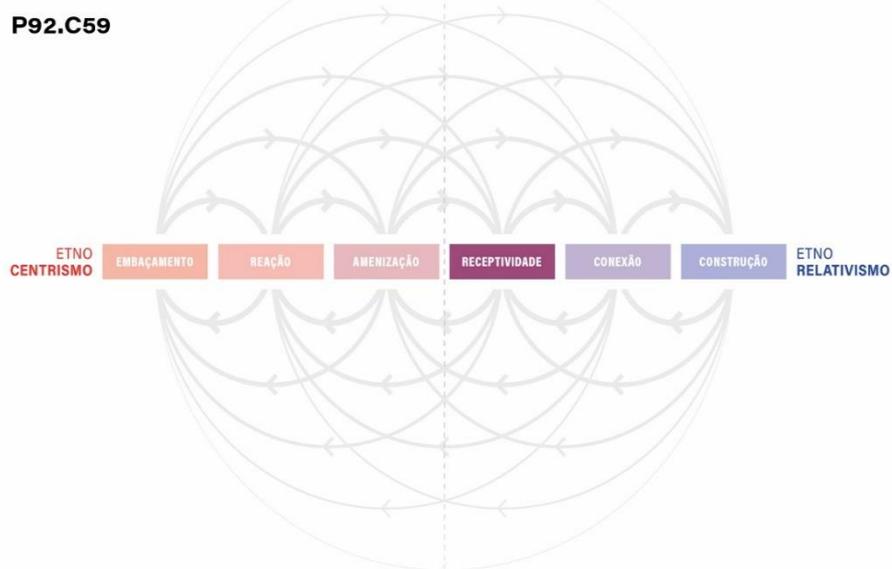


Figura 43 – Evento 14: Pausa no estágio de Receptividade no excerto P92.C59

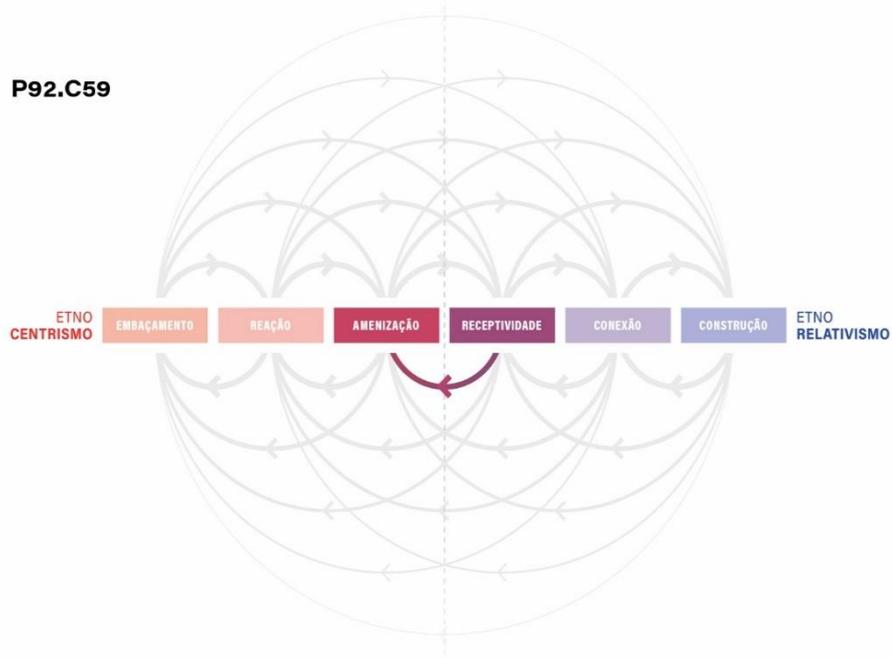


Figura 44 – Evento 15: Movimento do excerto P92.C59 – deslocamento do estágio de Receptividade para o estágio de Amenização

Com a chegada do feriado prolongado de Páscoa, meu relato para minha família contém uma censura velada à paralisação de todas as atividades em nossa cidade, comparando a suspensão dessas atividades aos costumes brasileiros,

especialmente cariocas, no âmbito dos quais isso não acontece na Páscoa, dando a entender que no Rio de Janeiro nosso costume seria mais apropriado. Essa passagem aponta para a superficialidade de minha tolerância às diferenças culturais, sem levar em conta que os padrões surgem em um contexto histórico-cultural, posicionando-me no estágio de Amenização no FSI.

No entanto, quando Gael pediu para servirmos em casa o cardápio alemão no café da manhã de Páscoa, incorporando rituais da cultura alemã, posicionei-me no estágio de Receptividade no FSI, ao atendê-lo, sinalizando a viabilidade de adotar outros modos de agir culturalmente diferentes. E já estava me deslocando para além desse último estágio em direção etnorrelativa, ao comentar em meu relato sobre as condições meteorológicas, mostrando que esse tema, geralmente presente na cultura alemã em conversas do dia a dia, já estava internalizado em mim, levando-me a agir como um membro daquela cultura, ampliando as fronteiras de meu repertório de comportamentos, e reformulando-me como indivíduo, características do estágio de Conexão no FSI. Nesse estágio permaneci, quando relato sobre as “árvores de Páscoa”, e em especial sobre aquela que montamos em nossa casa, reafirmando minha posição no estágio de Conexão no FSI, ao vivenciar a experiência da Páscoa como genuína participante da cultura alemã.

Em seguida, apresentamos as Figuras 45, 46, 47 e 48, que representam as pausas e os movimentos do excerto P92.C60:

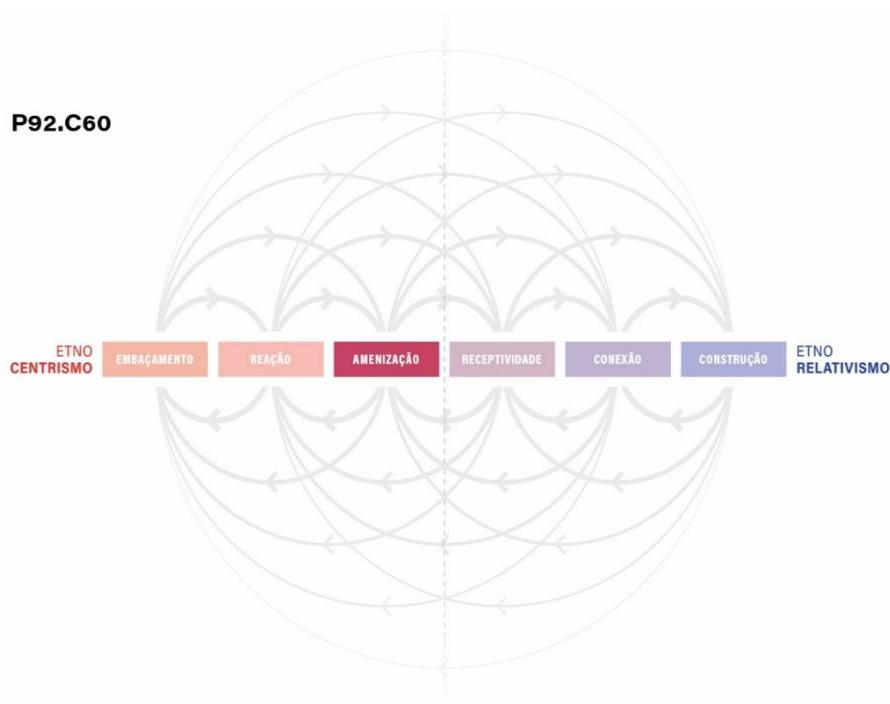


Figura 45 – Evento 16: Pausa no estágio de Amenização no excerto P92.C60

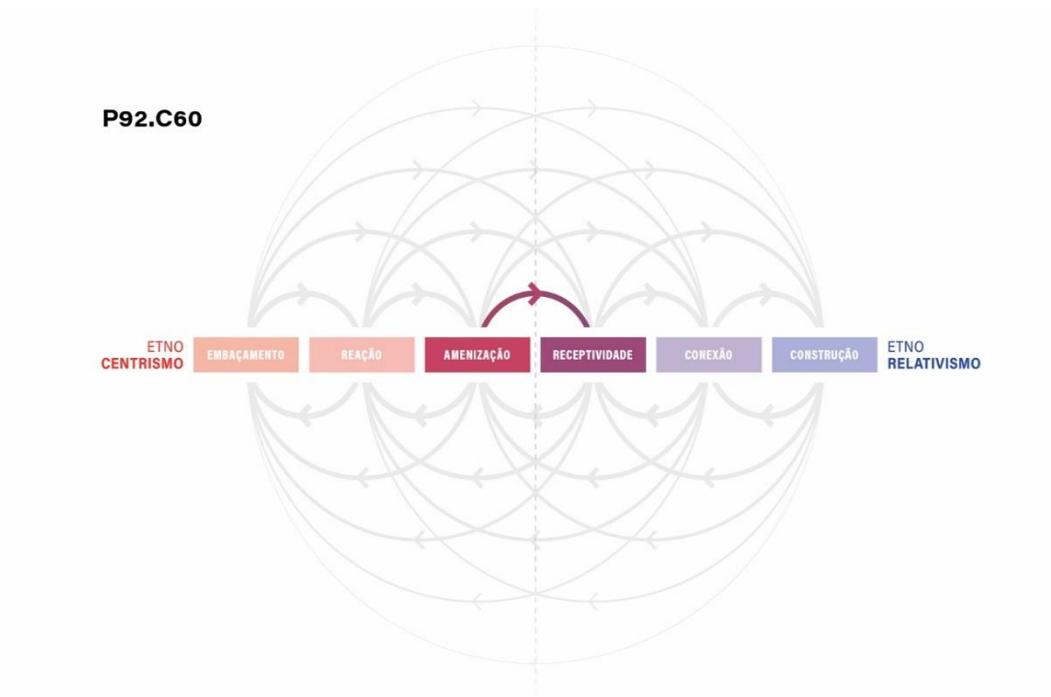


Figura 46 – Evento 17: Movimento do excerto P92.C60 – deslocamento do estágio de Amenização para o estágio de Receptividade

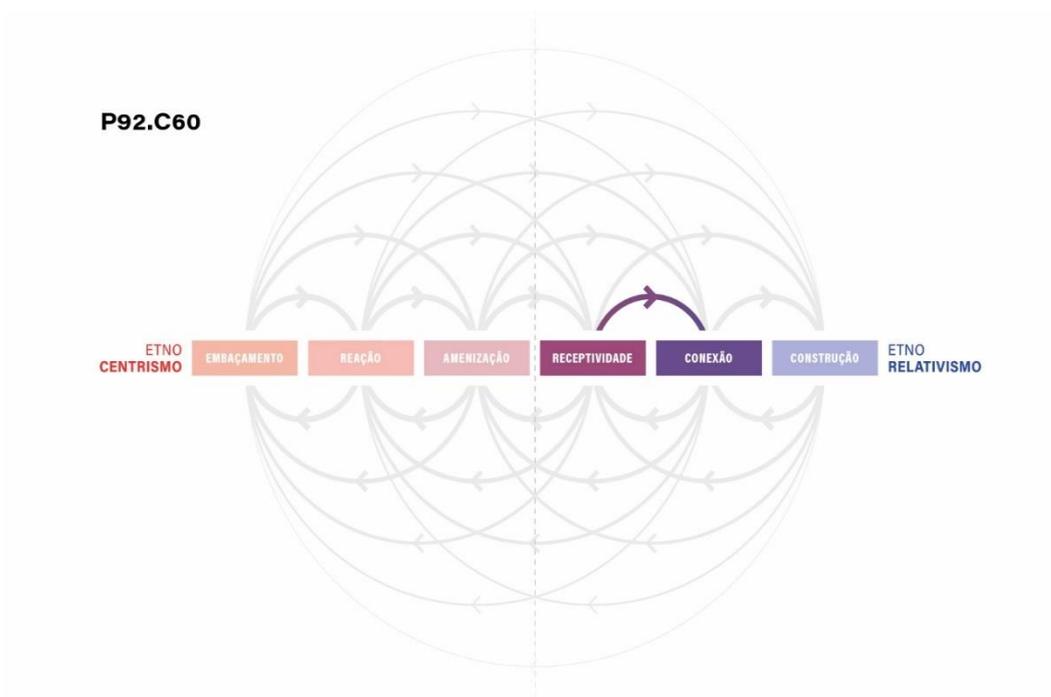


Figura 47 – Evento 18: Movimento do excerto P92.C60 – deslocamento do estágio de Receptividade para o estágio de Conexão

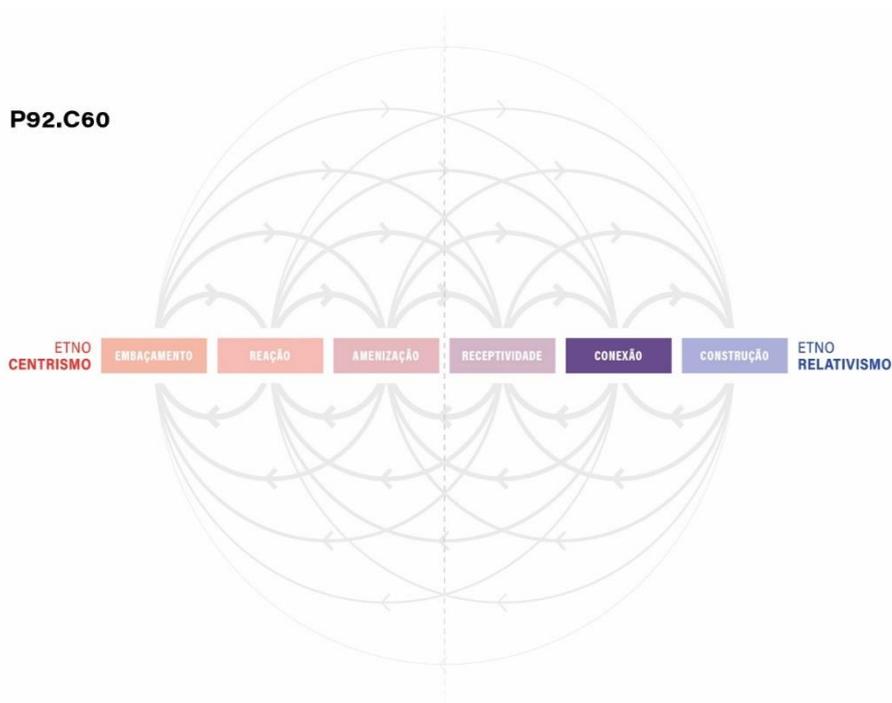


Figura 48 – Evento 19: Pausa no estágio de Conexão no excerto P92.C60

No início do último excerto analisado em 1992, relato a volta do feriado de Páscoa, e teço comentários sobre os longos congestionamentos nas autoestradas, ainda julgando-os desfavoravelmente. Desse modo, volto a fazer um paralelo entre as duas culturas, tomando a minha como base para interpretar a realidade, mesmo que já pudesse aceitar superficialmente as diferenças culturais, retrocedendo ao estágio de Amenização no FSI.

Não obstante, ao referir-me às autoestradas em meu relato, o faço empregando a palavra em alemão *Autobahnen* (autoestradas), sinalizando que a opção em alemão poderia estar mais saliente em minha memória do que aquela em língua portuguesa. De certo modo, segundo características do estágio de Conexão no FSI, a cultura alemã já era parte da vivência de meu dia a dia, e as fronteiras entre as culturas alemã e brasileira já não eram mais tão nítidas, caracterizando mais um deslocamento meu em direção a esse estágio etnorrelativo de Conexão.

E mantive-me nesse mesmo estágio de Conexão, como podemos constatar na narração sobre nossa árvore de Páscoa, explicitando minha sensação de adequação à cultura alemã, outro aspecto desse estágio no FSI, que também transparece em minha participação nos rituais pascais da Alemanha, fortalecendo a

expansão de meu repertório de comportamentos na cultura alemã. Além disso, o convite feito a um casal de amigos para o almoço de Páscoa em nossa casa vem reiterar o quão à vontade eu estava com eles e com a sua cultura, reforçando meu posicionamento no estágio de Conexão. Esse posicionamento é enfatizado, mais uma vez, por minha participação da celebração religiosa da missa no domingo de Páscoa em um mosteiro, costume local dos alemães, mas não de nossa família no Brasil, apontando para a adequação de nosso comportamento, e, em particular, do meu, de forma a agir como participante ativa dessa cultura.

Estava bastante confortável na cultura alemã; meu comportamento era autêntico e já havia ampliado minha coletânea de comportamentos. Assim, era o construto de minha consciência, que me possibilitava alargar minha identidade, levando-me ao estágio de Construção no FSI. No entanto, no mesmo relato, ressaltei minha sensação de incredulidade a respeito do não funcionamento do restaurante no mosteiro, justamente em um feriado, quando a maioria das pessoas presentes – nós, inclusive – gostaria de tomar um café, costume não só brasileiro, mas também genuinamente alemão. Isso nos leva a pensar no retrocesso para o estágio etnocêntrico de Reação no FSI, no qual a cultura original se contrapõe à outra, pois fui bastante crítica à última, sugerindo que muito provavelmente no Brasil a cafeteria não estaria fechada, mesmo num feriado, assinalando mais um movimento pendular de recuo no contínuo FSI.

Em seguida apresentamos as Figuras 49, 50, 51, 52, 53, 54 e 55 que representam os eventos descritos no excerto P92.C61:

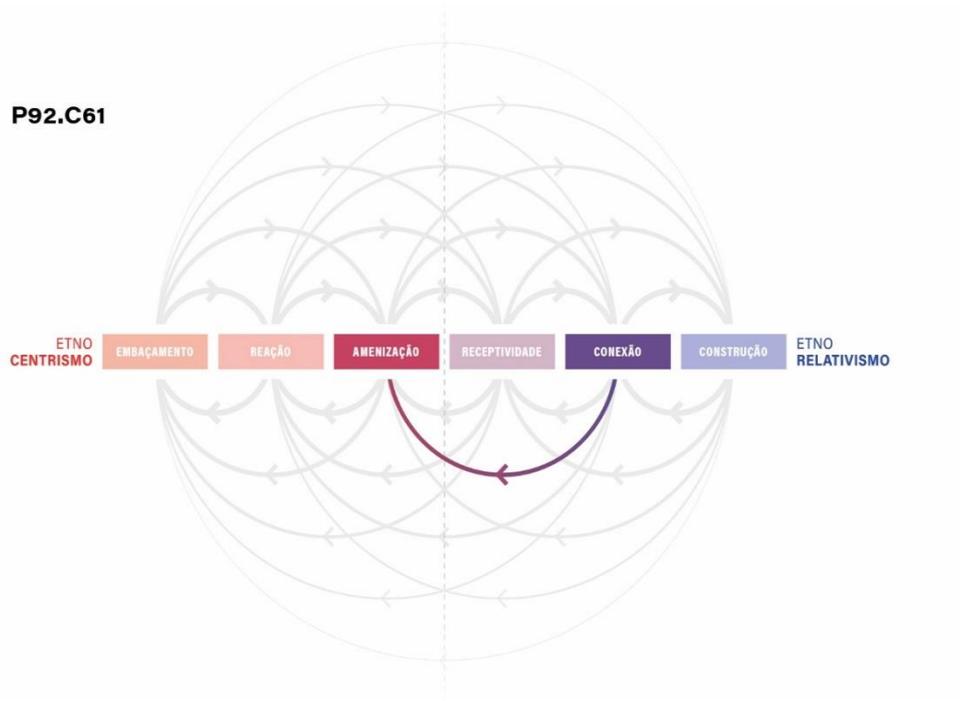


Figura 49 – Evento 20: Movimento do excerto P92.C61 – deslocamento do estágio de Conexão para o estágio de Amenização

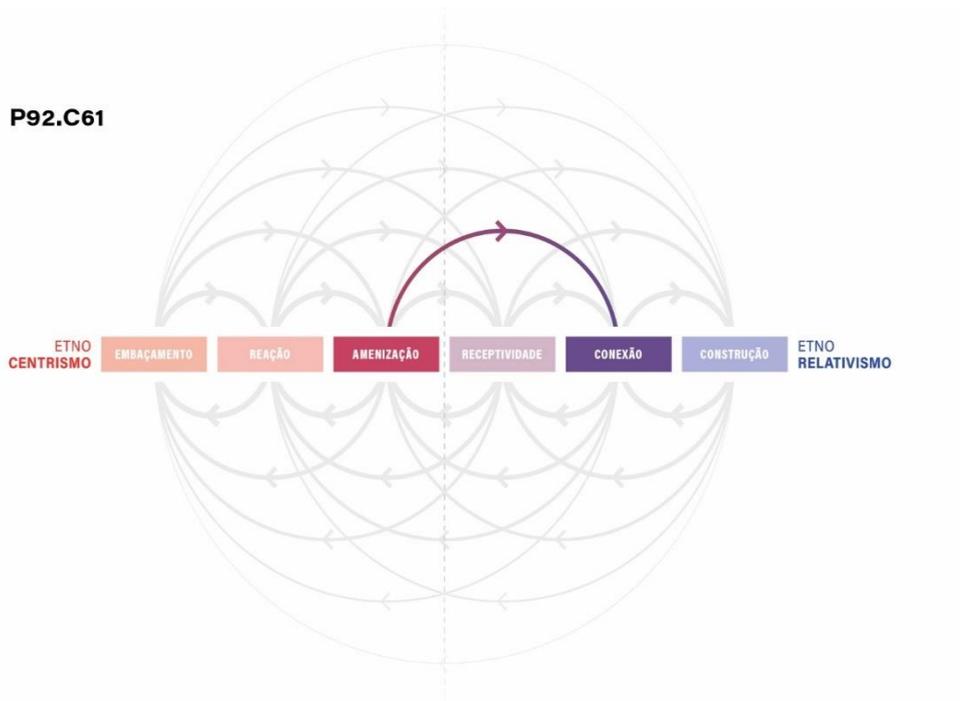


Figura 50 – Evento 21: Movimento do excerto P92.C61 – deslocamento do estágio de Amenização para o estágio de Conexão

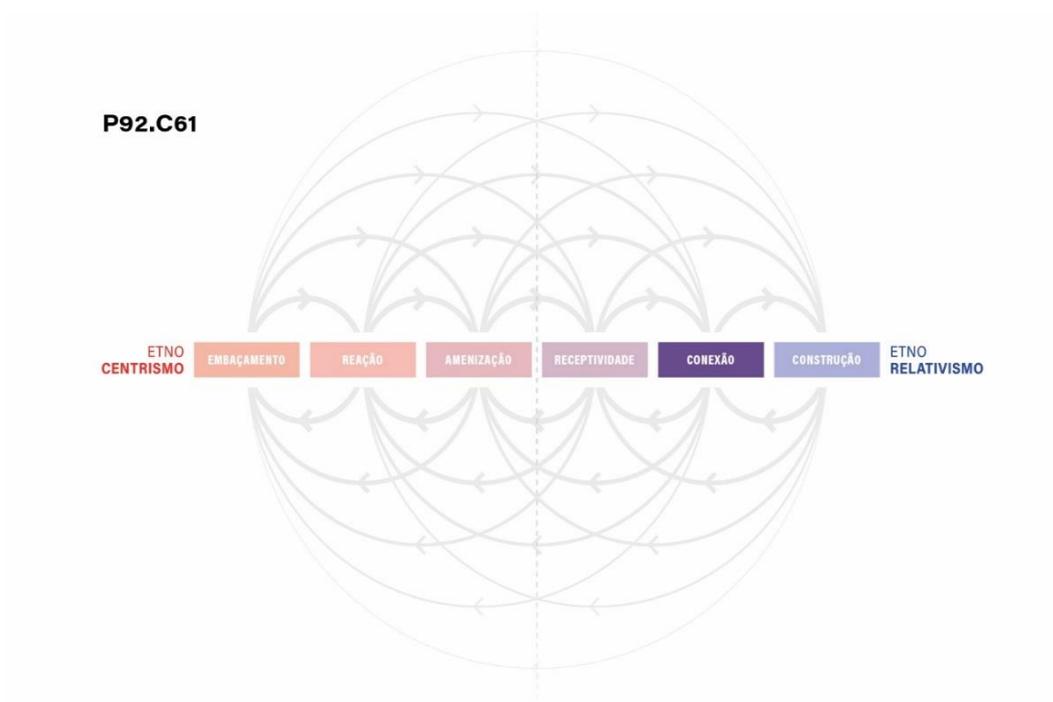


Figura 51 – Evento 22: Pausa no estágio de Conexão no excerto P92.C61 – nossa árvore de Páscoa

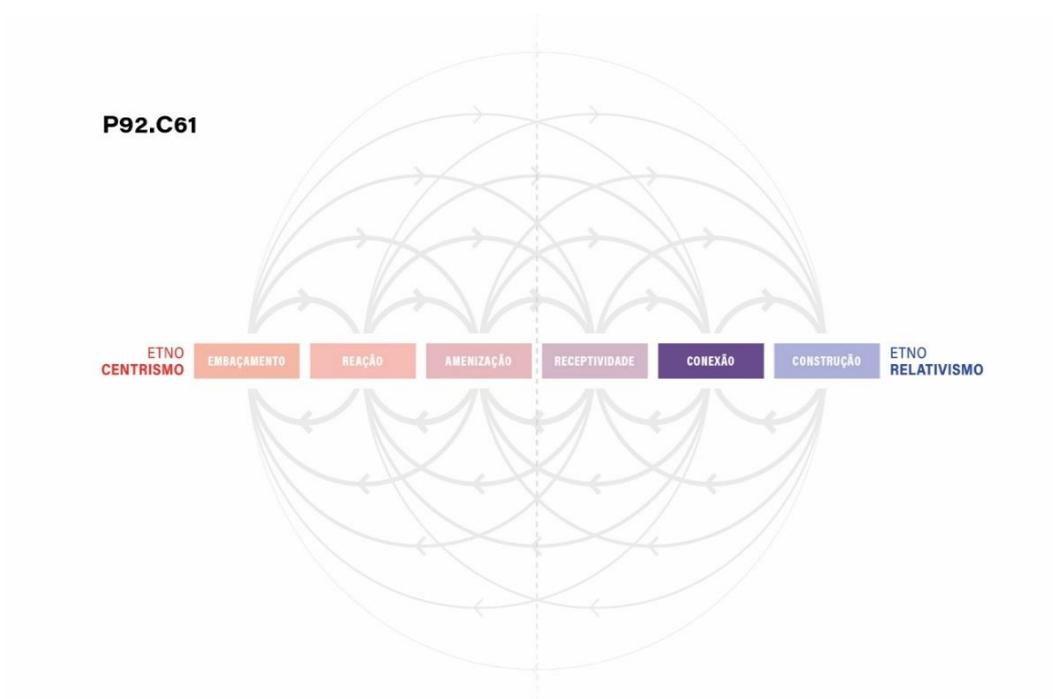


Figura 52 – Evento 23: Pausa no estágio de Conexão no excerto P92.C61 – costumes pascoais alemães

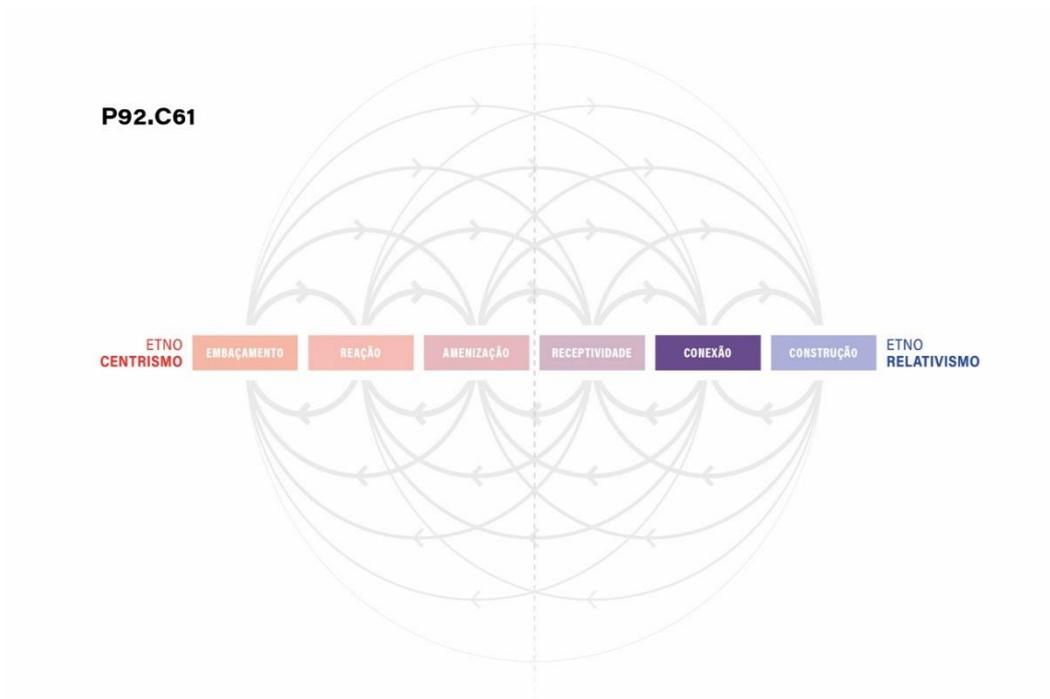


Figura 53 – Evento 24: Pausa no estágio de Conexão no excerto P92.C61 – convite a vizinhos para almoço

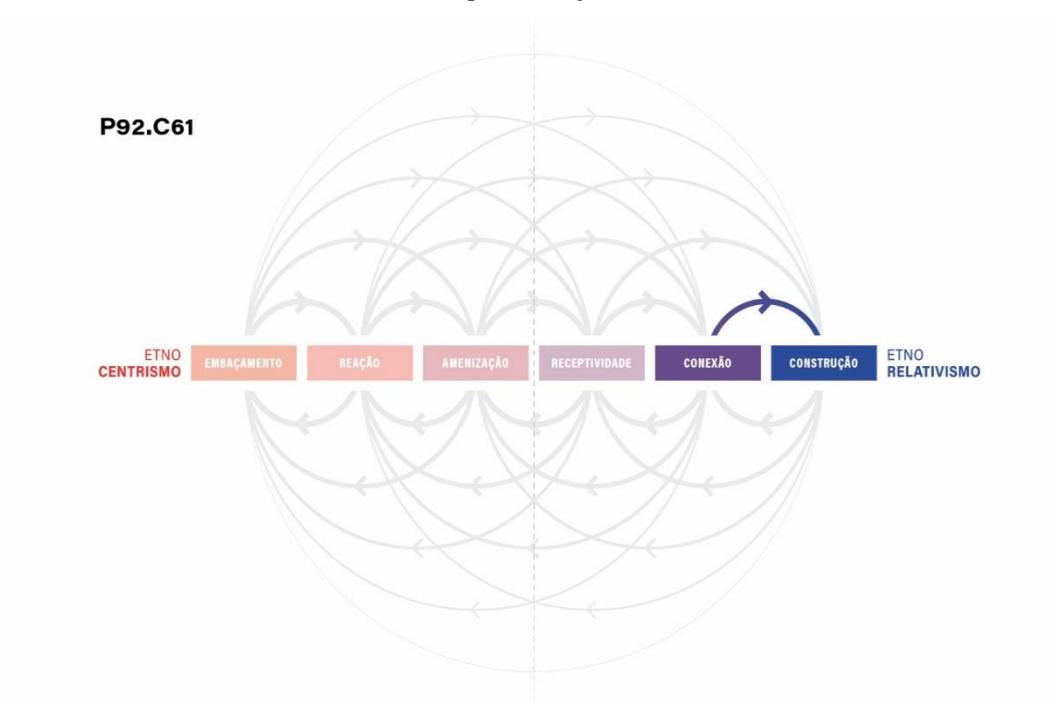


Figura 54 – Evento 25: Movimento do excerto P92.C61 – deslocamento do estágio de Conexão para o estágio de Construção

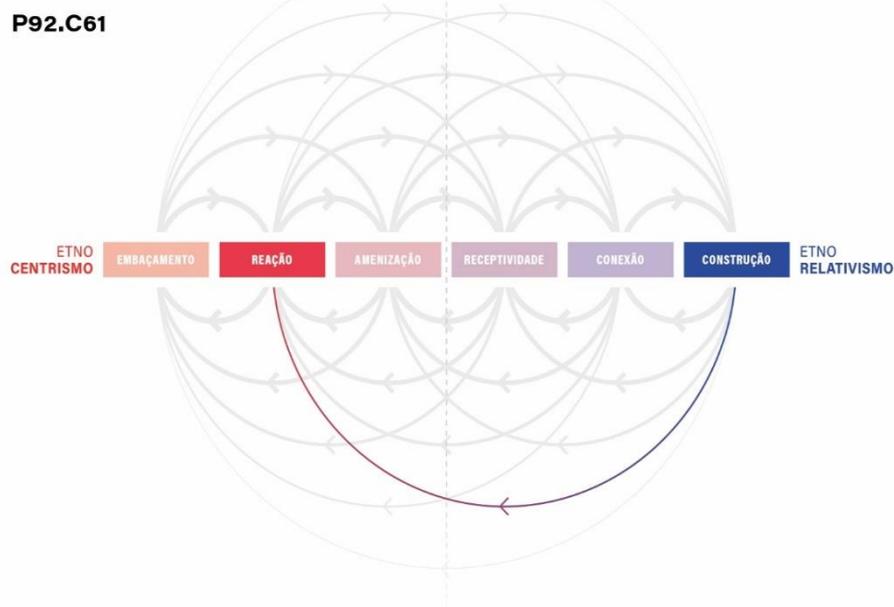


Figura 55 – Evento 26: Movimento do excerto P92.C61 – deslocamento do estágio de Construção para o estágio de Reação

Isso posto, considerando todos os excertos apresentados no ano de 1992, reunimos em seguida na Figura 56 o conjunto de eventos - movimentos e pausas - ocorridos dentro do contínuo FSI. Os números em sequência reproduzem a cronologia em que esses muitos eventos se sucederam, em um ano enriquecido por experiências entre pausas e deslocamentos de uma fase para outra, caracterizando o movimento de ir e vir, avançando e recuando de modo pendular na extensão do FSI.

Conjunto de 1992

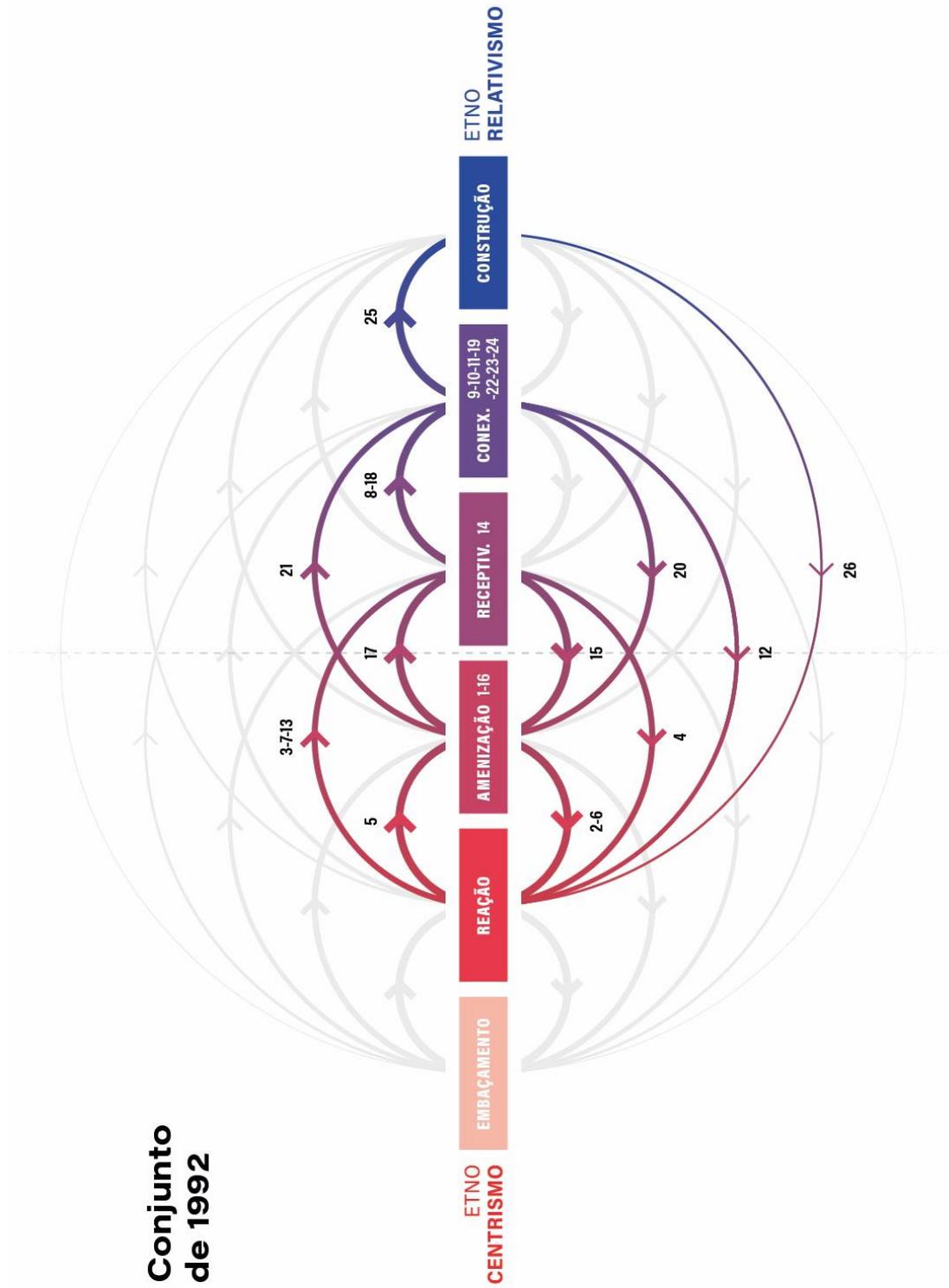


Figura 56 – Conjunto de eventos no ano de 1992

Em 1992, meu processo de construção intercultural partiu do estágio de Amenização (posicionamento inicial de número 1), último estágio etnocêntrico do contínuo, em que já tolerava as diferenças culturais, mas apenas superficialmente, chegando até a Construção no penúltimo deslocamento (de número 25), último estágio etnorrelativo no FSI, quando já reconhecia não só a visão de mundo alemã, como também minha identidade ampliada. No entanto, retornei em seguida ao estágio etnocêntrico de Reação, no derradeiro deslocamento (de número 26), em que mais uma vez percebia as diferenças culturais como estereótipos, sendo muito crítica à cultura alemã, considerando a brasileira superior a esta.

De modo geral, já me sentia mais à vontade naquele segundo ano de estada na Alemanha, e pude experimentar com alguma convicção as situações que surgiram, ousando mais, mesmo que alguns resultados me fizessem retornar a estágios anteriores no FSI, em vários movimentos que se propagaram por grande parte do contínuo, de modo bastante dinâmico. Podemos observar que esse processo foi uma sucessão de pausas e de mudanças de curso dentro do contínuo FSI, num total de 26 eventos no ano, indo e voltando entre os estágios etnocêntricos e etnorrelativos; também nesse ano não só alguns movimentos, como também algumas pausas se repetiram no correr do tempo.

Se comparada àquela de 1991, a maior diversidade no conjunto de eventos do ano de 1992, que inclui não só as pausas, mas também a variedade e a maior amplitude de deslocamentos, praticamente cobrindo todo o contínuo – com exceção do estágio de Embaçamento –, pode ter origem na sensação de maior segurança para atuar na cultura alemã, conquistada com a passagem do tempo e com a experiência adquirida nesse contexto. E, embora estivesse mais aberta e mais apta a experimentar essa nova cultura, ainda tinha algumas reservas em relação às diferenças culturais, que, vez por outra, fizeram-me retroceder aos estágios etnocêntricos; essa ampla variação de eventos podia ocorrer até mesmo dentro de um único excerto de carta – ou seja, em um mesmo relato de determinada comemoração de festa –, corroborando a oscilação em movimentos pendulares no FSI que compuseram meu processo de construção intercultural.

Apresentamos em seguida os eventos do ano de 1993.

4.2.1.3

Ano de 1993

Em nosso último ano na Alemanha, 1993, tornou-se ainda menos árdua a convivência com as diferenças entre as culturas alemã e brasileira, se comparada às circunstâncias em que essa convivência se deu nos dois anos anteriores. Eu já estava à vontade naquela cultura, podia atuar com propriedade como os alemães, numa tendência em me deslocar e também em me manter por algum período em estágios etnorrelativos no FSI, uma vez que já havia expandido meu repertório de comportamentos. Apesar disso, ainda recuei em algumas ocasiões aos estágios etnocêntricos desse contínuo.

O carnaval de 1993 começou no colégio de Gael e, mesmo que eu ainda tivesse algumas ressalvas ao tipo de comemoração proposto, já aceitava a cultura alemã, reconhecendo as diferenças culturais, característica do estágio de Construção no FSI. Além disso, ser convidada para representar as mães da turma de Gael no baile de carnaval do colégio trouxe-me uma sensação de prestígio, e senti-me completamente integrada à cultura alemã.

Na Figura 57, a seguir, representamos esse posicionamento inicial de meu processo de construção intercultural em 1993:

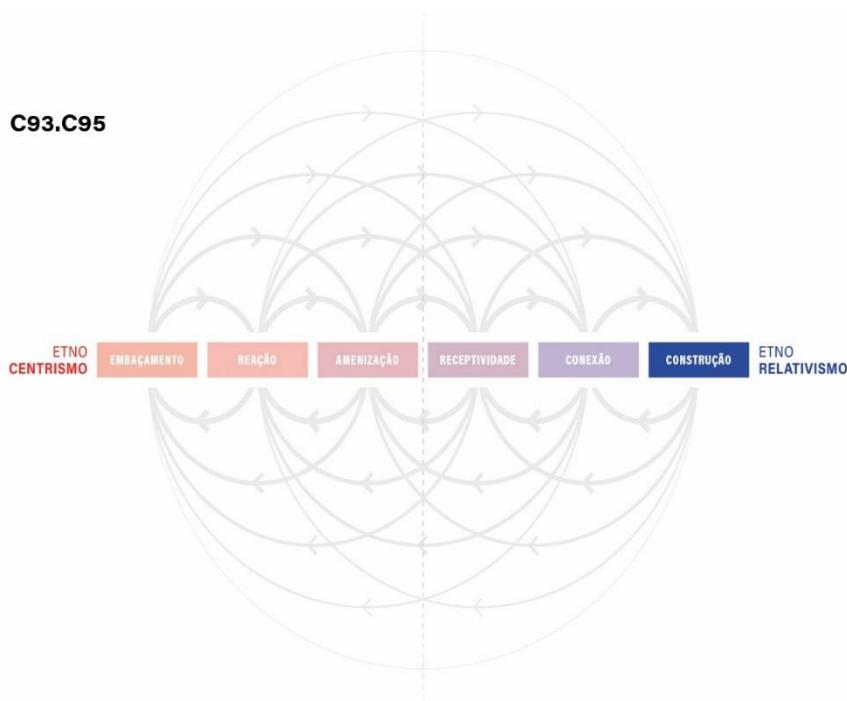


Figura 57 – Evento 1: Posicionamento inicial no estágio de Construção no excerto C93.C95

Mas novamente no período de carnaval fiquei inconformada com a falta de divulgação da festa carioca na mídia alemã, e voltei ao estágio de Reação no FSI, sem aceitar outro modo de ver o mundo que não fosse o meu, acostumada que estava a ver e a ler, no Brasil, diversas reportagens sobre o carnaval carioca nessa época do ano. E nessa mesma fase me mantive, tornando a enfatizar a polarização “alemães” *versus* “brasileiros”, quando me referi à entrevista sobre escolas de samba feita por um jornalista alemão a outro jornalista, também alemão, residente no Rio de Janeiro. Concluí que o primeiro parecia não compreender o que era uma escola de samba e deixei transparecer em meu relato a dicotomia entre as diferenças culturais, o que é uma postura típica do estágio de Reação no FSI, sentindo-me ameaçada por essas diferenças culturais, e tendendo a ser bastante crítica à cultura alemã.

Em seguida, apresentamos as Figuras 58 e 59, com o movimento de recuo e a pausa no excerto C93.C96.ca:

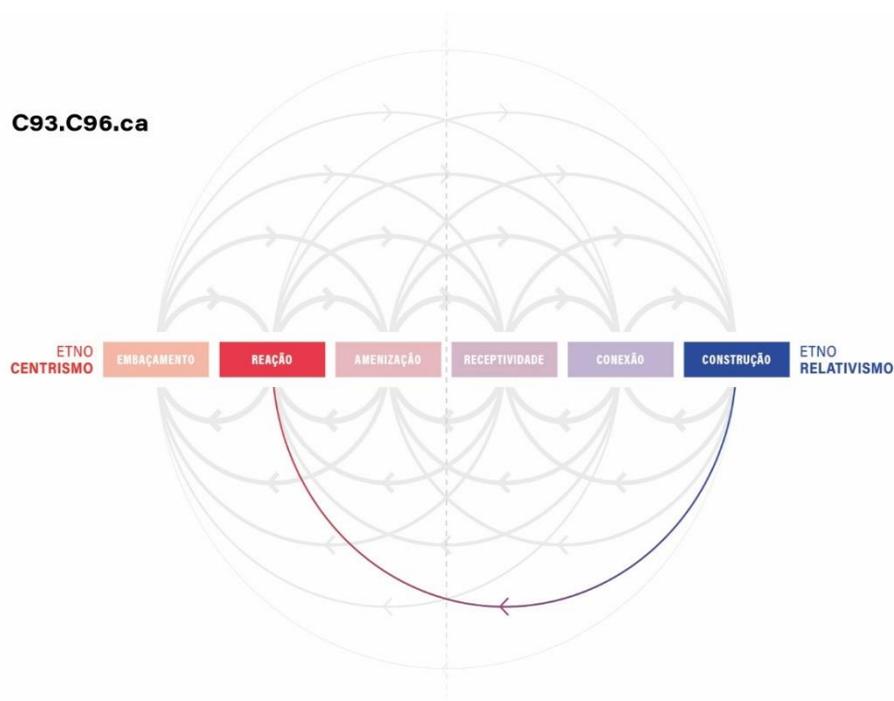


Figura 58 – Evento 2: Movimento do excerto C93.C96.ca – deslocamento do estágio de Construção para o estágio de Reação

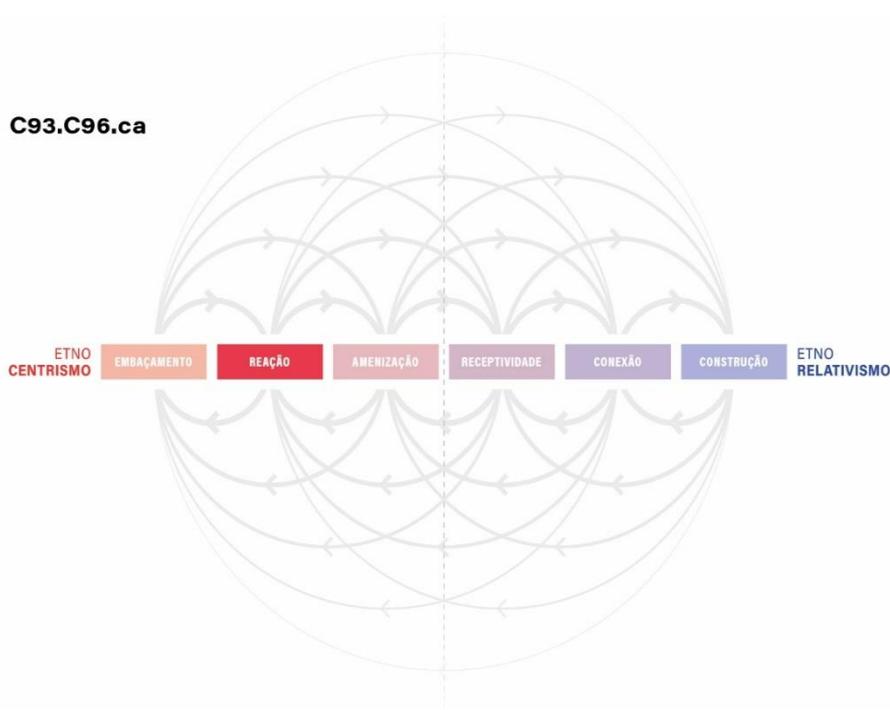


Figura 59 – Evento 3: Pausa no estágio de Reação no excerto C93.C96.ca

Dando sequência a meu relato para minha família no Brasil, critico o fato de mulheres só poderem comemorar sozinhas o carnaval em um determinado dia predefinido, e acrescento que talvez só possam comemorar em um único dia predefinido não só o carnaval, mas qualquer outra festividade, utilizando-me de um tom irônico, que me mantém no estágio da Reação no FSI, ao salientar as diferenças culturais, percebidas de modo negativo por mim. Essa pausa no estágio de Reação ainda se estende, seguindo em minha descrição sob a percepção negativa dessas diferenças, com a dicotomia “eles” *versus* “nós”, quando “nós” somos provavelmente melhores, no que diz respeito aos bailes de carnaval alemães e também à organização e à realização do desfile de rua de minha cidade, não só no que tange à duração do cortejo e ao hábito – para mim, inusitado, – de distribuírem balas ao público, como também à ausência de música, visto que minhas expectativas em relação a um desfile de carnaval não foram atendidas, e reforço a percepção polarizada e negativa das diferenças culturais entre Alemanha e Brasil.

Porém, depois de assistirmos ao desfile na cidade, voltamos para nossa casa com os amigos de Gael, onde a comemoração do carnaval continuou, fato pouco comum em nossa cidade. A reunião de traços culturais alemães e brasileiros, ao utilizar minha própria visão de mundo – e do carnaval – para ir em direção aos hábitos alemães de comemoração do carnaval, é um aspecto do estágio de Conexão

no FSI. E nela permaneci, quando relato sobre as balas que Gael trouxe para casa, coletadas no desfile da cidade, experiência inédita para ele – e para mim –, podendo através dessa vivência alargar meu conjunto de comportamentos, outra característica desse estágio de Conexão. Por fim, conservei-me nesse mesmo estágio do contínuo FSI, ao descrever meu estranhamento em perceber que havia neve durante o cortejo de carnaval, e simultaneamente ao falar também de meu deslumbramento a respeito, mostrando uma abertura a redefinições mais amplas de minha coletânea de comportamentos, sendo capaz de ampliar minha empatia intercultural, na qual a experiência vivenciada já contém em si algum grau de afeto.

Em seguida, descrevendo nosso passeio às montanhas, conto a meus familiares sobre o boneco de neve, sobre o piquenique, sobre a linda paisagem. Eu estava bem integrada, experimentando situações tipicamente alemãs como participante efetiva daquela cultura – com comentários sobre a meteorologia ou realização de piqueniques –, reconhecendo as diferentes visões de mundo como construtos coletivos, característica do estágio de Construção no FSI. Era claro também o alargamento de minha identidade, já que me sentia como uma “alemoa”, uma transformação da brasileira que expandia sua estrutura cognitiva no processo de construção intercultural. No entanto, nunca deixei de ser brasileira, e, portanto, não poderia tornar-me alemã: no máximo, uma “alemoa” – uma alemã “não verdadeira” –, entendendo essa experiência como um construto de minha consciência e lidando com a liminaridade cultural de modo estimulante, o que me mantinha no estágio de Construção.

Ao final desse excerto, relato nossa retomada da rotina, voltando ao trabalho e às atividades no dia seguinte ao feriado de carnaval, como todos os alemães, deixando claro para nossos leitores o quão integrada e alinhada à cultura alemã eu estava, experimentando-a de modo consciente, como descrito no estágio de Construção.

A seguir ilustramos, com as Figuras 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68 e 69, as pausas e os movimentos observados nesse excerto:

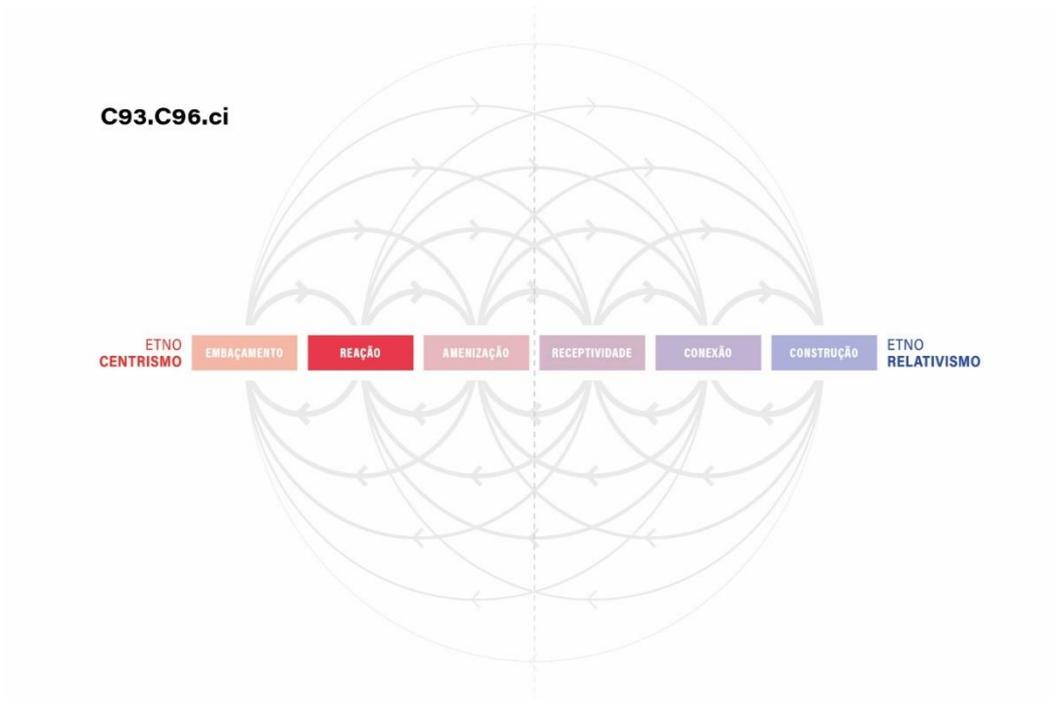


Figura 60 – Evento 4: Pausa no estágio de Reação no excerto C93.C96.ci – comemoração de mulheres desacompanhadas

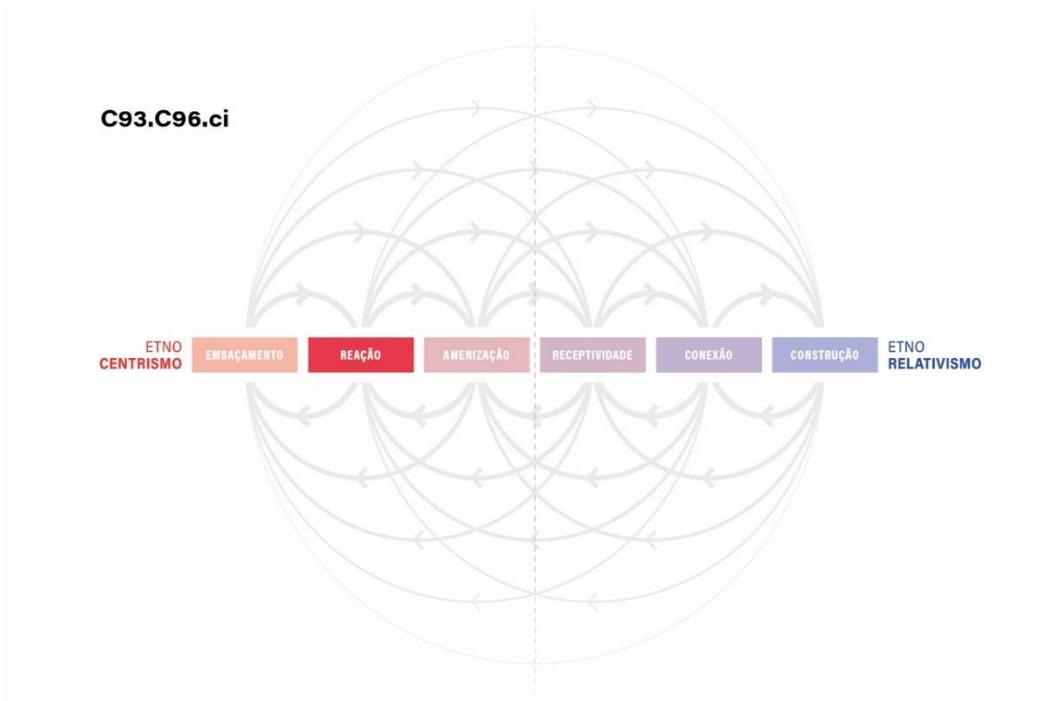


Figura 61 – Evento 5: Pausa no estágio de Reação no excerto C93.C96.ci – bailes de carnaval

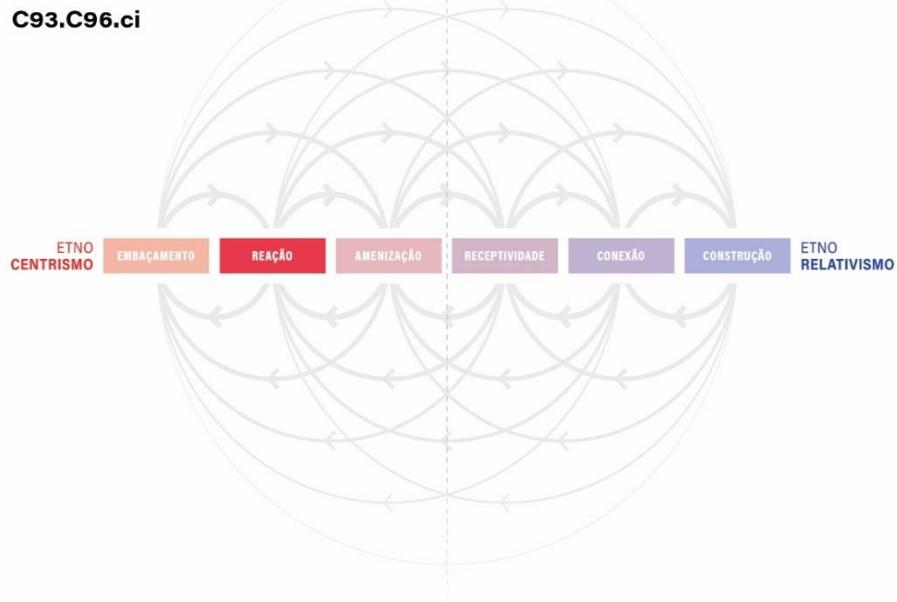


Figura 62 – Evento 6: Pausa no estágio de Reação no excerto C93.C96.ci – organização do desfile de carnaval

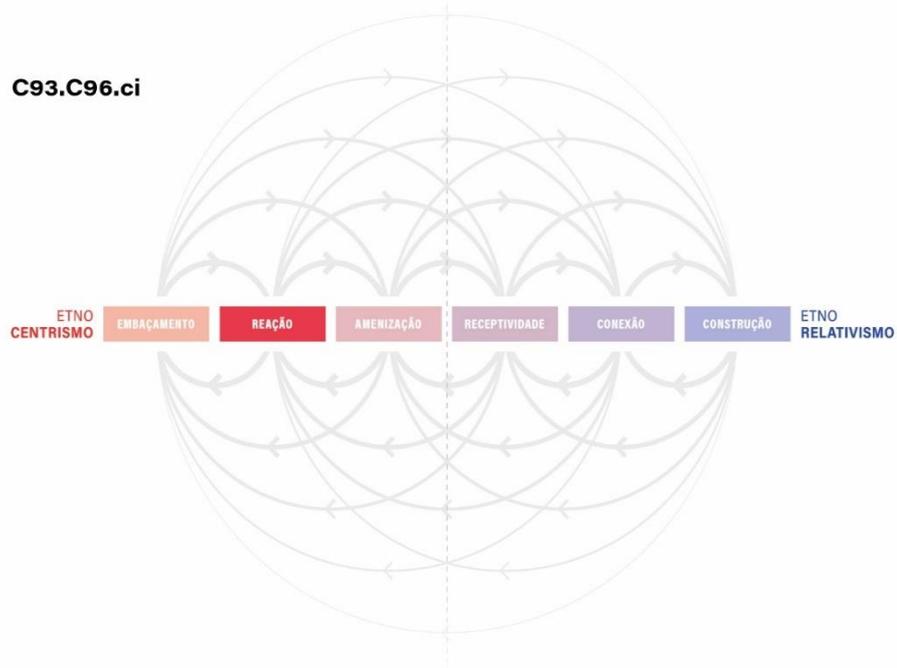


Figura 63 – Evento 7: Pausa no estágio de Reação no excerto C93.C96.ci – ausência de música no desfile de carnaval

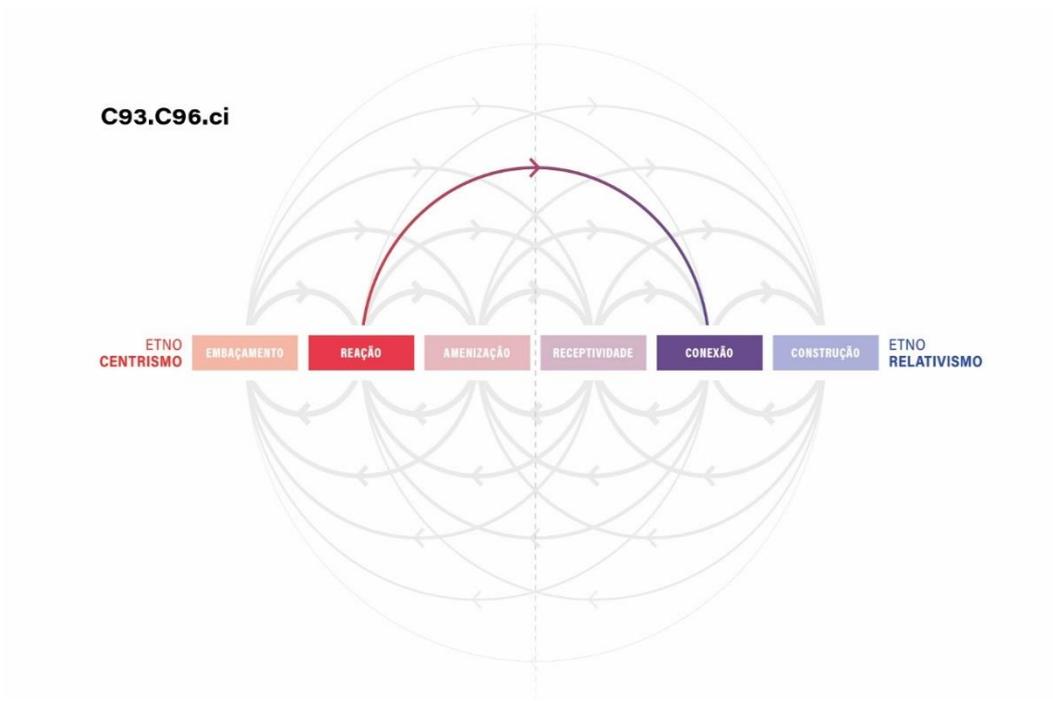


Figura 64 – Evento 8: Movimento do excerto C93.C96.ci: deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Conexão

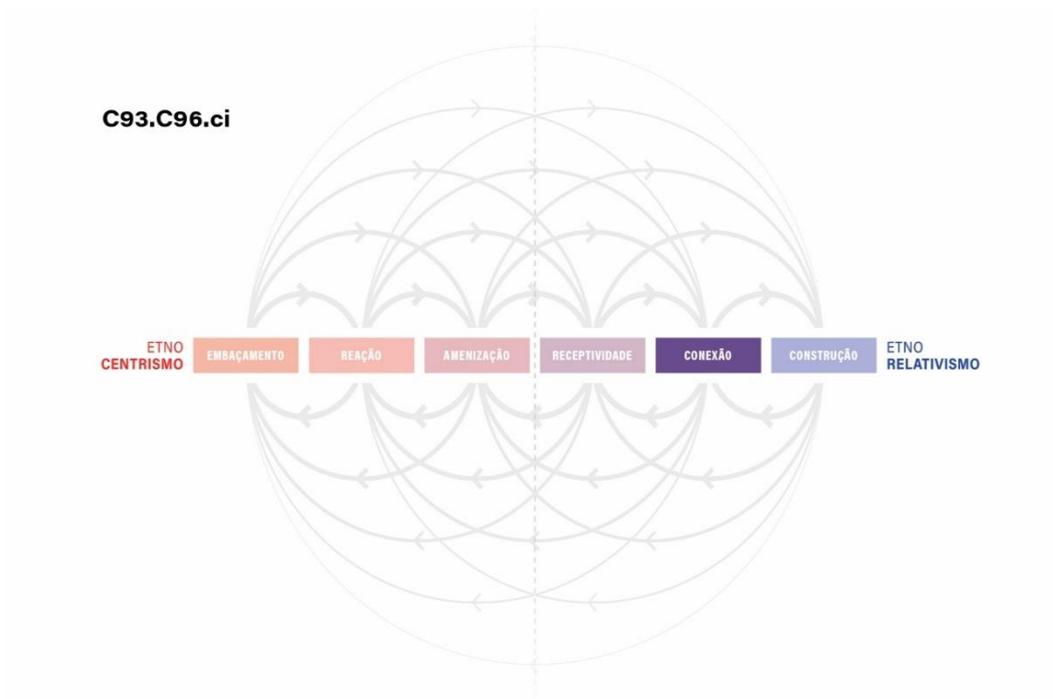


Figura 65 – Evento 9: Pausa no estágio de Conexão no excerto C93.C96.ci – balas recolhidas por Gael

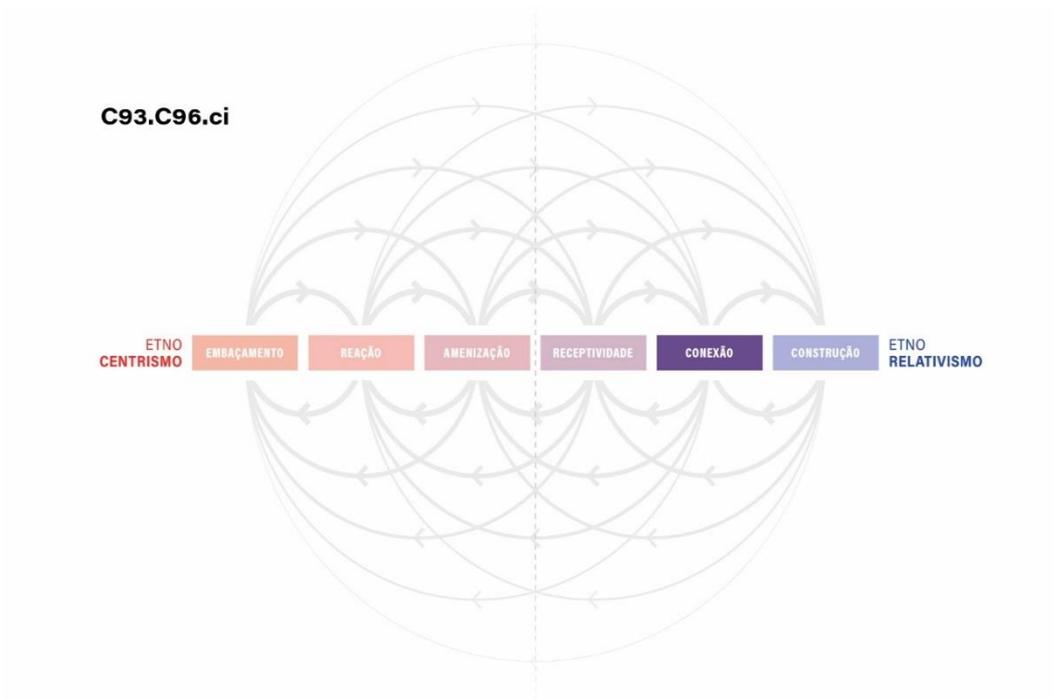


Figura 66 – Evento 10: Pausa no estágio de Conexão no excerto C93.C96.ci – carnaval com neve

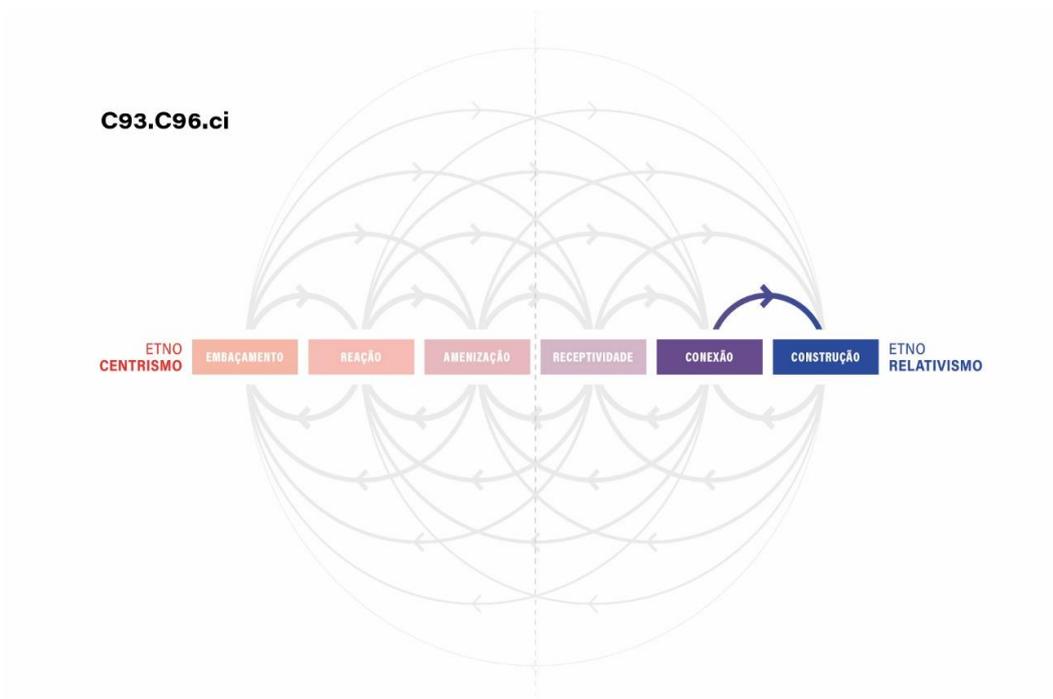


Figura 67 – Evento 11: Movimento do excerto C93.C96.ci – deslocamento do estágio de Conexão para o estágio de Construção

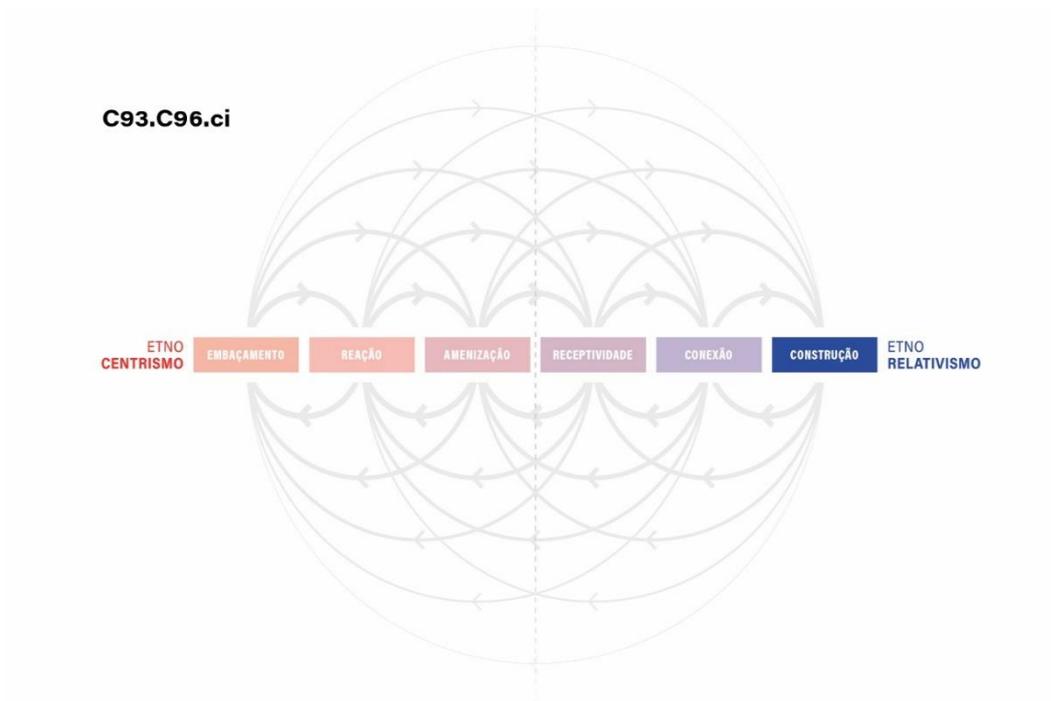


Figura 68 – Evento 12: Pausa no estágio de Construção no excerto C93.C96.ci – uma “alemoa”

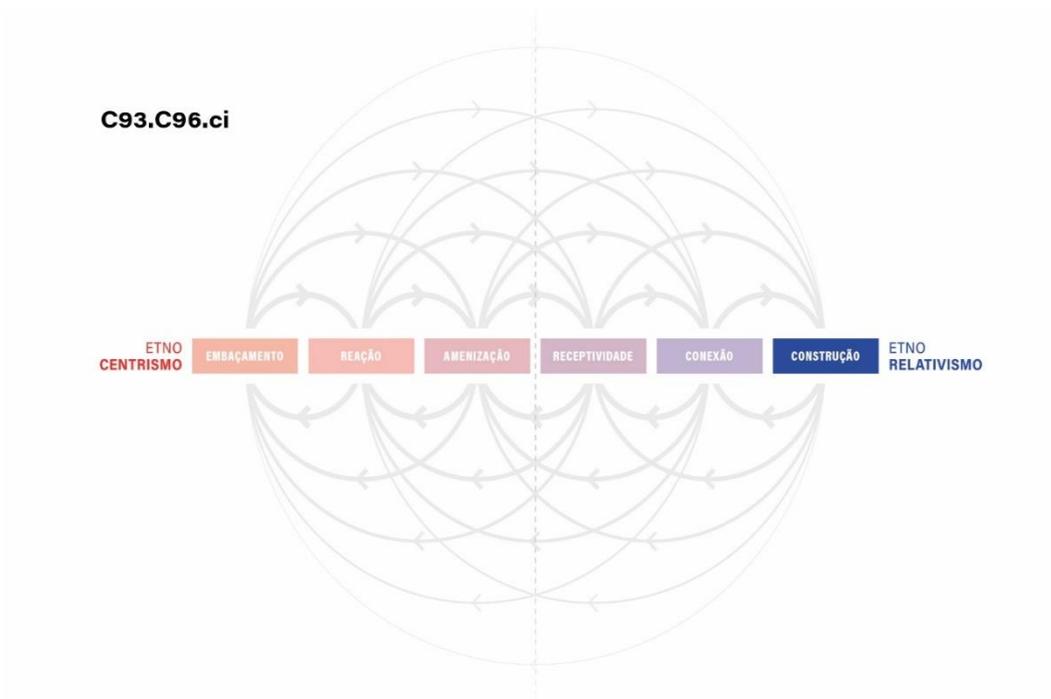


Figura 69 – Evento 13: Pausa no estágio de Construção no excerto C93.C96.ci – trabalho após o carnaval

A última comemoração de aniversário de Gael em nossa casa já estava sendo planejada, e incluía a apresentação de um teatro de fantoches para as crianças, para a qual tive a ajuda de uma amiga, a mãe de um dos convidados. Poder contar com essa ajuda sinalizava minha maior segurança em lidar com aspectos da cultura

alemã, além de apontar também para minha inserção nessa cultura, conforme descrito no estágio de Construção no FSI.

Entretanto, minha reação ao comentário dessa amiga – sobre o total de seis crianças convidadas ser um grande número de convidados para uma festa infantil – levou-me de volta ao estágio de Reação no FSI, já que a dicotomia “alemães” *versus* “brasileiros” ressurgiu, com vantagem – segundo minha opinião – para o Brasil, onde normalmente convidamos várias pessoas para as festas infantis, evocando mais uma vez minhas críticas à visão de mundo dos alemães, que seria equivocada, se comparada a nossa.

Apresentamos em seguida nas Figuras 70 e 71, a pausa no estágio de Construção e o movimento de retrocesso para o estágio de Reação, ocorridos no excerto A93.C95:

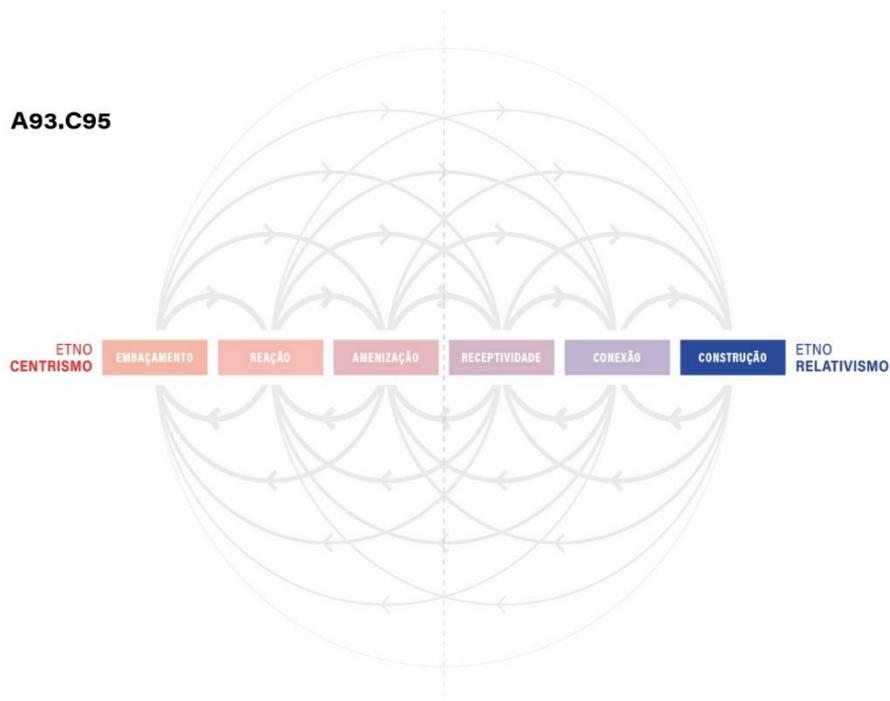


Figura 70 – Evento 14: Pausa no estágio de Construção no excerto A93.C95

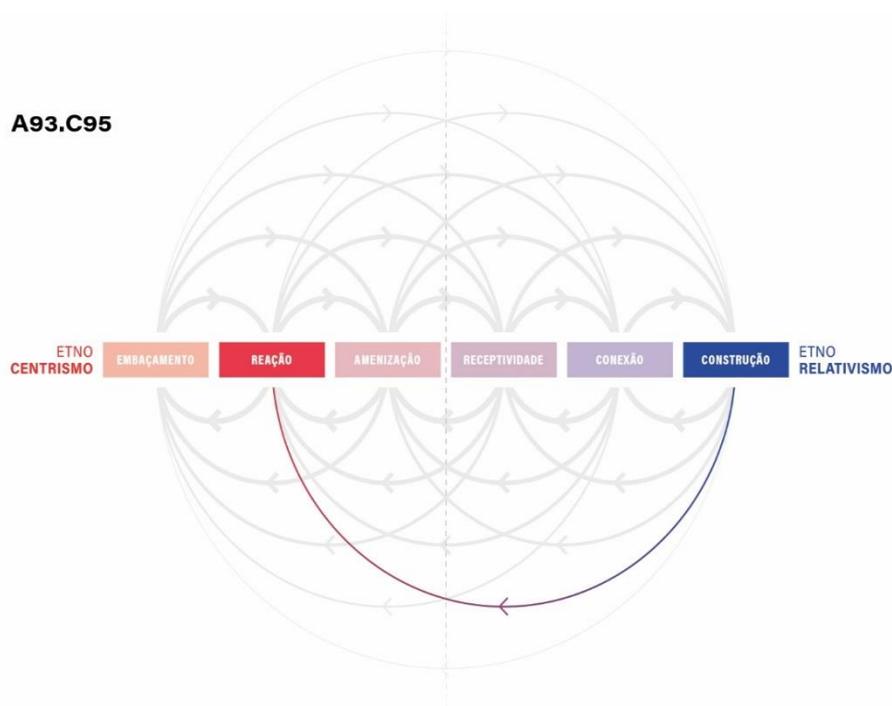


Figura 71 – Evento 15: Movimento do excerto A93.C95 – deslocamento do estágio de Construção para o estágio de Reação

Mas a realização da festa foi muito bem sucedida, e as crianças aproveitaram bastante. A ajuda de minha amiga para apresentação do teatro foi fundamental para esse bom resultado, e notamos a conciliação das diferenças culturais, realizando uma festa infantil com traços de ambas as culturas, somando assim minha identidade original àquela alargada, fruto da ampliação de meu modo de ver e de compreender o mundo, conforme descrito no estágio de Construção no FSI. Além disso, o fato de ter comemorado o aniversário de Gael em três ocasiões distintas, com convidados também diferentes, em vez de reuni-los todos em uma grande festa – como seria provável no Rio de Janeiro –, aponta mais uma vez para meu posicionamento diante da cultura alemã no estágio de Construção no FSI, ao conciliar as diferenças culturais, lidando com questões de minha própria liminaridade cultural, o entre-lugar, dado que minha visão de mundo havia se ampliado.

Podemos observar esse movimento em direção ao estágio de Construção e a pausa nesse mesmo estágio, nas Figuras 72 e 73, que se seguem:

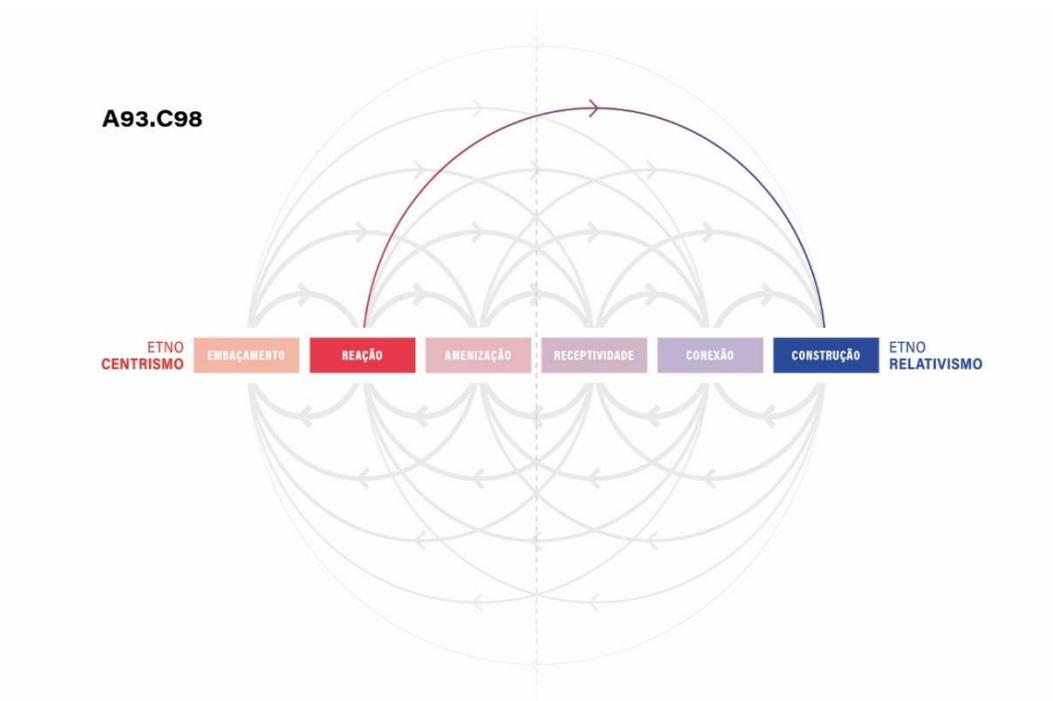


Figura 72 – Evento 16: Movimento do excerto A93.C98 – deslocamento do estágio de Reação para o estágio de Construção

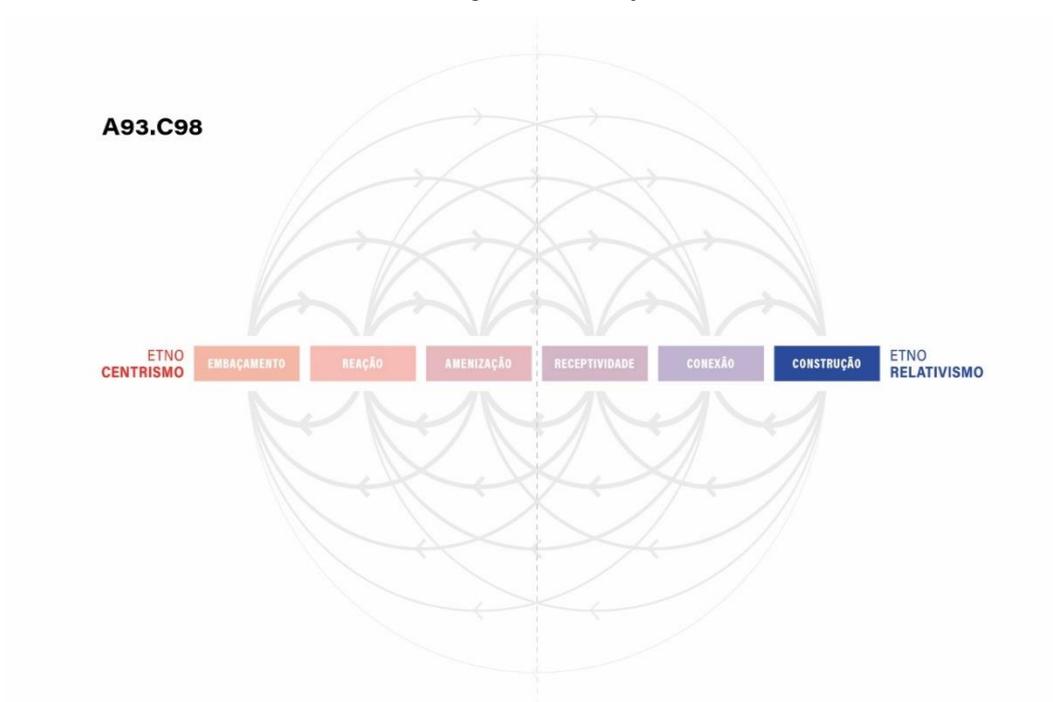


Figura 73 – Evento 17: Pausa no estágio de Construção no excerto A93.C98

Para finalizarmos as considerações sobre 1993, a seguir dispusemos em conjunto todos os movimentos e as pausas realizados nesse ano, ao longo do contínuo FSI. Oscilando entre os estágios etnocêntrico e etnorrelativo, os eventos foram numerados cronologicamente, conforme a Figura 74:

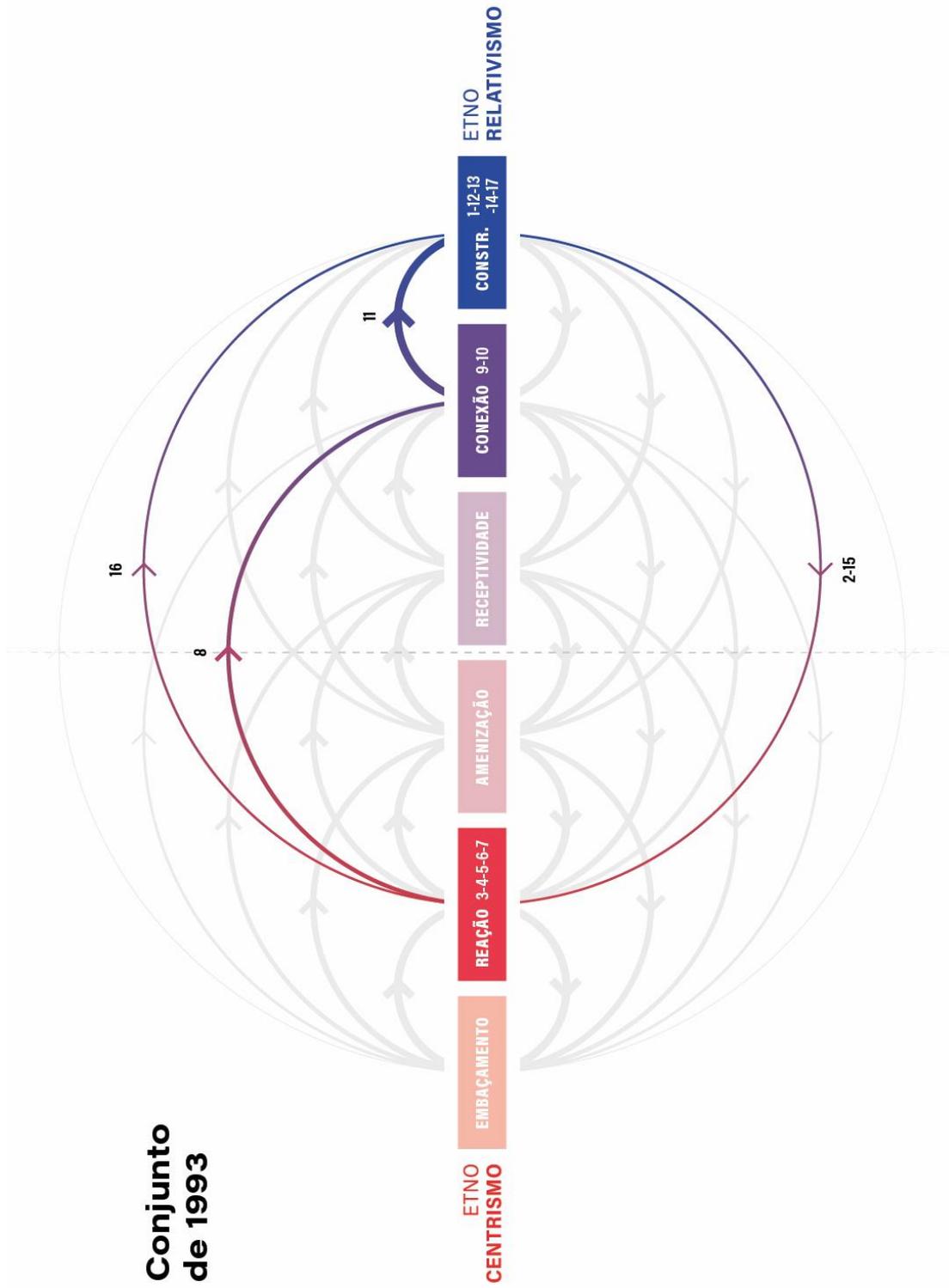


Figura 74 – Conjunto de eventos no ano de 1993

A figura acima me posiciona inicialmente no estágio de Construção (evento número 1), último estágio etnorrelativo no FSI, depois de dois anos vivendo na Alemanha. Mas, por algumas vezes nesse mesmo ano, voltei ao estágio etnocêntrico de Reação, por ocasião de relatos sobre os festejos de carnaval, nos quais ficou claro que a manifestação e a comemoração dessa festa poderiam significar, para mim, uma essência do que é ser brasileiro, e, mais especificamente, carioca. Em razão disso, estranhei inicialmente tudo o que via nessa nova experiência de carnaval, criando uma forte resistência em me alinhar aos alemães e suas práticas carnavalescas, pois, mesmo participando dos festejos, ainda os ironizava e os julgava negativamente, comportamento característico desse estágio de Reação no FSI. Chama nossa atenção que, por alguns eventos seguidos, meu posicionamento tenha-se mantido em pausa em determinados estágios do contínuo, fossem eles etnocêntricos ou etnorrelativos. Entretanto, pôde repentinamente se alterar e se deslocar em direção inversa àquela em que se encontrava, corroborando nossa ideia de um processo fluido. Assim, encerrei o ano em pausa no estágio de Construção (movimento de número 17), no qual tentava conciliar as divergências já internalizadas, conduzindo-me a uma identidade alargada, em relação à minha original, como um construto da minha consciência, que se deu com a incorporação de valores e comportamentos da cultura alemã da região onde morei, lidando com questões de minha própria liminaridade cultural, o entre-lugar. E esse entre-lugar foi estabelecido, na medida em que pude reconhecer diferentes visões de mundo alemã e brasileira. Já me considerava até “uma verdadeira alemoa”, expressão que evoca a expansão de minha identidade, sem, no entanto, anular minha brasilidade, uma vez que eu era uma “verdadeira” brasileira, com sinais de uma “verdadeira alemoa”, mas não de uma “verdadeira” alemã.

O fato de ter me posicionado na maior parte dos excertos do referido ano em estágios etnorrelativos finais pode ser interpretado como resultado dessa mudança em minha estrutura cognitiva e a conseqüente evolução em minha atitude e em meu comportamento frente às diferenças entre as culturas alemã e brasileira, o que me levou a tentar conciliar essas diferenças já interiorizadas.

Relembramos que ao longo do período em que vivi na Alemanha, estive em todos estágios do FSI, com exceção daquele de Embaçamento, e podemos avaliar que, em 1993, houve movimentos em geral mais amplos, de ida e volta entre os

estágios etnocêntricos e etnorrelativos do FSI, compostos de deslocamentos e pausas em estágios mais específicos do contínuo, não visitando todas as suas fases. Esse processo, que teve movimentos pendulares e não previsíveis, ficou restrito a um estágio etnocêntrico – Reação –, o que pode apontar para a reafirmação de minha identidade original, e a dois estágios etnorrelativos ao final do FSI – Conexão e Construção –, sendo o último estágio do contínuo a posição predominante naquela ocasião.

Cabe pontuar que o estágio de Construção no FSI contém em si todos os outros estágios descritos no contínuo proposto, por ser aquele que atingiu o maior grau de aceitação de diferenças interculturais dentro do processo de construção intercultural. Assim, mesmo não tendo me posicionado em todas os estágios desse contínuo em 1993, de alguma maneira já tinha percorrido a maioria deles em anos anteriores, e trazia o resultado desse percurso em meu processo de construção intercultural ao final de minha estada na Alemanha.

Terminamos assim a análise de meu processo de construção intercultural no FSI; para podermos compará-lo com aqueles das duas alemãs em seção à frente, mostramos a seguir os conjuntos de eventos de Emma e de *Frau Braun*.

4.2.2

Eventos de duas alemãs em seus respectivos processos de construção intercultural, na condição de contatos ocasionais com a cultura brasileira

Traçamos aqui um paralelo de minhas experiências com aquelas de duas alemãs com quem convivi durante o período em que morei em Wersen, e pudemos notar que também elas, em alguma medida, sofreram influência de minha cultura em sua visão de mundo, mesmo que de modo tímido, ao participarem de minhas comemorações de festas brasileiras, e ao me convidarem para participar com elas de comemorações alemãs. Todavia, os movimentos e as pausas assinalados como aqueles realizados por essas alemãs são leituras minhas das situações vivenciadas por elas, em contato comigo.

Assim, observando as mudanças subjacentes a esses eventos, constatei que estas tiveram intensidade bem menor do que aquelas registradas como minhas,

brasileira, imersa que estava na cultura alemã. E, embora as alemãs, ao contrário de mim, estivessem em seu ambiente cultural, e o convívio com a cultura brasileira tenha se dado de modo apenas tangencial, algumas transformações puderam ser notadas por mim em seu modo de perceber e avaliar as diferenças culturais entre Alemanha e Brasil.

Diante disso, reunimos a seguir alguns excertos em que pudemos perceber alguma modificação no comportamento de uma amiga, Emma, e da professora de Gael, *Frau Braun*, em relação à percepção de diferenças interculturais. Relatamos apenas os anos de 1992 e 1993, visto que em meu primeiro ano de estada na Alemanha, possivelmente diante de meu posicionamento cauteloso em relação à cultura alemã, não houve manifestações referentes à cultura brasileira por parte daqueles com quem convivi. É de se notar que a reserva em relação a estrangeiros não deve ser considerada como seu posicionamento no estágio de Embaçamento no FSI, no qual o indivíduo não possui a habilidade de perceber as diferenças culturais e se mostra desinteressado – e até desdenhoso – da comunicação intercultural, sublinhando sua incapacidade de atinar com distinções culturais. Naquela ocasião, a exposição dessas alemãs ao contato intercultural comigo se estabeleceu de modo tênue, ou praticamente não ocorreu. Entretanto, seu posicionamento pode ser considerado uma forma de manifestação, que em alguma medida nos remete às características do individualismo alemão, em que o respeito à privacidade é muito relevante, conforme apresentamos em nossa fundamentação teórica, ao abordarmos os traços culturais alemães.

A seguir apresentamos as considerações sobre os posicionamentos nos estágios no FSI de Emma e de *Frau Braun*, respectivamente, para os dois anos acima citados.

4.2.2.1

Emma

Emma era a mãe de um dos amigos de Gael, Anton, do grupo de crianças que conhecemos bem no início de nossa estada em Wersen, no colégio da Bárbara, onde iam apenas brincar. Com ela tivemos contato próximo, devido aos vários

programas infantis que promovemos juntas. Nossa convivência foi em geral alegre e prazerosa.

No excerto A92.C58.ca, na festa de aniversário de Gael de 1992 em minha casa, não só eu, brasileira, estava aceitando a cultura alemã, mas também os convidados, entre eles Emma, estavam experimentando as diferenças culturais e, ao que parece, estavam à vontade como participantes da cultura brasileira, o que nos leva a pensar no estágio de Amenização no FSI, quando o indivíduo se torna mais tolerante às crenças culturais, mesmo que de maneira mais superficial, e aceita a viabilidade de modos de pensar e agir culturalmente diferentes dos seus.

Mostramos essa posição na Figura 75, abaixo, e, visto que foi a única posição no ano, representa também o ano de 1992 de Emma, para fins de nossa posterior análise comparativa, na seção 4.2.3.2

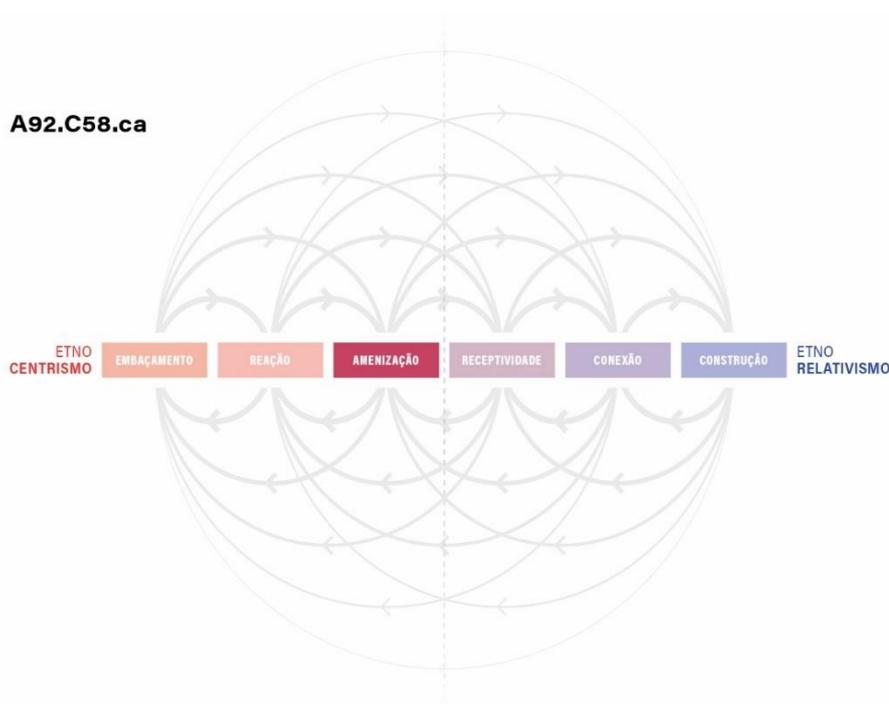


Figura 75 – Evento 1: Posicionamento inicial de Emma no estágio de Amenização no excerto A92.C58.ca

Já na celebração do carnaval do ano seguinte, 1993, Emma e outras mães alemãs – com quem assistimos ao desfile de carnaval na cidade –, ao aceitarem que seus filhos fossem conosco para minha casa, no excerto C93.C96.ci, estavam de certa forma se alinhando a esse comportamento brasileiro, já que convidar amigos para casa sem prévia organização não era um comportamento usual na nossa cidade

alemã. Esse fato nos conduz à reflexão de estarem também essas mães experimentando as diferenças culturais entre Alemanha e Brasil, e em alguma medida tornavam-se mais tolerantes a elas, característica do estágio de Amenização no FSI. O posicionamento inicial de Emma em 1993 está representado na Figura 76, a seguir:

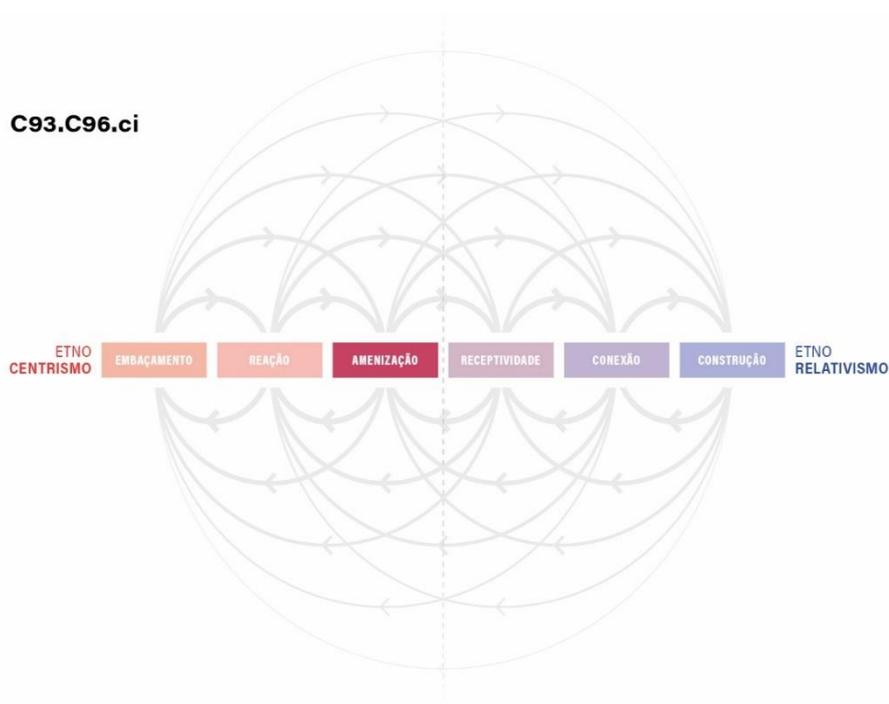


Figura 76 – Evento 1: Posicionamento inicial de Emma no estágio de Amenização no excerto C93.C96.ci

Após o carnaval, nos preparativos da festa de Gael – excerto A93.C95 – conto a meus leitores brasileiros que Emma achou descabido o número de seis crianças convidadas para a festa. Além disso, provavelmente é também um absurdo fugir às regras, uma vez que a obediência a elas é uma característica das culturas linear-ativas atribuída à Alemanha e também é descrita como traço da cultura alemã. Podemos avaliar que esse fato aponta para o posicionamento de Emma no estágio de Reação no FSI, quando já tinha tomado consciência das diferenças culturais, mas as percebia de modo estereotipado e restritivo, estabelecendo a dicotomia “nós” *versus* “eles” – nesse caso, alemães *versus* brasileiros –, considerando mais adequado o entendimento da cultura alemã sobre o número de convidados em uma comemoração de aniversário infantil. Essa mudança de posicionamento no contínuo FSI é mostrada na Figura 77, que se segue:

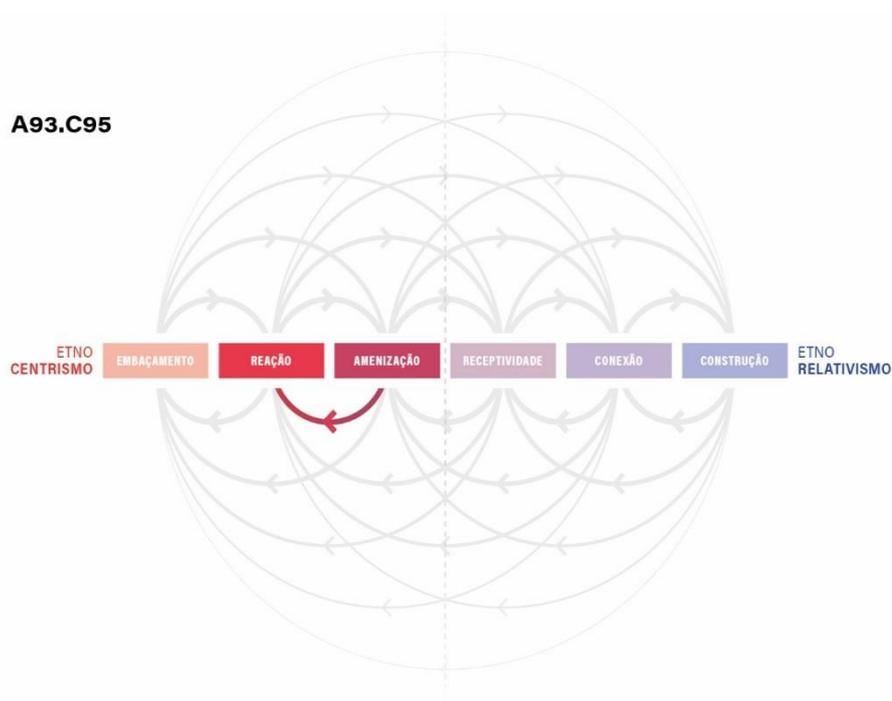


Figura 77 – Evento 2: Movimento de Emma - deslocamento do estágio de Amenização, no excerto C93.C96.ci, para o estágio de Reação, no excerto A93.C95

Entretanto, o posicionamento de Emma em relação às diferenças culturais na realização da festa de aniversário de Gael em casa, conforme o excerto A93.C98, já estaria no estágio de Receptividade no FSI, quando já tinha consciência das diferenças culturais, e, embora ainda pudesse percebê-las negativamente, tornou-se mais tolerante, respeitosa e curiosa relativamente a elas, sem que impusesse seus próprios valores no que diz respeito a festas infantis. Esse deslocamento está representado na Figura 78, a seguir:

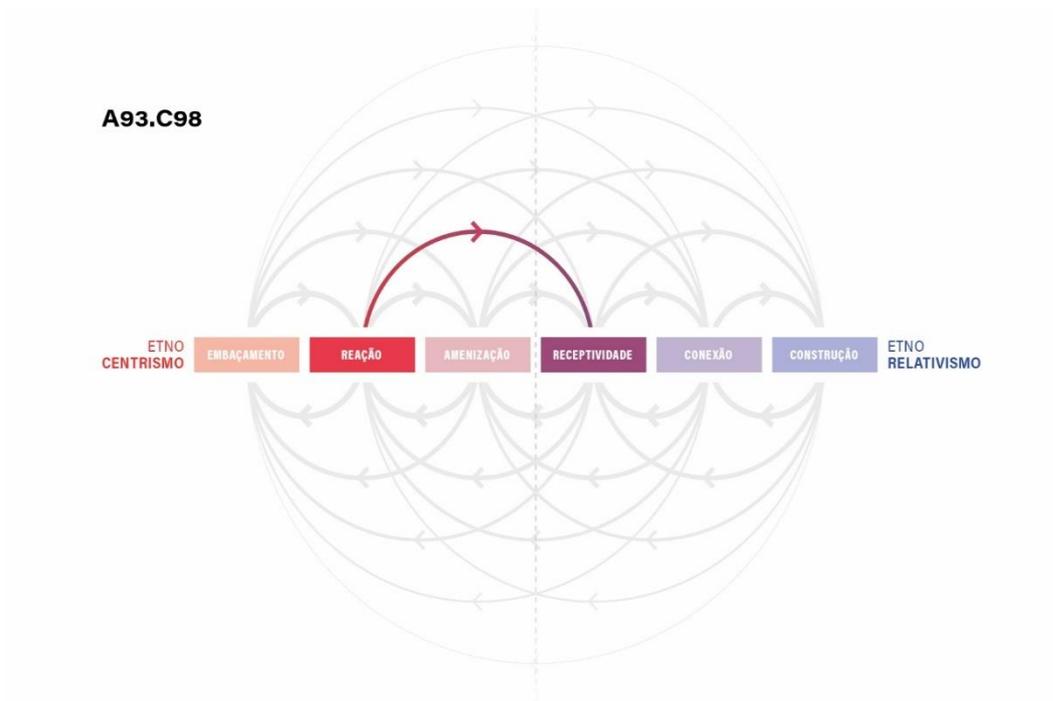


Figura 78 – Evento 3: Movimento de Emma - deslocamento do estágio de Reação, no excerto A93.C95, para o estágio de Receptividade, no excerto A93.C98

Representamos na Figura 79, abaixo, o conjunto de eventos que alteraram, sob meu ponto de vista, o posicionamento de Emma no contínuo FSI em 1993, composto de movimentos pendulares, numerados na sequência da ocorrência dos eventos, que nesse contexto estiveram restritos a um intervalo entre os estágios de Reação – etnocêntrico – e de Receptividade – etnorrelativo:

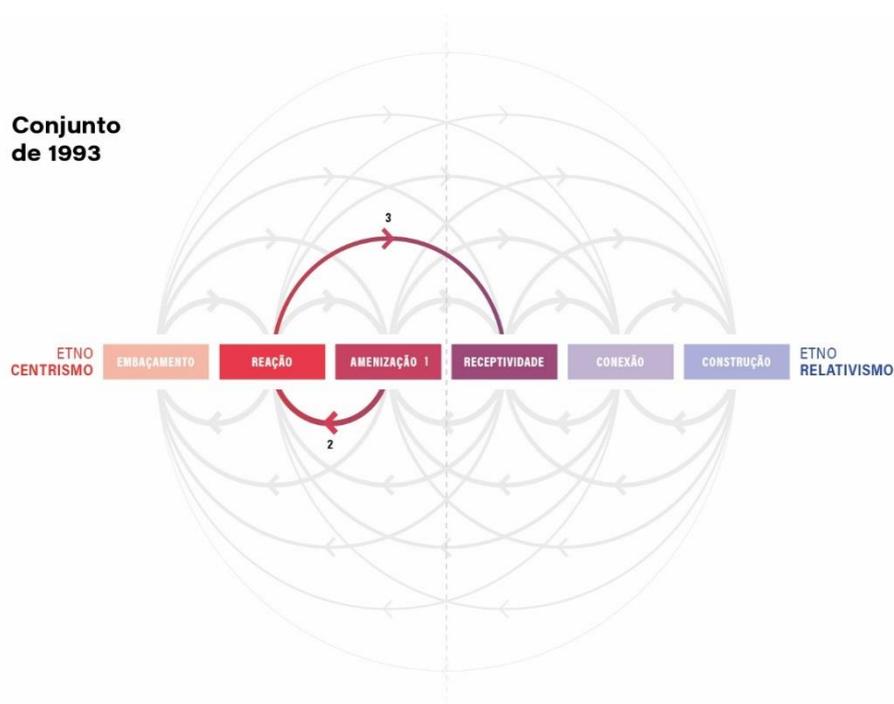


Figura 79 – Conjunto de eventos de Emma no ano de 1993

Emma avançou e retrocedeu ao longo do contínuo, ao se posicionar inicialmente no estágio de Amenização, recuando para o estágio de Reação e por fim superando esse recuo, chegando ao estágio de Receptividade. Para compreendermos melhor seu processo de construção intercultural, levamos em conta a convivência mais próxima que ela e eu tivemos ao longo dos anos, em contato com minha forma diferente da sua de ver o mundo. Em princípio mostrou-se compassiva com minhas crenças e valores básicos, que transcendiam suas fronteiras culturais, e foi se tornando mais tolerante à diversidade intercultural, mesmo que apenas superficialmente. Mas quando as diferenças interculturais foram percebidas por ela de modo negativamente estereotipado, Emma retrocedeu ao estágio em que considerava sua própria visão de mundo como universal, e a minha, equivocada. Em seguida, apesar de eventualmente ainda julgar as diferenças culturais de modo negativo, ela já o fez de modo curioso e polido, e não mais de forma etnocêntrica, mesmo que não tenha podido adaptar seu comportamento integralmente à minha visão de mundo.

Em seguida analisamos os posicionamentos de *Frau Braun*, professora que lidou com Gael desde o início de nossa estada em Wersen.

4.2.2.2

Frau Braun

A professora adotou condutas e comportamentos que puderam criar condições para a melhor adaptação de Gael, e para seu desenvolvimento no ambiente escolar alemão, sabidamente inédito para ele, desde que ele passou a frequentar a escola. No entanto, mesmo tendo não só formação de educadora, mas também experiência anterior com crianças de origens não germânicas no colégio - segundo informações que ela nos deu -, sua postura diante das diferenças interculturais nem sempre foi receptiva a elas.

No excerto A92.C57 podemos considerar que o posicionamento de *Frau Braun*, através de sua reação a meus questionamentos sobre a possibilidade de presença de familiares e da antecipação da data de comemoração do aniversário de Gael no colégio, estava em conformidade com a descrição do estágio de Reação no FSI. Nela, o indivíduo percebe diferenças de modo negativo, estereotipado e

polarizado - “nós” (os alemães) contra “eles” (nós, brasileiros) -, originando o sentimento de que “eles” (os brasileiros) estão errados, devido a meu desejo de antecipar a celebração do aniversário de Gael e dela participar, indo de encontro aos hábitos locais, e “nós” (os alemães), corretos.

Esse posicionamento inicial e singular de *Frau Braun* no FSI mostramos abaixo, na Figura 80. A ocorrência desse único evento representa também, para nossa análise comparativa em 4.2.3.2, o ano de 1992 de *Frau Braun*.

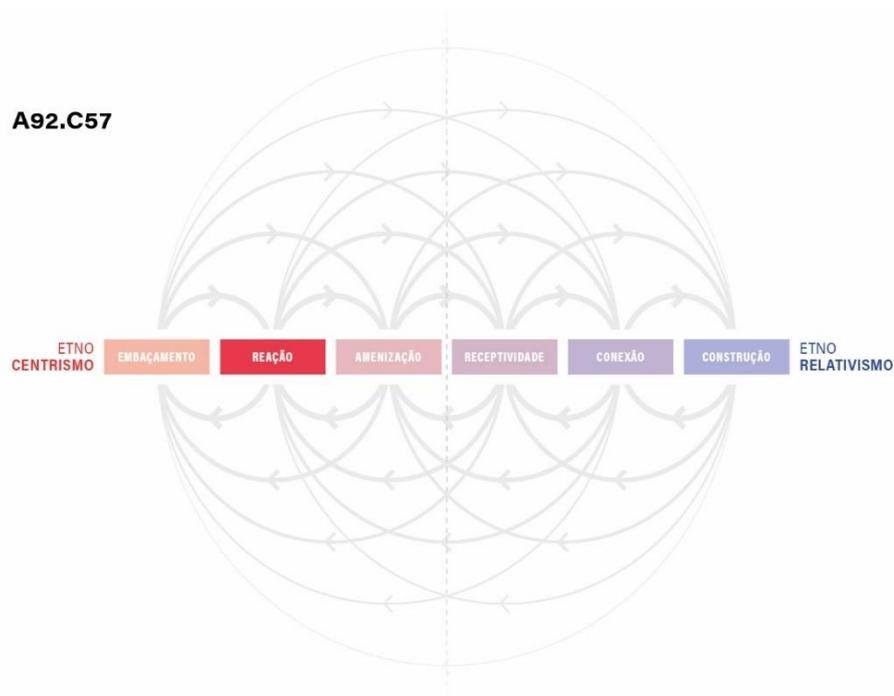


Figura 80 – Evento 1: Posicionamento inicial de *Frau Braun* no estágio de Reação no excerto A92.C57

Mas já em 1993, na comemoração do carnaval no colégio (C93.C95), poderia ser significativo para *Frau Braun* apresentar a mãe brasileira como sua representante da turma; afinal o carnaval é uma das manifestações da cultura objetiva brasileira e é definido por DaMatta (1998[1986]) como a mais importante e mais popular de todas as festas no Brasil. Essa festa de carnaval - sobretudo no Rio de Janeiro - também é em geral conhecida em âmbito internacional; na Alemanha, segundo Lima (2019, p. 55), os estereótipos positivos sobre o Brasil veiculados na imprensa são imagens de um povo alegre, em um país do futebol e do carnaval. Portanto, a professora poderia aproximar-se e tornar-se consciente da diferença cultural entre Alemanha e Brasil no que se refere a essa festa e a seu ritual, que geralmente provocam grande curiosidade nos estrangeiros, que tomam por base

sua própria cultura para interpretar a realidade carnavalesca. Nesse contexto, há indicações sobre a tendência de *Frau Braun* em se deslocar para o estágio de Amenização no FSI, o que demonstra que não só eu fui alcançada pela cultura alemã, mas que também posso ter deixado algumas marcas da cultura brasileira, especialmente da carioca, em algumas pessoas com quem convivi. O posicionamento inicial de *Frau Braun* no estágio de Amenização está representado na Figura 81, a seguir:

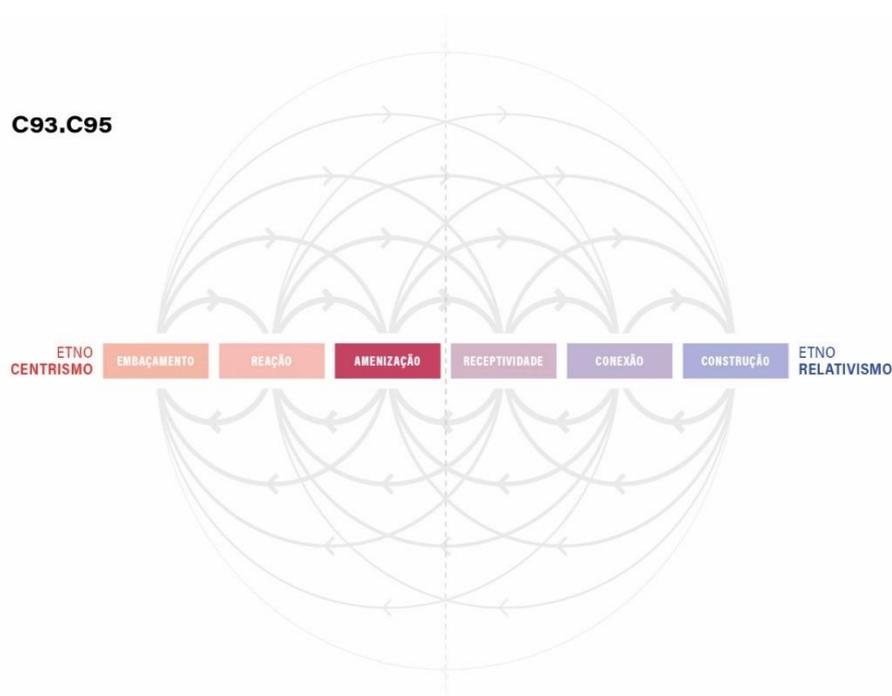


Figura 81 – Evento 1: Posicionamento inicial de *Frau Braun* no estágio de Amenização no excerto C93.C95

Em relação à comemoração brasileira de festas infantis (A93.C98), a professora parece ter se posicionado no estágio de Receptividade no FSI, consciente que estava das diferenças culturais, aceitando-as e respeitando-as, curiosa em relação a elas, acatando a viabilidade de modos de pensar e de agir culturalmente diferentes, demonstrando esse posicionamento com seu comparecimento à festa de Gael em nossa casa, conforme mostra a próxima Figura 82:

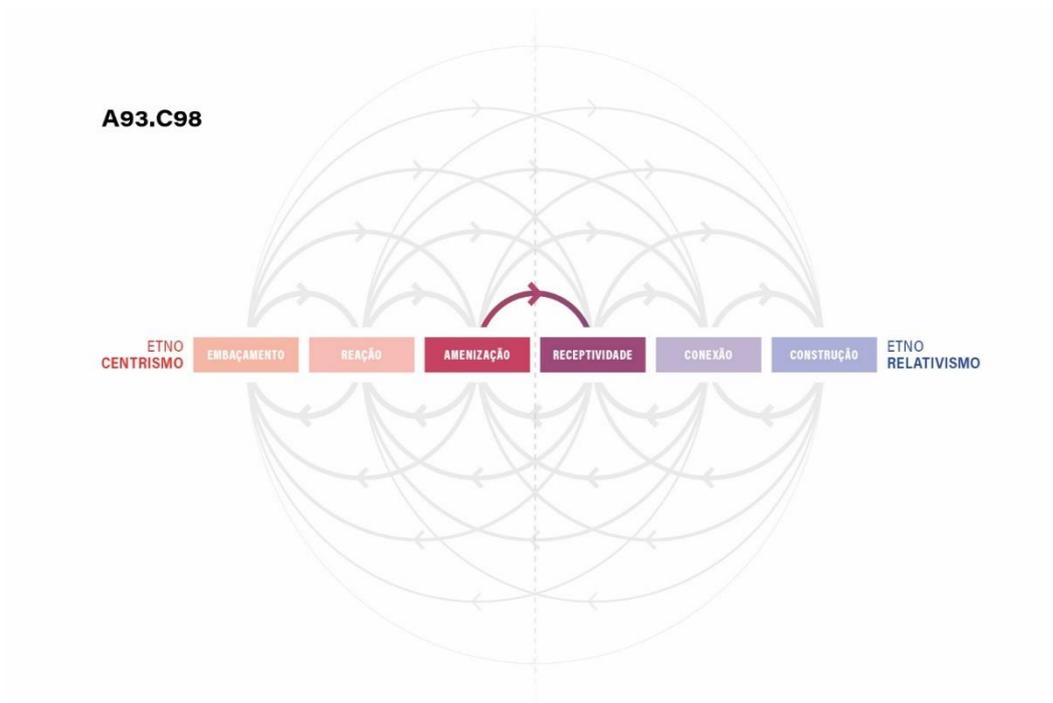


Figura 82 – Evento 2: Movimento de *Frau Braun*: deslocamento do estágio de Amenização, no excerto C93.C95, para o estágio de Receptividade, no excerto A93.C98

Dando continuidade à apresentação gráfica dos eventos que provocaram mudanças dentro do contínuo FSI, concluímos, com a Figura 83, o conjunto de eventos da professora no ano de 1993:

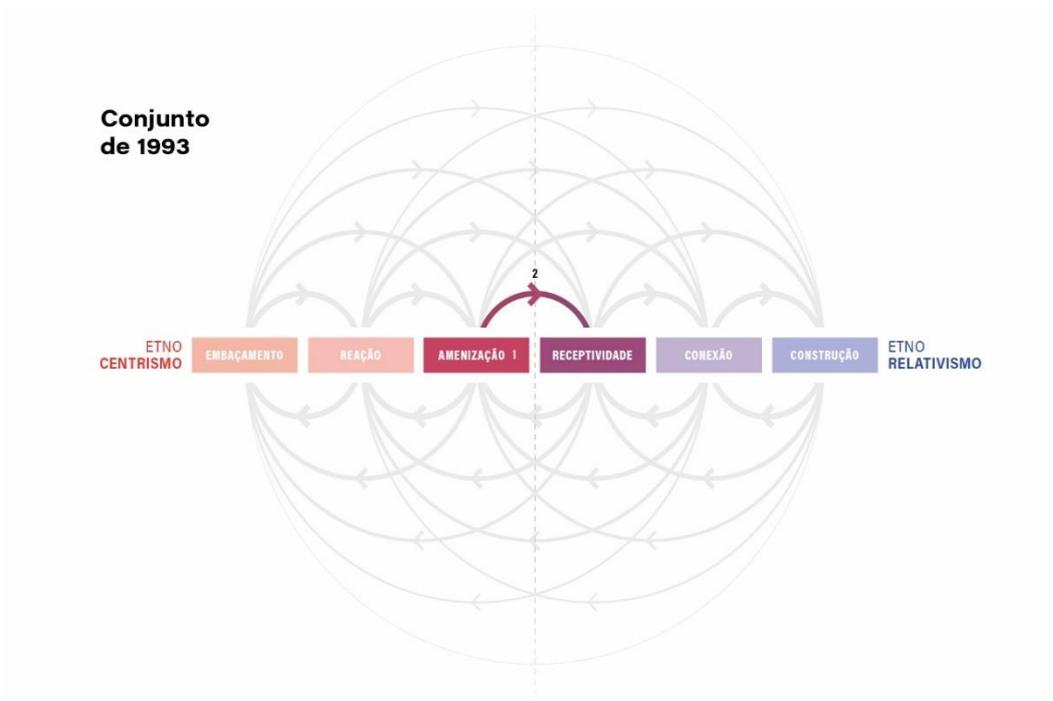


Figura 83 - Conjunto de eventos de *Frau Braun* no ano de 1993

Frau Braun teve uma evolução linear e progressiva, mesmo que de pouca extensão, ao se posicionar inicialmente no estágio de Amenização e evoluir até o

estágio de Receptividade. Em seu processo de contato com a cultura brasileira, teve a tendência em realizar o deslocamento na direção etnorrelativa. O fato de *Frau Braun* conviver mais de perto com a cultura brasileira pode ter contribuído para a modificação de seu posicionamento no FSI, na direção etnorrelativa, e esse fato é coerente com a relação que mantivemos. Aos poucos ela foi nos conhecendo melhor, mesmo que não profundamente, e esteve cada vez mais atenta às diferenças culturais entre Alemanha e Brasil.

Uma outra situação envolvendo *Frau Braun* vem ao encontro das constatações apresentadas acima: em nossa despedida do colégio, antes de voltarmos para o Brasil, recebi um livro de presente das professoras de Gael juntamente com a diretora do colégio, intitulado “O caminho para a felicidade” (*Der Weg ins Glück*), com uma bela dedicatória. E, embora esse relato fuja do *corpus* que compõe o presente trabalho – traço cultural “comemoração de festas” -, entendemos que essa dedicatória enfatiza, de certa maneira, a ideia da influência em mão dupla da convivência intercultural, reforçando o posicionamento da professora no estágio de Receptividade no FSI naquela situação, estágio em que ela já se encontrava no último excerto em que foi relatada a festa de Gael, comemorada em nossa casa, que contou com sua presença.

Abaixo, está minha tradução dessa dedicatória, assinada pelas duas professoras (*Frau Braun* e *Frau Baumann*) e pela diretora do colégio (*Frau Biedermann*), cuja transcrição seguiu os mesmos procedimentos adotados em todas outras transcrições apresentadas nesta pesquisa:

- 01 Querida Família Lemos,
- 02 É hora de nos despedirmos.
- 03 Muito afetosamente todos nós agradecemos pelo bom trabalho que realizamos
- 04 em conjunto, baseado em confiança mútua. Especialmente nos “turbulentos” meses
- 05 iniciais, vocês foram para nós um polo, que irradiou tranquilidade, gentileza
- 06 e confiança.
- 07 Desejamos que a volta para casa seja para todos vocês o “Caminho para a felicidade”,
- 08 no sentido desse livro. Tudo de bom!

Dedicatória¹²⁰ no livro “O caminho para a felicidade”¹²¹

Nesse texto da dedicatória, as professoras e a diretora demonstraram até mesmo afeto, apontando para seu possível posicionamento no estágio de Conexão no FSI, que envolve empatia intercultural, não apenas no âmbito cognitivo, mas também no social e no pessoal.

Por fim, com o propósito de desvendar se as reações das duas alemãs diante das diferenças interculturais estiveram, em alguma medida, relacionadas às minhas, fazemos, na próxima seção, um paralelo entre todos os eventos ocorridos respectivamente em meu processo de construção intercultural, e aqueles nos processos de Emma e de *Frau* Braun, tecendo nossas considerações gerais.

4.2.3

Considerações gerais acerca da aplicação do FSI aos dados do presente estudo

Conforme vimos nas seções anteriores, a variação de posicionamentos relativos às diferenças interculturais no contínuo do FSI ocorreu na medida em que os eventos se sucederam não só comigo, mas também com aqueles relatados na seção que tratou das duas alemãs, minha amiga e a professora de Gael. Entretanto, ao organizarmos os dados, percebemos que havia muitas informações referentes aos eventos, especialmente àqueles de meu processo de construção intercultural, que poderíamos transformar em subsídios para esta pesquisa. Registramos, assim, os percentuais que refletem movimentos e pausas desse meu processo, de modo a facilitar a comparação dessas grandezas e sua interpretação, no escopo deste trabalho. Não o fizemos para as duas alemãs, pois os poucos eventos de seus

¹²⁰ *Liebe Familie Lemos,
nun heißt es Abschied nehmen.
Für die gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit bedanken wir uns alle ganz herzlich.
Vor allem in den „turbulenten“ Anfangsmonaten waren Sie für uns ein Pol, der Ruhe, Freundlichkeit
und Vertrauen ausstrahlte.
Wir wünschen Ihnen, daß die Rückkehr in die Heimat für Sie alle der „Weg ins Glück“ im Sinne
dieses Buch ist. Alles Gute!*

¹²¹ A dedicatória original e sua tradução encontram-se no Anexo 4 deste estudo.

respectivos processos - no máximo três para cada uma - não chegam a constituir uma amostra representativa para uma análise numérica.

Apresentamos a seguir os gráficos originados dessas reflexões estatísticas sobre meu processo de construção intercultural.

4.2.3.1

Estatísticas sobre meu processo de construção intercultural

Meu processo de construção intercultural, que foi composto de 52 eventos entre pausas e deslocamentos no FSI, não ocorreu de forma linear. Em várias circunstâncias, houve recuos, após avanços, em movimentos pendulares de ida e volta ao longo do FSI.

A Figura 84 a seguir mostra o equilíbrio na distribuição desses eventos:

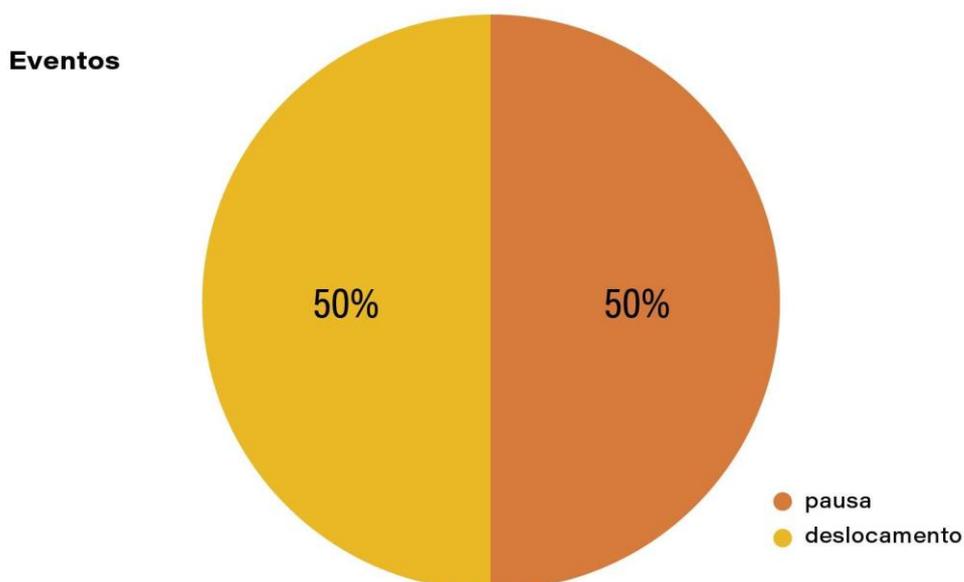


Figura 84 – Distribuição de deslocamentos e pausas em meu processo de construção intercultural

Do total de eventos, ocorreram 26 deslocamentos, desde meu primeiro posicionamento, no estágio de Reação em fevereiro de 1991, quando as diferenças culturais eram percebidas por mim como a dicotomia “alemães” *versus* “brasileiros”, sendo minha visão de mundo considerada em geral – e equivocadamente – melhor. Meu último movimento no processo de construção

intercultural, em março de 1993, conduziu-me ao estágio de Construção, quando já me sentia participante genuína da cultura alemã.

Conforme a Figura 85 a seguir, desses deslocamentos, 16 – cerca de 62% – moveram-se em direção à evolução da aceitação das diferenças interculturais, e 10 – cerca de 38% – ocorreram em modo de involução, em sentido inverso, o que pode nos levar a acatar a tendência de movimentos de retrocesso serem superados por aqueles de desenvolvimento, em meu processo de construção intercultural.

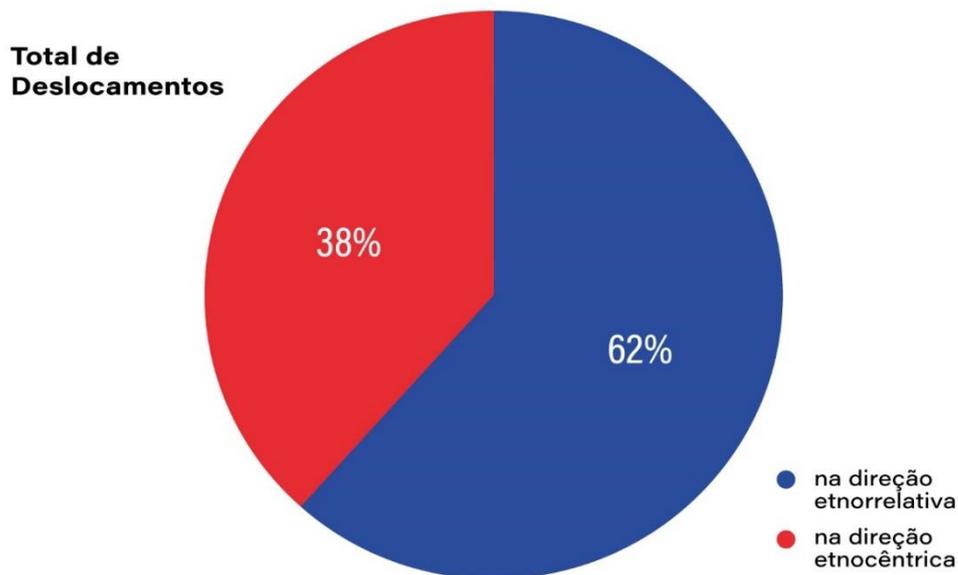


Figura 85 – Distribuição do total de deslocamentos em meu processo de construção intercultural

E se analisarmos apenas os tipos de deslocamento entre os estágios, sem considerarmos suas repetições, foram 14 distintos, no total. Nesse contexto, 8 se moveram na direção etnorrelativa – cerca de 57% –, enquanto os outros 6, em sentido contrário – cerca de 43% –, conforme consta, em seguida, da Figura 86, em proporções próximas das taxas que obtivemos no gráfico anterior.

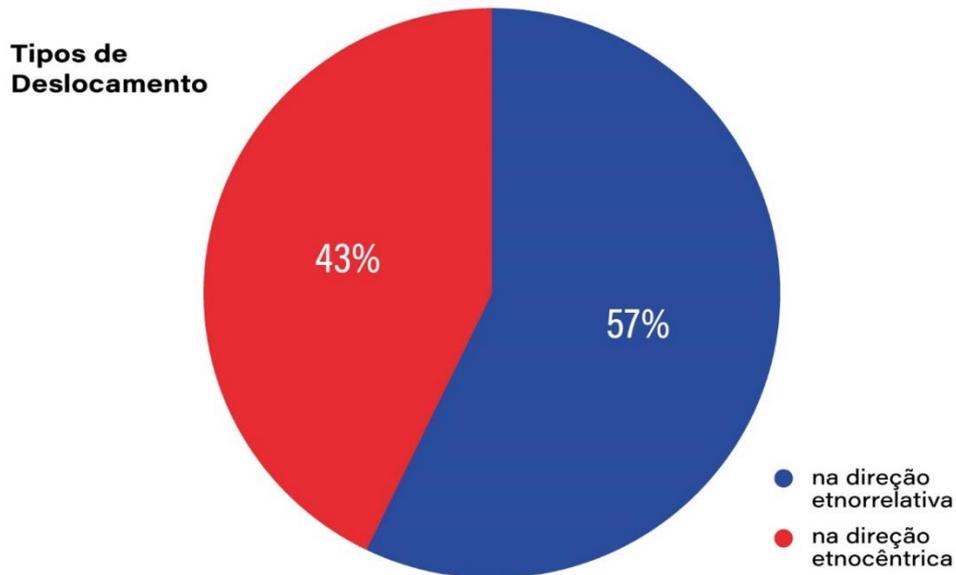


Figura 86 – Distribuição de tipos de deslocamentos em meu processo de construção intercultural

Em relação às pausas ocorridas, foram também em número de 26, dentro dos 52 eventos descritos para em meu processo de construção intercultural. A Figura 89 a seguir, mostra que, entre elas, 15 – cerca de 58% – se deram após deslocamentos em direção ao estágio etnorrelativo, enquanto 11 – cerca de 42% – ocorreram no modo de involução no sentido etnocêntrico, o que pode reforçar a tendência de minha permanência em estágios alcançados em deslocamentos com propensão à evolução em direção aos estágios etnorrelativos no contínuo FSI.

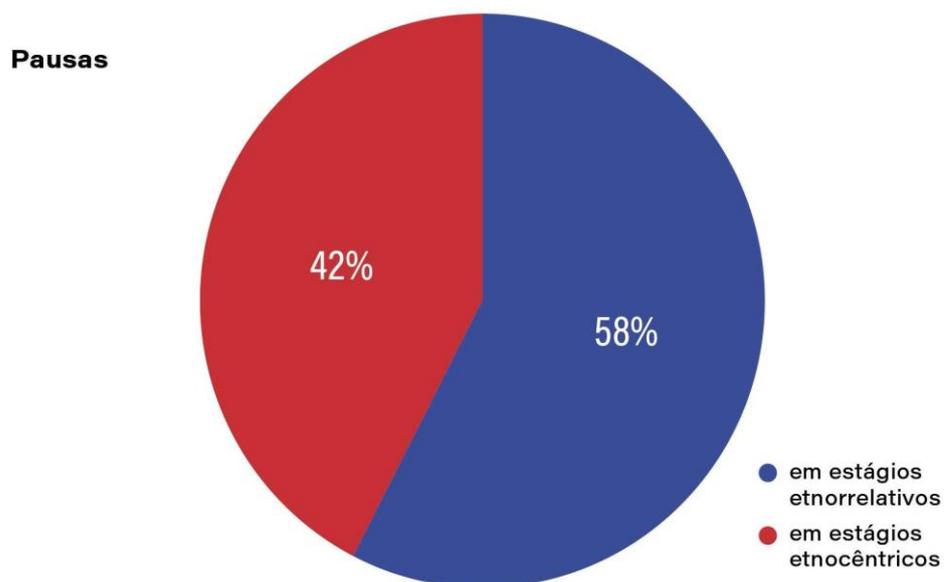


Figura 87 – Distribuição de pausas em meu processo de construção intercultural

Apesar do equilíbrio entre os eventos observado inicialmente, meu processo de construção intercultural, quer em movimento, quer em pausa, inclinou-se majoritariamente para a direção etnorrelativa do FSI.

Isso posto, na próxima seção comparamos os três processos de construção intercultural: o meu e aqueles de Emma e de *Frau Braun*.

4.2.3.2

Comparação entre meu processo de construção intercultural e aqueles de Emma e de *Frau Braun*

Para termos uma ideia geral desses três conjuntos de informações, consolidamos os eventos dos anos pesquisados em três gráficos, referentes a mim, à Emma e à *Frau Braun*, respectivamente, para assim podermos relacioná-los.

No entanto, em virtude da grande quantidade de informações no conjunto geral de meu processo de construção intercultural, optamos por reapresentar, logo a seguir, os resumos dos eventos de cada ano, respectivamente Figuras 29, 56 e 74 (cf. 4.2.1.1, 4.2.1.2, 4.2.1.3), para facilitar a leitura posterior do gráfico unificado.

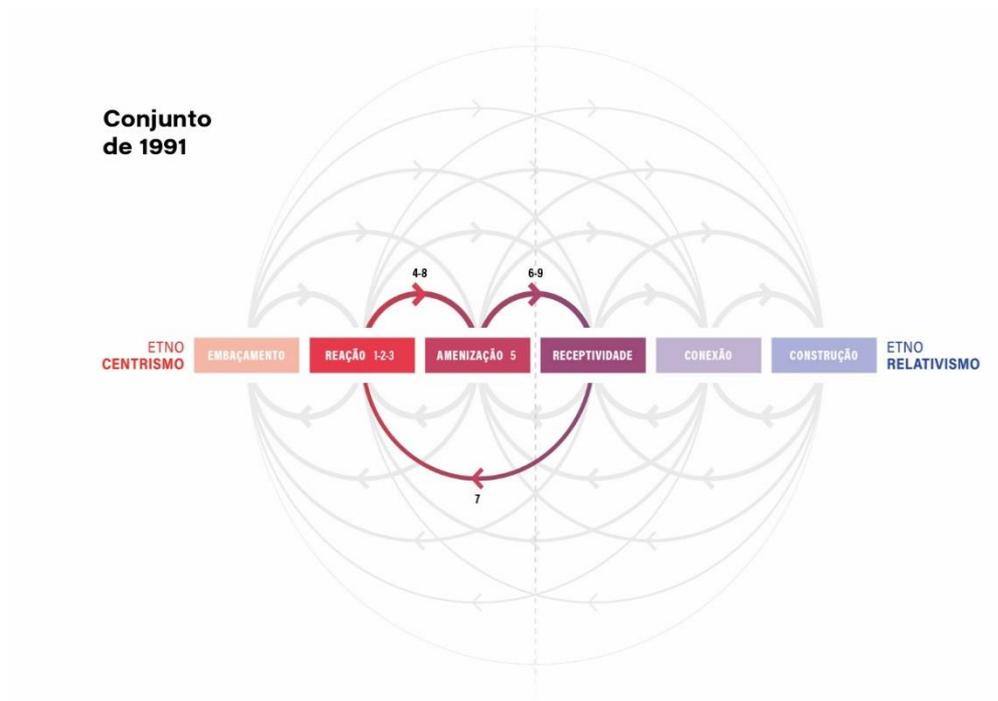


Figura 29 - Conjunto de eventos de meu processo de construção intercultural no ano de 1991

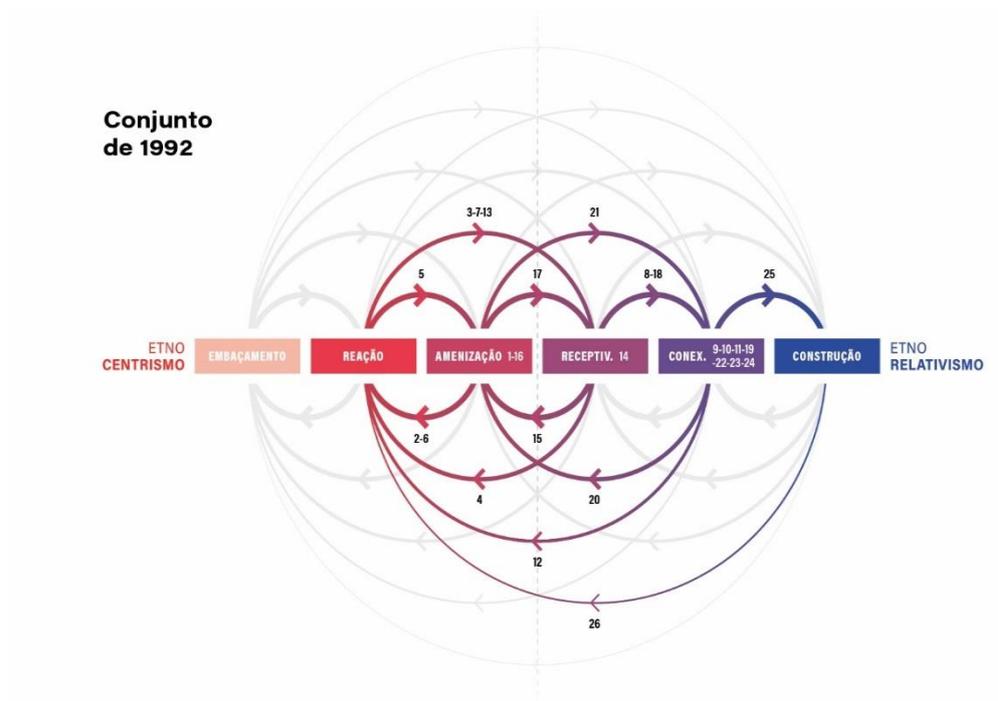


Figura 56 - Conjunto de eventos de meu processo de construção intercultural no ano de 1992

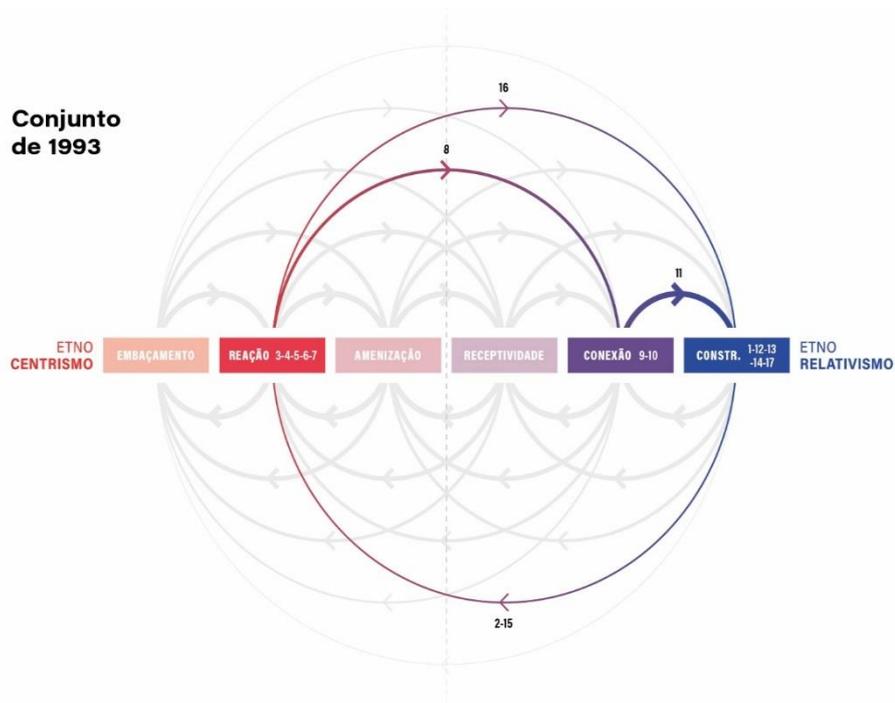


Figura 74 - Conjunto de eventos de meu processo de construção intercultural no ano de 1993

Em seguida, apresentamos a reunião de eventos dos três gráficos anteriores, dos anos de 1991, 1992 e 1993, sem considerarmos suas repetições. Assim, a Figura 88, a seguir, é a representação do conjunto de eventos ocorridos em meu processo de construção intercultural, ao longo desses anos.

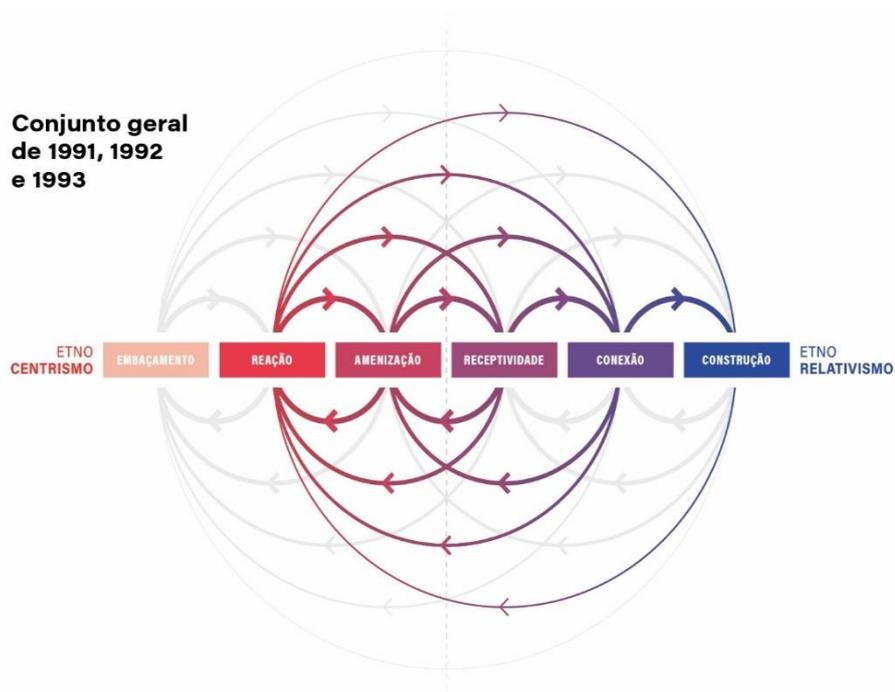


Figura 88 – Conjunto geral de eventos de meu processo de construção intercultural em 1991, 1992 e 1993

Podemos interpretar essa Figura 88 como a superposição de todos os gráficos que compuseram cada evento particular de meu processo de construção intercultural, durante minha estada na Alemanha.

Este gráfico é, portanto, um instrumento de análise que nos permite visualizar, de modo estático, o conjunto de estágios em que estive e quais deslocamentos entre eles eu realizei, no FSI. Assim, percebemos que a amplitude de meu processo se deu entre cinco dos seis estágios do contínuo - no intervalo de Reação até Construção -, e que nunca me posicionei na fase de Embaçamento - na qual o indivíduo é indiferente à cultura estrangeira -, fato que vem ratificar nossa análise na introdução da seção 4.2.1, visto que desde minha infância tive contato eventual com a cultura alemã, despertando em mim interesse por essa língua e cultura.

Em relação aos deslocamentos, notamos que os movimentos são espelhados, ou seja, eles ocorrem tanto na direção etnorrelativa, quanto na etnocêntrica, com exceção de dois, nos estágios de Receptividade e de Conexão em direção etnorrelativa, que não encontram seu reflexo em direção etnocêntrica. Essa particularidade pode ter origem na evolução de minhas estruturas cognitivas, fomentando minha sensibilização intercultural e permitindo-me aceitar as diferenças interculturais e adequar-me a elas, nas fases etnorrelativas no FSI, especialmente nesses dois estágios mencionados anteriormente, e diminuindo, assim, as chances de retrocessos no sentido etnocêntrico. Entretanto, esses retrocessos aconteceram, sempre que algum fato pontual me levava de volta a esses estágios etnocêntricos.

Imersa na cultura alemã, vivenciando inúmeras situações inusitadas no dia a dia, mostrei-me reativa às diferenças interculturais, passei a amenizar algumas delas, pude tornar-me receptiva a elas, conectando-me e construindo o espaço híbrido entre as culturas alemã e brasileira. No entanto, esse processo de construção intercultural não se deu de forma organizada, no qual, a cada estágio vivenciado, o próximo se iniciava, em alguma ordem prevista. Ao contrário, ocorreu de modo fluido, com evoluções e involuções, contendo também algumas pausas dentro do contínuo, sem que meu caminho percorrido tenha seguido qualquer regra, a não ser aquelas conduzidas por minhas próprias crenças e valores, por minha própria individualidade.

Em vista disso, por tratarmos de um processo fluido, em que os eventos se sucedem ao longo do tempo, apresentamos também a interpretação dinâmica desse conjunto de eventos em um vídeo, para contemplar a representação dessa fluidez, proposta no FSI. Ressalvamos que essa interpretação é complementar à estática, representada na Figura 88, mostrando-se como mais uma possível camada de análise dos dados, em outra mídia, que não o papel. Ao assistirmos ao vídeo, podemos ver, sob o enfoque dessa outra mídia, a sequência de eventos de cada ano em meu processo de construção intercultural, corroborando o resultado de nossa análise, referente à região do contínuo em que se concentraram meus posicionamentos, às direções em que se deram os deslocamentos, à amplitude em que estes ocorreram. Assim, potencializamos a percepção de meu processo de construção intercultural no FSI, através de seu formato dinâmico, que pode ser consultado no endereço eletrônico <https://vimeo.com/516945873>.

Isto posto, se compararmos meu processo de construção intercultural com aqueles de Emma e de *Frau Braun*, podemos afirmar que o fator de exposição à cultura brasileira de ambas foi distinto daquele que me expôs à cultura alemã. Portanto, esses dois processos se diferenciaram do meu no que se refere não só à quantidade de eventos ocorridos, como também aos estágios no FSI em que ambas as alemãs se posicionaram. Considerando ainda que houve eventos apenas a partir do segundo ano, uma vez que em 1991 a interação intercultural entre mim e as alemãs no contexto das festas aqui estudadas não se sucedeu, também o período do estudo foi reduzido, e se concentrou na fase em que eu estive tendendo para os estágios etnorrelativos do contínuo. Contudo, e mesmo ressaltando que a análise do comportamento das alemãs diante de seu contato com a cultura brasileira foi fruto de observação e interpretação minhas, podemos verificar que elas se tornaram em alguma medida mais suscetíveis à nossa cultura, ao longo de nossa convivência, como podemos observar em seguida, nas Figuras 89 e 90:

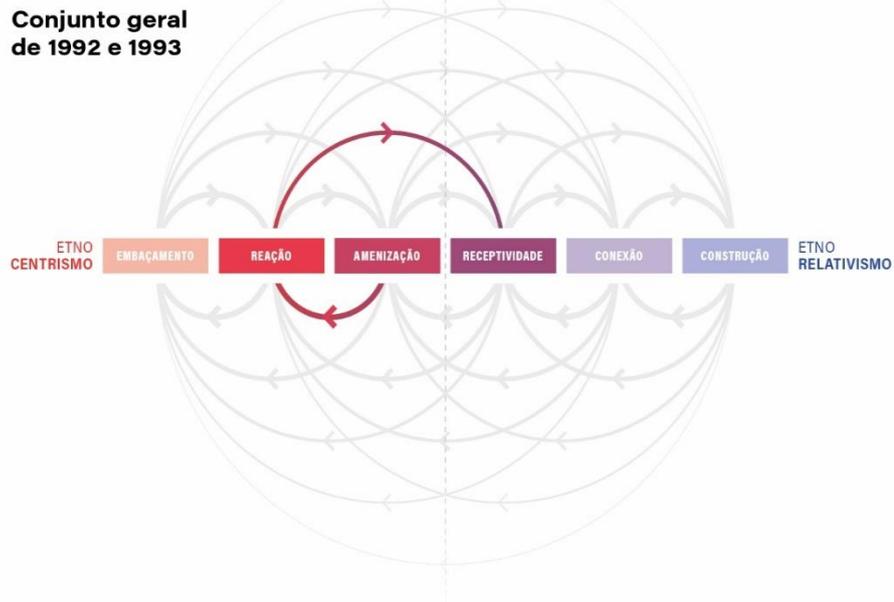


Figura 89 – Conjunto geral de eventos do processo de construção intercultural de Emma em 1992 e 1993

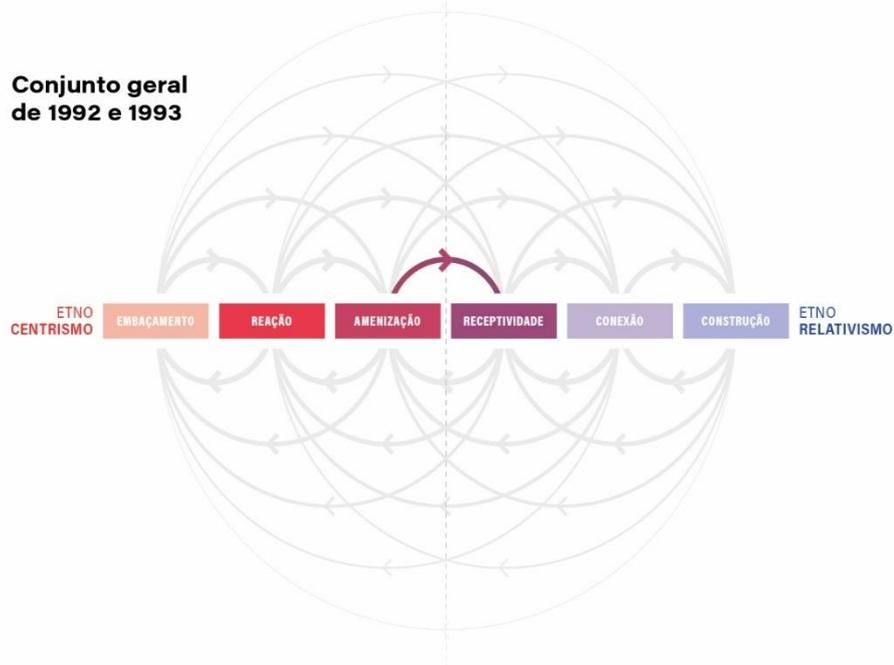


Figura 90 – Conjunto geral de eventos do processo de construção intercultural de *Frau Braun* em 1992 e 1993

Os dois gráficos acima são a representação estática do processo das duas alemãs nos anos de 1992 e 1993. Avaliando o conjunto dos movimentos e das pausas, respectivamente de Emma e de *Frau Braun*, percebemos que as mudanças ocorridas em sua estrutura cognitiva ficaram restritas, em ambos os casos, ao

intervalo compreendido entre os estágios etnocêntricos de Reação e de Amenização, e o estágio etnorrelativo de Receptividade. Entretanto, seus percursos no FSI foram distintos entre si. A diferença entre os caminhos percorridos por cada uma delas pode estar diretamente vinculada à individualidade de cada uma, além de também poder ter sido influenciada pela forma como nos relacionamos: Emma foi se tornando minha amiga com o passar do tempo, e desenvolvemos uma relação informal e próxima, sem muita cerimônia ou reserva, na qual normalmente se diz o que se pensa, sem subentendidos; já o relacionamento com *Frau* Braun era mais distante e formal, visto que ela era professora de meu filho, e, portanto, a sua vida profissional não se misturava à pessoal. No entanto, na medida em que ela foi nos conhecendo melhor, esteve mais aberta às diferenças interculturais. A forma de tratamento dispensada por mim a cada uma delas é um indicativo desse grau de intimidade de que desfrutamos, conforme a cultura subjetiva alemã, na qual amigos são chamados pelo prenome – como no caso de Emma –, e as pessoas de quem não se é próximo, pelo pronome de tratamento seguido do sobrenome – como *Frau* (Sra.) Braun.

O intervalo no FSI a que se restringiram os posicionamentos de Emma e de *Frau* Braun, ao longo dos dois anos, foi o mesmo intervalo em que eu me posicionei no primeiro ano de meu processo de construção intercultural, conforme a seção 4.2.1.1, na qual avaliamos que essa restrição entre os estágios de Reação e Receptividade no contínuo poderia ser justificada por se tratar de meus primeiros passos na cultura alemã. Assim, no que se refere à Emma e *Frau* Braun, podemos apontar que também elas estavam começando seu processo de contato com a cultura brasileira, iniciados posteriormente ao meu, e que o intervalo do contínuo percorrido por ambas é coerente com o contexto em que Emma e *Frau* Braun se encontravam, confortáveis em sua própria cultura, e apenas em contato ocasional e não aprofundado com a cultura brasileira, apresentada a elas apenas através de minha família.

Ainda assim, a convivência conosco foi capaz de despertar nelas algum interesse pela diversidade entre ambas as culturas. Partindo da dicotomia estereotipada inicial até a aceitação da relatividade dos valores em contextos culturais diversos, pude contribuir para que também elas se tornassem, em determinados contextos, em algum grau sensíveis a essa diferença intercultural.

Desse modo, mesmo considerando o pequeno número de eventos vinculados à Emma e à *Frau Braun*, além do contexto em que estavam imersas - sua própria cultura -, podemos propor como desfecho da análise desses três conjuntos de eventos, que, assim como eu, também as duas alemãs mudaram seu posicionamento no contínuo FSI, através de movimentos de avanço ou de retrocesso (Emma), e de avanço (*Frau Braun*), entre as fases etnocêntrica e etnorrelativa desse contínuo, lidando com sua liminaridade cultural. Portanto, sugerimos que culturas em contato estruturam uma ação de influência recíproca, em algum nível, ainda que distintos e não interrelacionados. Não obstante, o alcance e a profundidade desse contato são claramente personalizados, podendo ser traduzidos pelo processo de construção intercultural de cada indivíduo.

Isso posto, trazemos no próximo capítulo uma proposta de aplicação de sequência didática, adotando o FSI como ferramenta para apresentar e problematizar as comemorações de festas em sala de aula de PL2E.

Proposta de sequência didática em PL2E

O traço cultural “comemoração de festas” se apresenta como relevante para a cultura brasileira, e, por essa razão, trazemos esse tema para a presente proposta de sequência didática em aula de PL2E.

Nosso objetivo é oferecer ao falante-aprendiz a possibilidade de reavaliar seu posicionamento etnocêntrico relacionado não só a esse traço cultural em particular, mas também à cultura brasileira, de forma mais abrangente. Assim, eventuais falsas generalizações que estejam inculcadas na mente desse falante-aprendiz – provavelmente devido ao conhecimento pouco profundo da cultura brasileira –, podem ser desconstruídas, já que os significados de valores, crenças e rituais brasileiros podem ser opacos para esse aluno estrangeiro, que provavelmente percebe apenas as camadas mais superficiais de aspectos da cultura do Brasil. Em outras palavras, é provável que esse aluno esteja diante do desconhecimento da cultura subjetiva brasileira, aquela que abrange os traços culturais compartilhados por nós, brasileiros, mas que não são claros para membros não pertencentes ao nosso grupo cultural, ainda que conheçam aspectos de nossa cultura objetiva, como o carnaval, por exemplo.

Isso posto, é inequívoco que o binômio língua e cultura não se dissocia, e a cultura deve estar integrada ao processo de ensino-aprendizagem de LE, de modo a contribuir para o desenvolvimento de competências do aluno em contatos interculturais. Desse modo, esse aluno pode operar em um espaço híbrido e fluido, o entre-lugar, em que se inserem as duas línguas – a sua língua materna e a segunda língua –, e as duas culturas. Cabe então ao professor realizar o papel de mediador, condutor desse processo e agente dessa mudança social; a partir daí, crenças, hábitos e valores da cultura de LE podem passar a ter sentido para o aluno, sentido esse atribuído pelo sistema simbólico que constitui a língua situada em contexto.

Chegamos, pois, ao componente cultural, considerado no ensino de LE como manifestação de funções e noções pragmáticas nas formas de falar e agir no dia a dia, elemento fundamental para a prática linguística e para a associação entre estrutura da linguagem e seu uso. Considerando que transmitimos muito mais do

que o significado de palavras na interação, esta propaga, então, significado através da interpretação contextualizada do mundo, já que a língua natural não separa a realidade extralinguística nem do mundo psicológico, nem do mundo social dos falantes da língua.

Portanto, ao identificarmos novos significados interculturais em uma interação, baseamo-nos em alguns conceitos iniciais de nossa própria cultura, o que pode nos levar a distorcer a realidade através de nossa lente cultural, trazendo à tona estereótipos, fato que pode nos conduzir a situações constrangedoras e inconvenientes.

Por essa razão, é essencial que as questões interculturais sejam tratadas em aula de LE pelo professor mediador, com o intuito de relativizar possíveis perspectivas etnocêntricas que surjam em sala. A pragmática intercultural apresenta-se como um recurso para tal, assentada que está na compreensão da interculturalidade e na abordagem sociocognitiva - na qual a língua tem o papel de intermediar dinamicamente a interação entre os contextos -, para a análise da construção de sentido em um ato comunicativo.

Nessas circunstâncias, o aluno pode desenvolver sua competência intercultural, identificada como o conjunto de saberes que reúnem não só o conhecimento de si, do outro, da interação, a relativização de si mesmo e a valorização do outro, como também as habilidades de descobrir e de interagir, de interpretar e relacionar fatos, de se engajar cultural e politicamente.

Assim, ao dominar aspectos funcionais e comunicativos de LE, esse aprendiz é capaz de se interrelacionar nessa outra cultura, mostrando abertura e interesse por falantes nativos e pela interação com os membros desse outro grupo cultural. Ademais, o desenvolvimento da competência intercultural, como um processo plural, pode também contribuir de forma incontestável para o crescimento pessoal do indivíduo, na medida em que ele passa a adotar atitudes apropriadas para lidar com a alteridade, não só em contexto intercultural.

Sob essa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem é único e individual, no qual o falante-aprendiz é agente dinâmico do curso de sua própria história, tornando-o particular e imprevisível, cenário que vai ao encontro do contexto de conceituação do FSI.

Diante disso, sugerimos aqui um exemplo de sequência didática, a ser aplicada em 2 ou 3 aulas, ficando essa duração sujeita à disponibilidade de tempo

do professor em seu planejamento de aula. Adotamos o FSI como ferramenta da referida sequência para a prática pedagógica no ensino de LE, tanto com um grupo de aprendizes, como com alunos particulares.

Combinamos o emprego do FSI com a exibição de vídeos disponíveis na internet sobre as festas tratadas neste trabalho. O professor pode utilizar um único vídeo ou combiná-los, de acordo com o contexto em que proporá a sequência didática; assumimos que será exibido apenas um vídeo, para uniformizarmos o enunciado da proposta de sequência didática. A seguir, descrevemos os vídeos escolhidos para abordagem das festas de carnaval, aniversário infantil e Páscoa em sala de aula:

- a) Carnaval: <https://www.youtube.com/watch?v=ldyHTNnFX1k> – “Compacto das escolas de samba do Rio de Janeiro - Segundo dia”. Vídeo veiculado por um jornal digital mostra momentos selecionados no segundo dia de desfile das escolas de samba no Rio de Janeiro em 2020. Esse vídeo apresenta a comissão de frente, algumas alas e alguns carros alegóricos, o mestre-sala e a porta-bandeira, os ritmistas da bateria, passistas e destaques, além do samba, que é tocado pela bateria e cantado pelos integrantes da escola e pelos espectadores no Sambódromo de cada uma das seis escolas integrantes do assim chamado grupo especial, em 18:49 minutos. Cada escola é apresentada por aproximadamente 3 minutos no vídeo, e o professor pode selecionar apenas uma das escolas para exibir aos alunos, devido à longa duração do vídeo completo;
- b) Aniversário infantil: <https://www.youtube.com/watch?v=gPhFcXKR5as> – “Rio: festa de criança inspirada no filme”. Esse vídeo traz o recorte de um programa de TV a cabo, no qual uma apresentadora conduz a organização de uma festa infantil, segundo um tema previamente escolhido pela criança aniversariante, contando com a participação de uma *chef* de cozinha e uma confeitadeira, de uma decoradora e uma especialista em recreação infantil. Ao fim do processo de organização, e somente no dia da festa, esta é então apresentada à criança e seus familiares e esse instante de surpresa, de encantamento, é exibido no episódio. Nesse vídeo, o tema escolhido para a festa foi o filme animado “Rio”, e podemos ver alguns momentos do processo de confecção de enfeites e a arrumação do ambiente da festa. Ao

final desse processo de organização, a festa é então apresentada ao aniversariante e a seus pais.

- c) Páscoa: <https://youtu.be/P9Hj258QXl4> - “Chef dá dica para substituir o tradicional bacalhau na Páscoa”. Na semana anterior à Páscoa, reportagem jornalística de emissora de TV é realizada em um mercado municipal, onde consumidores estão à procura de bacalhau para garantir a tradição de servir esse prato no almoço do domingo de Páscoa em casa, ou em um restaurante. Entretanto, devido ao elevado preço do peixe, um *chef* propõe uma receita alternativa para a comemoração da festa; ele apresenta a receita, prepara e oferece o prato, que é aprovado pelos convidados.

A presente proposta comunicativa trabalha as quatro habilidades linguísticas - ler, ouvir, falar e escrever -, de modo isolado, combinado e integrado, justificada por sua correspondência à realidade fora da sala de aula, e pode ser aplicada a uma turma de nível B1 - segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever os níveis de proficiência em um idioma (QECR, 2001) -, cujos alunos já tenham algum conhecimento ou alguma vivência de uma das festas brasileiras aqui tratadas - carnaval, aniversário infantil e Páscoa -, inclusive de seu vocabulário.

Para uma turma de nível abaixo de B1, sugerimos incluir atividades preparatórias de vocabulário e também atividades pré-comunicativas com algumas estruturas gramaticais que possam ser empregadas com função emotiva, para descreverem as sensações do aluno em relação às comemorações de festas a ele apresentadas. Essas pré-atividades devem ser aplicadas anteriormente à primeira etapa de nossa proposta.

São 10 as fases que compõem a presente proposta de sequência didática para alunos do nível B1. Abaixo, elas são descritas:

- 1) O professor inicia a primeira atividade, perguntando aos alunos quais as principais características da festa selecionada, e de que forma é comemorada em seu país de origem, organizando as respostas por país em um quadro, problematizando essas respostas;
- 2) Em seguida, pergunta se algum dos alunos já teve a oportunidade de estar presente a essa festa no Brasil, e se algum aspecto dela foi surpreendente

para ele. Em caso afirmativo, pede as informações, colecionando as respostas à vista dos alunos;

- 3) Na sequência, apresenta o vocabulário previamente selecionado referente à festa apresentada no vídeo escolhido, explicando possíveis palavras ou expressões desconhecidas;
- 4) Após contextualizar o vídeo, e antes de apresentá-lo, pede aos alunos que entrem em contato com a sensação provocada neles, ao assisti-lo, e que anotem essas sensações;
- 5) Então, exibe o vídeo;
- 6) Após a exibição, professor e alunos discutem em sala as diferentes sensações registradas pelos alunos; o professor questiona em que medida elas podem estar ligadas à dificuldade de percepção das diferenças interculturais, comparando as características da festa no Brasil, percebidas por eles, com aquelas do país de origem dos alunos, mencionadas por eles, e anotadas pelo professor;
- 7) Em seguida, os alunos recebem um texto autêntico sobre a festa, com informações sobre a realização daquela comemoração no Brasil. Sugerimos para o trabalho os seguintes *links*, que contêm textos que podem ser adaptados em tamanho e tipo de informação, respectivamente para a) o carnaval, b) o aniversário infantil e c) a Páscoa:
 - a) <https://www.camarotecarnaval.com/escolas-de-samba-do-rio/elementos-das-escolas-de-samba>
 - b) <https://www.decorfacil.com/como-organizar-festa-infantil/>
 - c) <http://gazeta-rs.com.br/as-comemoracoes-da-pascoa-no-brasil-e-as-peculiaridades-em-cada-regiao-do-pais/>

Antes da leitura, o professor pede aos alunos que apontem no texto quais trechos foram apresentados no vídeo. Após a leitura, tem lugar uma nova rodada de discussões entre os alunos a esse respeito, mediada pelo professor;

- 8) Na próxima fase, o professor pergunta se o texto modificou de alguma forma as sensações que os alunos registraram inicialmente ao assistirem ao vídeo, e se sua (possível) perspectiva etnocêntrica relativa às diferenças culturais observadas pôde ser, de algum modo, relativizada com base nas informações trazidas pelo texto;

- 9) A seguir, os alunos devem escrever uma carta para seus familiares em seu país de origem, relatando a experiência vivenciada em sala de aula relacionada à festa apresentada pelo professor, comparando-a com a comemoração dessa festa em seu país, e registrando as sensações que tiveram ao serem confrontados com as diferenças culturais. O professor sugere que os alunos peçam aos familiares que os respondam igualmente através de uma carta;
- 10) Encerrando a sequência didática fora da sala de aula, a carta deve ser postada no correio.

Diante das reações dos alunos, é possível ao professor avaliar em que estágio do FSI eles se encontram, e essa informação pode ser utilizada como instrumento para orientar sua prática no contexto do traço cultural “comemoração de festas”, além de também poder ser apresentada diretamente aos alunos, com a finalidade de fomentar seu processo de construção intercultural.

Através da sensibilização à cultura brasileira por meio do traço cultural “comemoração de festas”, no processo de aprendizagem de LE, o falante-aprendiz reflete sobre a nossa cultura e tem a possibilidade de melhor compreender a sua própria, podendo operar entre as duas línguas, conforme a formulação do hibridismo cultural, do entre-lugar, um espaço de adaptação e de mudanças cognitivas, comportamentais e afetivas. Assim, é possível atingir a competência intercultural, quando então o aluno pode se sentir confortável em usar o português em situações comunicativas, desenvolvendo um repertório linguístico no qual têm lugar todas as suas capacidades linguísticas.

À vista disso, passamos ao próximo capítulo, onde tecemos as considerações finais do presente trabalho.

Considerações Finais

Diante dos resultados alcançados no presente trabalho, que buscou identificar o meu processo de sensibilização intercultural ocorrido na Alemanha, como pesquisadora-participante, podemos concluir que seus objetivos foram atingidos. Para tanto, com foco no traço cultural “comemoração de festas” e, baseados no mosaico composto por conceitos de cultura - do estruturalismo ao pós-modernismo -, e na teoria do Interculturalismo, analisamos cartas escritas por mim àquela época para minha família no Brasil. Através delas, foi possível avaliarmos contrastivamente a aproximação em alguns pontos, e o distanciamento em outros, entre as culturas alemã e brasileira, no que diz respeito a esse traço cultural, considerando as cartas em forma de relatos de viagem e analisando também os recursos linguísticos empregados em sua escritura. Com isso, foi possível não só descrever meu processo de sensibilização intercultural, mas também propor uma modelagem de classificação de experiências no processo de construção intercultural.

Para compreendermos mais profundamente os resultados alcançados na identificação de meu processo de construção intercultural, adotamos uma fundamentação teórica de caráter híbrido, para analisarmos os dados em toda sua complexidade. Assim, mapeamos esse processo através do conjunto de informações constantes das cartas, cujo tema condutor – o traço cultural “comemoração de festas” – leva-nos à contextualização dos relatos contidos nessas cartas. Consideramos a cultura não só como um ponto de partida para avaliarmos as características generalizadoras de um dado grupo, cuidando sempre para evitar a estereotipia e nos apoiando em sua origem sócio-histórica dos traços culturais, mas também como um sistema de valores que têm manifestações claras e outras invisíveis, estas principalmente para aqueles que não são membros daquele grupo. Paralelamente, sabemos que, em nossa sociedade pós-moderna e globalizada, torna-se paulatinamente habitual que indivíduos se misturem e, em razão disso, sofram influência de características culturais outras, podendo afastar-se daquelas que lhes são imputadas como genuinamente suas. Sob essa perspectiva, os padrões de interpretação cultural, elementos isolados de conhecimentos coletivos,

compactados e armazenados na memória cultural de um indivíduo, atuam como meios de fornecer a ele propostas de sentido, às quais pode recorrer para a interpretação de situações concretas do discurso.

Assim, avaliando simultaneamente os contextos macro e micro da imersão de um indivíduo em uma outra cultura, que não a sua própria, onde é criado um espaço cultural híbrido entre ambas, devemos levar em conta a necessidade e a importância da percepção de diferenças interculturais, especialmente aquelas que não são facilmente identificáveis, que se encontram no subentendido das interações, no implícito das situações do cotidiano, a chamada cultura subjetiva. Desconhecê-la pode implicar na sensação de estranhamento, inclusive da própria cultura. Tudo pode parecer fora do lugar, e seus valores, hábitos, rituais e práticas podem passar a ser questionados. No entanto, essa sensação de desconforto pode se transformar em uma oportunidade para esse indivíduo tornar-se sensível às diferenças interculturais, na mesma medida em que pode também compreender melhor a sua própria cultura. Para o entendimento de como se dá o processo de sensibilização e o ajuste às diferenças interculturais, há modelos que o estudam, e no presente trabalho utilizamos o contínuo *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* – DMIS – como ferramenta, que se baseia em premissas de mudanças da estrutura cognitiva e de um processo não linear ao longo do contínuo proposto. Assim, essa foi nossa referência para não só descrever meu processo de sensibilização intercultural, mas também propor uma modelagem de classificação de experiências no processo de construção intercultural, o Fluxo de Sensibilização Intercultural – FSI.

A abordagem metodológica de cunho autoetnográfico documental qualitativo-interpretativo adotada para a análise do *corpus* selecionado para este estudo, composto pelos relatos da comemoração de três festas: carnaval – uma festa popular –, Páscoa – uma festa religiosa –, e aniversário infantil – uma festa familiar, nos trouxe o ferramental necessário para descrever e analisar minha vivência pessoal de pesquisadora-participante. Com a finalidade de compreender minha experiência intercultural, reconheço sua singularidade e, em razão disso, proponho caminhos outros de se fazer pesquisa, já que a vida cotidiana provê continuamente a acadêmica. Por essa razão, minha experiência de vida se torna

meu trabalho intelectual, trazendo reflexões associadas a este, que podem contribuir para a produção de saberes plurais.

Ao longo do desenvolvimento da análise de dados constatamos que a maioria das características elencadas no conjunto teórico adotado neste trabalho, além de outras circunstancialmente relevantes, se revelam nos excertos analisados. Entre as categorias de análise, o Interculturalismo, tomado neste trabalho como o contato entre duas culturas, é o fio condutor do exame do *corpus*. A presença de informações a respeito da categorização das culturas alemã e brasileira, cujas características se reproduzem em sua maioria nos respectivos traços culturais de ambas as culturas, e dos questionamentos acerca de conceitos da cultura subjetiva se aliam à ferramenta DMIS, apontando não só para as mudanças de minha estrutura cognitiva, mas também para a não linearidade de meu processo de sensibilização intercultural ao longo dos anos pesquisados. Em paralelo, contribuem de forma cabal para esse entendimento os relatos de viagem, que são a tradução intercultural dos hábitos alemães para meus familiares brasileiros, para que possam compreender a realidade que não conhecem, através da leitura de minhas cartas. Por meio desses relatos, é possível observar a influência em minha rotina na Alemanha não só da cultura subjetiva, como também dos traços culturais, que em sua maioria mostram de modo contrastivo diferenças entre ambas as culturas, normalmente expressas por mim em comparações, em geral irônicas. Complementando este estudo, os recursos linguísticos - prosódicos, morfológicos e sintáticos -, tais como o alongamento extraordinário da sílaba tônica de uma palavra, o emprego de advérbios como recursos modalizadores da informação, ou ainda a construção de frases marcadas, eliminando intencionalmente a neutralidade da formulação, são empregados nos textos das cartas e nos apontam indícios que auxiliam a compreensão de meu estado emocional, e conseqüentemente, de meu posicionamento no processo de sensibilização intercultural.

Também durante a análise de dados, surge uma categoria de análise, o sublinhado, uma vez que não encontramos na fundamentação teórica o suporte adequado para examinar esse recurso linguístico. O sublinhado assume a função de enfatizar uma palavra ou uma expressão grifada, como mais um elemento prosódico empregado na língua escrita. Assim, contribui também para estudos que se dedicam a indicar o estado de espírito do escritor.

A partir dos dados analisados, concluímos que meu processo de sensibilização intercultural é de fato fluido ao longo do contínuo, avançando na direção etnorrelativa, ao aceitar outras visões de mundo diferentes da minha, e recuando no sentido etnocêntrico, ao criticar a cultura alemã, sem que esses movimentos sejam previsíveis. Além disso, a mudança de minha estrutura cognitiva favorece o desenvolvimento de minha sensibilização às diferenças entre as culturas alemã e brasileira, ocasionando, com o passar do tempo, a tendência de meu posicionamento a situar-se em grande parte nas etapas etnorrelativas do DMIS, dado o aprofundamento da maturidade em minha estrutura cognitiva.

Deparamo-nos, porém, no desenvolvimento da análise, com a ausência de movimentos pendulares, de ir e vir ao longo do contínuo DMIS, já que, em seu gráfico, fica visualmente registrado que o processo de sensibilização às diferenças interculturais seria aparentemente sequencial. No entanto, à medida em que o indivíduo aceita, e às vezes rejeita, as diferenças interculturais, ele desenvolve mudanças em sua estrutura cognitiva, traçando seu processo de adaptação intercultural de forma não linear. Por essa razão, propomos a ressignificação do DMIS, através de representação e de conceituação de minha autoria, mantendo seis fases do contínuo, que se dividem em três etapas etnocêntricas e três etnorrelativas, conforme descritas por Bennett. Essa proposta chamamos de Fluxo de Sensibilização Intercultural – FSI –, um contínuo que representa e categoriza vivências de um indivíduo imerso em outra cultura em um processo de construção intercultural. Nele, esse indivíduo se situa entre as duas culturas, o entre-lugar, e é sensível a ambas, construindo uma terceira via cultural expandida, em que atua confortavelmente, na medida em que também ele se abre para esse novo contexto, transformando-se.

São dois os tipos de eventos que ocorrem no contínuo FSI: pausas em determinados estágios, e deslocamentos entre eles. Esses eventos podem ter as mais diversas combinações, mostrando a natureza fluida do processo no contínuo, sem direção ou ordenação predefinidas. Ao classificar as experiências interculturais, a partir do modo como um indivíduo pode perceber a outra cultura e como esta opera mudanças em sua estrutura cognitiva, acarretando em um percurso único, individual, de seu fluxo, podemos criar um paralelo entre os conceitos de FSI e de padrões de interpretação cultural: o primeiro é composto de um amplo conjunto de

eventos possíveis, mas cada indivíduo tem seu processo de construção intercultural particular; o segundo é um conjunto de conhecimentos coletivos armazenados na memória cultural, do qual elementos isolados fornecem propostas de sentido para a interpretação de situações concretas para cada indivíduo.

Com a proposta do FSI, os dados que compõem o *corpus* são novamente analisados, agora sob essa perspectiva. Concluímos que há dois grupos de dados: minhas vivências, na condição de imersão na cultura alemã, e a experiência de duas alemãs – uma amiga e uma professora de meu filho –, na condição de contato eventual com a cultura brasileira. Mesmo conscientes de que as condições do contato intercultural são distintas nos dois grupos de dados, e que os resultados atribuídos às alemãs são a minha visão dos fatos, mantemos esse segundo grupo na análise dos dados, por considerarmos relevante para o presente trabalho a comparação entre eles, na medida em que podemos verificar evidências da influência de uma cultura sobre a outra em um processo de construção intercultural, em um caminho nos dois sentidos.

Em meu processo de construção intercultural há uma tendência estatística a deslocamentos se darem na direção etnorrelativa, assim como também as pausas ocorrerem em estágios etnorrelativos. Convém lembrarmos que, ao longo de minha estada na Alemanha, posicione-me em grande parte dos estágios do contínuo entre deslocamentos e pausas, havendo inicialmente uma tendência etnocêntrica. No entanto, ao final desse período, minha estrutura cognitiva está modificada e meu posicionamento tende aos estágios etnorrelativos. Paralelamente, minha identidade é expandida, e, ao final de minha estada na Alemanha, encontro-me à vontade nesse entre-lugar, entre as duas culturas, no estágio de Construção no FSI.

Os estágios nos quais me posiciono e entre os quais me desloco nos eventos aqui analisados podem ser vistos em sua interpretação dinâmica através do *link* <https://vimeo.com/516945873>, que nos mostra os eventos que compõem meu FSI, fluidos e não predeterminados.

Os resultados dos processos de construção intercultural das duas alemãs, apesar de contarem com poucos eventos, também se inclinam na direção etnorrelativa, com deslocamentos pendulares ou lineares, em uma área restrita aos dois últimos estágios etnocêntricos e ao primeiro estágio etnorrelativo no FSI.

Entretanto, mais relevante é a informação sobre a sensibilização das alemãs em relação à cultura brasileira, que em alguma medida ocorre para ambas, mesmo que de forma diversa, por serem processos individualizados, e ainda que retratem apenas minha observação e interpretação a respeito de seus processos de construção intercultural. Isso nos leva a refletir sobre a influência que culturas em contato têm sobre um indivíduo, ainda que em graus diferenciados e nem sempre interrelacionados, levando cada indivíduo a lidar com a sua sensibilização às diferenças interculturais e a pavimentar seu processo de construção intercultural no FSI de modo personalizado.

Assim, as informações geradas nesta pesquisa podem contribuir de modo significativo não só para a área de estudos interculturais, foco central do presente trabalho, como também para a área de estudos de português como L2 ou como LE – especialmente de ensino de português para falantes de alemão. Com isso, criam-se possibilidades diversas de trabalho em sala de aula para o professor de LE, a partir do traço cultural “comemoração de festas”, conforme proposta de sequência didática apresentada no capítulo anterior, adotando em sua prática os princípios da pragmática intercultural. Segundo esses princípios, há que se considerar a relação entre a estrutura linguística e seu uso, além de, no contexto do contato entre culturas, levar em conta que línguas distintas são usadas também de formas distintas. Portanto, não é possível dissociarmos o ensino de uma língua estrangeira sem sua contextualização na cultura à qual está vinculada, sem contemplar o uso dessa LE como mediadora de uma interação intercultural.

Além de poder contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de LE, este trabalho pode também impulsionar o desenvolvimento de estudos sobre o traço cultural “comemoração de festas” e propiciar o melhor entendimento intercultural entre brasileiros e alemãs. Ademais, ressaltamos as possibilidades de desdobramentos futuros da presente pesquisa, que registramos a seguir: i) oferecer a outro sujeito, não envolvido nos relatos, a leitura de minhas cartas, fazendo um paralelo entre suas conclusões e as minhas; ii) entrevistar meu marido e meu filho, com a finalidade de conhecer sua versão dos relatos contidos nas cartas estudadas, e analisar seu processo de construção intercultural; iii) avaliar o impacto de emoções que emergem em comemoração de festas familiares contrastivamente àquela que se manifesta em outras festas públicas e religiosas, no processo de

construção intercultural; iv) realizar outros estudos com outros conjuntos de cartas pessoais, com vistas a descobrir outros tipos de informação tais como a descoberta de seus diversos estratos de significados, leituras outras do texto e do contexto que os envolvem, o exame das realidades históricas que os circundam, a análise individualizada dos sujeitos interlocutores em sua sociabilidade; v) comparar o conteúdo dos meus relatos de viagem contidos nas cartas a depoimentos de viagem postados em mídias sociais, o espaço virtual de propagação da cultura participativa, que permite trocas rápidas de conteúdo em nossa sociedade pós-moderna; vi) avaliar as reações dos estudantes alemães às festas do presente trabalho, quando estão no Brasil; vii) pesquisar as diferenças culturais entre Alemanha e Brasil relativas a outras festas, como, por exemplo, Natal ou casamento; e, ainda, viii) desenvolver estudos comparativos de outras manifestações culturais em ambas as culturas, como, por exemplo, religiosidade, namoro, família, manejo do tempo ou relações de poder, com vistas a observar processos de construção intercultural.

Justificamos a escolha do tema deste trabalho por avaliarmos que os aspectos interculturais originados pela cultura subjetiva geralmente não estão contemplados em materiais didáticos disponíveis para o ensino de PL2E. Além disso, trata-se de um estudo inédito, que discorre sobre vivências e experiências reais e seus efeitos no encontro entre as culturas alemã e brasileira, resultando em conflitos criativos, inerentes ao processo de construção intercultural. Por essa razão, acreditamos que o conhecimento resultante da pesquisa aqui apresentada, baseado nessas constatações, contribuirá de forma efetiva para o aumento da qualidade do ensino de PL2E.

Fazemos ainda uma última reflexão: há 30 anos, conforme o primeiro excerto analisado neste estudo, a comemoração do carnaval na Alemanha foi suspensa, à época devido à Guerra do Golfo. Naquela ocasião, classifiquei essa como uma situação impensável no Brasil. Porém, em fevereiro de 2021, com a pandemia de Covid-19, que nos impeliu ao isolamento social, e que demandou mudanças abruptas em nossa rotina, o carnaval do Rio de Janeiro foi cancelado. Nesse contexto pós-moderno, tivemos que nos adaptar e encontrar em nossas vidas esse lugar que se situou entre “antes da” e “durante a” pandemia. Essa observação nos leva ao entre-lugar, pesquisado detalhadamente na presente pesquisa, que configura essa zona de conflitos instigadores, que coloca o indivíduo em locais e

momentos provisórios, fluidos, marcados pela instabilidade, por movimentos pendulares entre dois lugares de não pertencimento e de pertencimento, de desalinhamento e de alinhamento para chegar ao posterior hibridismo, alcançado através da expansão de sua identidade. Diante disso, estamos vivenciando esse deslocamento cultural, o entre-lugar, diante da sensibilização à nossa individualidade em contato com outras culturas globalizadas, por meio da releitura de antigos paradigmas, em um processo de reconstrução de nossa visão de mundo.

Nesse contexto, acreditamos que esta tese tem especial relevância para o processo de ensino e aprendizagem de PL2E, que deve ocorrer nesse entre-lugar fluido, na fronteira não definida entre as culturas brasileira e a do falante-aprendiz, tratando a língua portuguesa em sua organização e em seu uso social. Sob essa perspectiva, o ensino de PL2E pode contribuir para que esse aluno possa alargar sua visão de mundo, e, conseqüentemente, para que possa também se sentir enriquecido pela construção dessa transformação.

Referências Bibliográficas

ADLER, P. S. *The Transitional Experience: An Alternative View of Culture Shock*. **Journal of Humanistic Psychology**. 15(4), 1975. p.13-23. Disponível em <https://doi.org/10.1177%2F002216787501500403>. Acesso em: 27 ago. 2020.

AGORNI, M. *Translating Italy for the Eighteenth-Century Women, Translation and Travel Writing 1739-1797*. London: Routledge, 2002.

ALMEIDA, M. A. **Blá-blá-blá: a presença dos vocábulos expressivos na identidade lingüística do brasileiro e sua relevância para o português como segunda língua para estrangeiros (PL2E)**, 2006. 123 p. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem – Departamento de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=9357@1>. Acesso em: 14 jun. 2020.

ALTMAYER, C. *Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller Kulturwissenschaftlicher Ansätze*. In: DEMMING, S.; HÄGI, S.; SCHWEIGER, H. (Hg.). **DACH-Landeskunde**. Theorie – Geschichte – Praxis. München: iudicum, 2013, p.15-31.

_____. *Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: KRUMM, H-J.; FANDRYCH, C.; HUFSEISEN, B.; RIEMER, C. (Hrsg.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35). 2. Aufl. Berlin: de Gruyter. 2010. p. 1402 - 1413.

_____. *Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache*. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 6(3), 2002. 25 p. Disponível em: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

AUBERLE, A.; HALLER-WOLF, A.; KUNKEL-RAZUM, K.; MANG, D.; RAUTMAN, K.; TAUCHMAN, C.; TRUNK-NUßBAUMER, M.; THYEN, O.; BAER, D.; FRITZSCHE, P.; LANGE, W.; VOGEL, G. **Duden: Deutsches Universalwörterbuch**. 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. (Hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion). Mannheim: Dudenverlag, 2001.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Palavras e Ação. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BACCEGA, M. A. O estereótipo e as diversidades. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.13, p.7-14, set./dez. 1998. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36820/39542>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. 2. reimpr. São Paulo: Parábola, 2016[2012].

BASILIO, M. M. de P. A Morfologia no Brasil: indicadores e questões. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 53-70, 1999.

BASSNETT, S. *Culture and Translation*. In: KUHIWCZAK, P.; LITTAU, K. **A Companion to Translation Studies**. Topics in Translation: 34. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

_____. *Travelling and translating*. **World Literature Written in English**, n. 40:2, p. 66-76, 2004.

_____. *When is a Translation not a Translation?* In: BASSNETT, S.; LEFEVRE, A. **Constructing Cultures: Essays on Literary Translation**. Topics in Translation: 11, Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

BENNETT, M. J. *Becoming interculturally competent*. In: WURZEL, J., S. (Ed.). **Toward multiculturalism: A reader in multicultural education**. Newton: Intercultural Resource Corporation, 2004.

_____. *Intercultural Communication: A Current Perspective*. In: _____ (Ed.). **Basic Concepts on Intercultural Communication: Selected Readings**. Yarmouth: Intercultural Press, 1998, p. 1-34.

BENSON, B. *Der Weg ins Glück*. Tradução Ingeborg F. Meier. München: Knauer, 1989.

BHABHA, H. K. *The Location of the Culture*. Londres: Routledge, 1994.

BOAS, F. Antropologia cultural. In: CASTRO, C. (Org.) **Textos selecionados**. Tradução Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2.ed., 2005.

BOLACIO FILHO, E. S. **Humor contrastivo – Brasil e Alemanha: análise de séries televisivas de uma perspectiva intercultural**. 2012. 260 p. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem – Departamento de Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=20657@1> Acesso em 12 jan. 2021.

BOSI, E. Entre a opinião e o estereótipo. **Novos Estudos CEBRAP**, n.32, pp. 111-118, março 1992. Disponível em <http://novosestudos.uol.com.br/produto/edicao-32/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BYRAM, M. *Intercultural Competence*. _____ (Ed.). Strasbourg: Council of Europa, 2003.

CARVAS, D. M. **Um discurso (alter)ativo: o olhar de Hans Staden sobre Terra e Homem no Brasil do século XVI e suas implicações para o PL2E**. Defendida em 25 fev. 2021. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem – Departamento de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

COSTA, C. R. **“Qualquer coisa eu te aviso!” As culturas brasileira e alemã em contato, e sua relevância para o ensino de PL2E: uma perspectiva intercultural da paquera a partir do olhar feminino**. 2018. 112 p. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem – Departamento de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/36846/36846.PDF>. Acesso em: 27. jan. 2021.

COSTA, J.; AGUIAR E SILVA, V. **Dicionário Terminológico**. Ministério da Educação e Ciência, Governo de Portugal, 2008.

CRONIN, M. **Across the lines** – Travel, Language, Translation. Cork: Cork University Press, 2000.

DAMATTA, R. **A casa & a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a.

_____. **Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997b.

_____. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1998[1986].

DELAMONT, S. *Arguments against Auto-Ethnography*. In: **British Educational Research Association Annual Conference**, 2007. London: Institute of Education, University of London. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/168227.htm>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ELIAS, N. **Os Alemães** – A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. SCHRÖTER, M. (Ed.). Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELLIS, C., ADAMS, T. E., BOCHNER, A. P. *Autoethnography: An Overview*. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v.12, n.1, art.10, 40 parágrafos, 2011. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>. Acesso em: 19 mar. 2019.

EVEN-ZOHAR, I. *Polysystems Studies - Poetics Today*. International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication, v.11, n.1, p. 1-268, 1990.

FERREIRA, M. A. V. **Percepção, Interculturalidade e ensino de língua/ cultura estrangeira: diferentes olhares sobre anúncios publicitários brasileiros e alemães**. 2010. 191 p. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem – Departamento de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16283/16283_1.PDF. Acesso em: 12 ago. 2019.

FIORIN, J. L.; DISCINI, N. O uso linguístico: a pragmática e o discurso. In: FIORIN, J. L. (Org.) **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2015.

FORTILLI, S. C. Parentetização de verbos de atividade mental no português falado e escrito. **Revista Philologus**, ano 21, n.61, Supl: Anais do VII SINEFIL. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2015, p. 1067-1077. Disponível em <http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/61supl/075.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

FREIRE, G. A. N. **A Aquisição de Verbos Perceptivos e Causativos e a Teoria da Mente**. 2013. 296 p. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271188/1/Freire_GustavoAndradeNunes_D.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.

FRIES, S. **Cultural, Multicultural, Cross-cultural, Intercultural: A Moderator's Proposal**. Paris: TESOL France, 2009. Disponível em <https://www.tesol-france.org/en/pages/33/archives.html>. Acesso em: 18 nov. 2019.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1. ed., 13. reimpr., 2008[1989].

GHOBEYSHI, S.; KOREIK, U. *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: 25 fev. 2020.

GRICE, H. P. Lógica e Conversação. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos Metodológicos da Linguística**. Volume IV. Pragmática – Problemas, Críticas, Perspectivas da Linguística. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP, 1982.

HALL, E. T. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, 1981[1976].

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed, for the People's Republic of China. London: Edward Arnold Publishers Limited, 2000[1994].

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. *Halliday's introduction to functional grammar*. Oxon: Routledge, 4. ed., 2014.

HANKE, M. Comunicação intercultural – uma perspectiva para as diferenças entre as culturas nórdicas e latinas. **Revista Semiosfera**, ano 5, n. 8, 2005.

HAROCHE-BOUZINAC, G. **Escritas Epistolares**. Tradução Lígia Fonseca Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

HERMANS, T. *Translation Studies and a New Paradigm*. In: HERMANS, T. (Ed.). **The Manipulation of Literature – Studies in Literary Translation**. Oxon: Routledge, 2014[1985].

_____. *Translation in Systems - Descriptive and System-oriented Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2019[1999].

HINTON, L.; NICHOLS, J.; OHALA, J. J. *Introduction: sound-symbolic process*. In: HINTON, L.; NICHOLS, J.; OHALA, J. J. (Eds.). **Sound Symbolism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HOFSTEDE, G. *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. 2. ed. 2001[1980]. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications Ltd.

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

HOLANDA, S. B de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007[1936].

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda, 2009.

IDR INSTITUTE. *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. 2018. Disponível em <https://www.idrinstitute.org/dmis/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2012[2002].

JANZEN, H. E. ***O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível***. 2005. 170 p. Tese de Doutorado em Língua e Literatura Alemã - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-17092005-105133/pt-br.php>. Acesso em: 14 nov. 2020.

KECSKES, I. *Interculturality and intercultural pragmatics*. In: JACKSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. Oxon: Routledge, 2012, p. 67 – 84.

KNAPP, K. ***What's German? Remarks on German Identity***. Erfurt, 1995. Disponível em: http://webdoc.gwdg.de/edoc/ia/eese/articles/knapp/10_95.html. Acesso em: 12 fev. 2020.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 7. ed., 2003 [1997].

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

_____. *Culture in foreign language teaching*. **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: 24 fev. 2020.

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

_____. *The Cultural Component of Language Teaching*. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**. [Online], 1(2), 10 p., 1996. Disponível em: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/741/718>. Acesso em: 17 out. 2019.

_____. ***The Multilingual Subject***. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LARAIA, R. B. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017[1986].

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Tradução Heloísa Monteiro; Francisco Settineri. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008[1999].

LEFEVERE, A. ***Translation, History, Culture: a Sourcebook***. Ed. e Tradução LEFEVERE, A. London: Routledge, 1990.

LEWIS, R. D. ***When cultures collide: leading across cultures***. Boston: Nicholas Brearey International, 2006.

LIMA, A. B. V. C. **A comemoração brasileira do aniversário infantil na Alemanha**. 2017. In: Série - Ensaio em Português como Segunda Língua ou Língua Estrangeira. Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Series/Ensaio_em_Portugues/principal.php?strSession=Show1 Acesso em: 6 out. 2019.

_____. **O carnaval carioca nas revistas alemãs: aspectos interculturais relevantes para o ensino de PL2E**. 2019. 119 p. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem – Departamento de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1712214_2019_completo.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

MARQUES-SCHÄFER, G.; MENEZES, D. A.; ZYNGIER, S. *Assessing Intercultural Competence*. **Pandemonium**, São Paulo, v. 21, n. 35, set-dez. 2018, p. 144-169.

MARCUSCHI, L. A. A Questão do Suporte dos Gêneros Textuais. **DLCV**, João Pessoa, n.1, p. 9-40, 2003.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em: 9 mar. 2019.

MARTINS, J. da M. “Meu caro amigo”: considerações sobre correspondência e amizade em tempos virtuais. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 45, p. 65-70, 2016.

MEYER, R. M. B. Cultural, multicultural, intercultural: o português como segunda língua para estrangeiros. In: BALOCCO, A. E.; PEREIRA, M. T. G. **Matraga**, Rio de Janeiro, Instituto de Letras, UERJ, v. 20, n. 32, p. 54-65, 2013a.

_____. Para o bem ou para o mal: A Construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural. In MEYER, R. M. B. e ALBUQUERQUE, A. (Orgs.): **Português para Estrangeiros: questões interculturais**. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2013b.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MIRA MATEUS, M. H.; BRITO, A. M.; DUARTE, I. S.; FARIA, I. H. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1983.

MORAES, S. M. B. **Tradução e transculturação: a Amazônia de Elizabeth Bishop**. 2010. 253f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=30211@1>>. Acesso em: 20. nov. 2019.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

MUNDAY, J. *Introducing Translation Studies – Theories and Applications*. London: Routledge, 2016.

NARDI, J. B. *Cultura, identidade e língua nacional no Brasil: uma utopia?* **Caderno de Estudos da FUNESA**, n.1, Arapiraca (AL), 2002.

NEVES, M. de S. **Lugares de Memória na PUC-Rio**. Departamento de História. 2007. Disponível em http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/primeiro_site/lugaresmargarida.htm. Acesso em: 13 fev. 2020.

NIELSEN, A. A. H. **A face oculta de Pagu: Um caso de pseudotradução no Brasil do século XX**. 2007. 99p. Dissertação de Mestrado do programa de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10498@1&msg=28#>. Acesso em: 20 fev. 2020.

OHALA, J. J. *Sound Symbolism*. Berkeley: University of California, 1994. Disponível em: <http://www.linguistics.berkeley.edu/~ohala/papers/SEOUL4-symbolism.pdf>. Acesso em 21 jul. 2020.

OLIVEIRA, L. W. **Simbolismo Sonoro na correspondência de Guimarães Rosa com seus tradutores**. 2012. 126 p. Dissertação de Mestrado do programa de Pós-graduação em Letras do Departamento de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20712@1>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PARANHOS, M. L. M. **Welcome to PUC-Rio!: um estudo sobre alunos internacionais e interação cultural sob a perspectiva do Design**. 2011. 131 p. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Artes & Design – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=17531@1>. Acesso em: 9 jun. 2020.

PAVLENKO, A. *Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use*. In: COOK, V (Ed.). **Portraits of the L2 User**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2002, p. 277-302. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Aneta_Pavlenko/publication/265110112_Poststructuralist_Approaches_to_the_Study_of_Social_Factors_in_Second_Language_Learning_and_Use/links/56abaa8108ae43a39809ade4.pdf. Acesso em: 9 out. 2019.

PINTO, E. P. **O português popular escrito**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2001[1990].

POLEZZI, L. *Translating Travel - Contemporary Italian Travel Writing in English Translation (Studies in European Cultural Transition)*. Oxon: Routledge, 2016[2001].

PONTES, E. **O Tópico no Português do Brasil**. São Paulo: Editora Pontes, 1987.

REED-DANAHAY, D. *Turning points and textual strategies in ethnographic writing*. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v.15, n.4, 2002, p. 421-425. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518390210145480>. Acesso em: 19 mar. 2019.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROTH, W-M. *Auto/Ethnography and the Question of Ethics*. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 10, n.1, art. 38, 2009, 22 parágrafos. Disponível em <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1213>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SANTOS, V. C. C. dos. Fazeres autobiográficos e cartas pessoais. In: CAMARGO, M. R. R. M. (Org.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 51-61. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/zz66x/pdf/camargo-9788579831263-04.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

SAVEDRA, M. M. G.; LIBERTO, H.; CARAPETO-CONCEICAO, R. Questões de interculturalidade no ensino da língua alemã como segunda língua DaZ (*Deutsch als Zweitsprache*): o caso dos "ovinhos de Páscoa" (*Ostereier*). **Pandaemonium ger.** (Online) [online]. 2010, n.16, p.204-219. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-88372010000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em 7 set. 2018

SCHÄFFER, M. Resenha Crítica - “Entre-lugares” da cultura: diversidade ou diferença? **Educação e Realidade**. 24(1), jan-jun 1999, p. 161-167. Disponível em <[file:///C:/Users/aborg/Downloads/55813-228048-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/aborg/Downloads/55813-228048-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 6 out. 2019.

SCHORN-SCHÜTTE, L. *Resümee*. **Bundeszentrale für Politische Bildung**, 2017. Disponível em <http://www.bpb.de/izpb/253820/resuemee>. Acesso em: 26 jul. 2020.

SCHÜTZ, A. O Estrangeiro – Um ensaio em Psicologia Social. Tradução Márcio Duarte; Michael Hanke. **Revista Espaço Acadêmico**, v.10, n. 113, p. 117-129, out. 2010.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. 2002. 209 p. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos – Departamento de Letras – Universidade Federal de Minas Gérias, Belo Horizonte. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20o%20g%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIANO.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

SMITH, S.; WATSON, J. **Reading Autobiography. A Guide for Interpreting Life Narratives**. 2. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010[2001].

SOUSA, A. F. de. **Coesão e Coerência no Português L1 e L2: os elementos conjuntivos continuativos do discurso**. 1997. 92p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=8&sid=8c6cf033-ffcc-46e5-b1af-28b27f69b662%40pdc-v-sessmgr03&bdata=Jmxhbm9cHQYnImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=puc.184359&db=cat06910a>. Acesso em: 6 jun. 2020.

STANKE, R. C. S. F. **Cultura e Interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro**. 2014. 317 p. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Faculdade de Letras - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

STANLEY, L. *The Epistolarium: On Theorizing Letters and Correspondences*. **Auto/Biography**, 2004, 12(3), p. 201-235. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/250263857_The_Epistolarium_On_Theorizing_Letters_and_Correspondences. Acesso em: 3 mar. 2019.

TOLEDO, F. M. de. Tradução como ferramenta de intermediação cultural a exemplo da obra Histórias da Noite (Erzähler der Nacht), de Rafik Schami. **Tradterm**, n. 25, p. 83-96, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v25i0p83-96>. Acesso em: 18 set. 2020.

TOURY, G. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam, Philadelphia: JB Publishing Company, 1995.

VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.37, n.4, p. 57-72, 2002.

WAGNER, W. *Kulturschock Deutschland* – revisited.2005. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt, 2006[1996].

WELSCH, W. *Was ist eigentlich Transkulturalität?* In: DAROWSKA, L.; MACHOLD, C. (Hg.). *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld: Transkript Verlag, p. 39-66, 2010.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations*. Tradução: ASCOMBE, G. E. M. 3. ed. Oxford: Basil Blackwell, 1986[1958].

WIERZBICKA, A. *Cross-cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. 2. ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003[1991].

Páginas consultadas na internet:

Aniversário Infantil

- a) Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=gPhFcXKR5as>. Acesso em 26 fev. 2020.
- b) Texto: <https://www.decorfacil.com/como-organizar-festa-infantil/>. Acesso em 10 abr. 2021.

Carnaval

- a) Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=ldyHTNnFX1k>. Acesso em 26 fev. 2020.
- b) Texto: <https://www.camarotecarnaval.com/escolas-de-samba-do-rio/elementos-das-escolas-de-samba>. Acesso em 10 abr. 2021.

Páscoa

- a) Vídeo: <https://youtu.be/P9Hj258QXl4>. Acesso em 26 fev. 2020.
- b) Texto: <http://gazeta-rs.com.br/as-comemoracoes-da-pascoa-no-brasil-e-as-peculiaridades-em-cada-regiao-do-pais/>. Acesso em 10 abr. 2021.

- 01 Farei um bolo e compramos umas bolas, papéis crepons para dar "aquele" ar de festa.
 02 [...] Quanto às guloseimas, andei me informando com a professora [do curso de alemão]
 03 e com a Claudia [colega mexicana do curso], e comprei uns biscoitos. Para beber, nada
 04 de refrigerantes – só sucos. Aqui o maior ibope é suco de maçã, mas Gael detesta.
 05 Então vai ser mesmo de laranja e também kakau (leite com chocolate), também muito
 06 consumido aqui. Nada de salgados, a menos que queiramos, no final, servir
 07 Kinderwurst (salsichão para crianças)! Imaginem! [...] Pretendo chamar os vizinhos
 08 infantis, para que a festa tenha mais "cara" de festa!

3.1.3 - Aniversário – A91.C12

depois do concorridíssimo anivers-
 sário do Gabi, quando só veio UMA criança!
 e eu ficamos decepcionados,
 a única criança que
 veio foi
 que mora por perto.
 Veio com a mãe, que entrou e ficou batendo
 do um papinho. Ela tem 5 anos e é uma
 gracinha, mas, como toda criança, não se
 sentiu ambientada e foi embora antes do
 parabéns, ^{sem a menor cerimônia} ~~as~~ outras crianças,
 estavam todas viajando. Cheguei
 à conclusão de que a data da comemoração
 foi imprópria, pois foi no fim de semana que
 antecedeu o início das férias escolares da Pás-
 coa, ~~o~~ E foi aqui to-
 dos viajaram num fim de semana normal, que
 dirá num prolongado e, mais especificamen-
 te, Páscoa!

- 01 [...] depois do concorridíssimo aniversário do Gael, quando veio só UMA criança! [...]
 02 Jorge e eu ficamos decepcionados [...]. A única criança que veio foi a Lena, [...] que
 03 mora por perto. Veio com a mãe, que entrou e ficou batendo um papinho. Ela tem 5 anos e
 04 é uma gracinha, mas, como toda criança, não se sentiu ambientada e foi embora antes do
 05 parabéns, *sem a menor cerimônia*. As outras crianças [...] estavam todas viajando.
 06 Cheguei à conclusão de que a data da comemoração foi imprópria, pois foi no fim de

- 07 semana que antecedeu o início das férias escolares de Páscoa [...]. E por aqui todos viajam
 08 num fim de semana normal, que dirá num prolongado e, mais especificamente, Páscoa!

3.1.4 - Páscoa – P91.C09

Finalmente a primavera está realmente chegando. Os gramados já estão com flores (nunca vi isso: são como margaridinhas), os galhos começaram a brotar e até as abelhas (por aqui há muitas) já estão começando a aparecer.

No prazo de uma semana é notória a diferença da paisagem. E os alemães curtem muito os jardins e já estão todos de pás e ancinhos, arrancando matinhos e afofando a terra. Para exemplificar a importância que a primavera tem em suas vidas, ouvi um diálogo que tive até vontade de rir. 2 alemães conversaram e, como se estivessem falando de política econômica, um disse ao outro que já tinha visto uma borboleta. E o outro respondeu que também já tinha visto uma! Não é hilário? E junto com a primavera, também vem a Páscoa, que, acredito, seja tão (ou mais!) badalada do que o Natal. Todos enfeitam as casas, há promoções de tudo (de brinquedos a louça, para o almoço do Domingo de Páscoa), as crianças ganham, além dos ovos, presentes.

Acompanhando toda essa transformação, o já tão famoso frio está ficando camuado. Temos tido, de dia, em média, 15°C. Quando o tempo está seco, dá pra ir lá fora só com um suéter, sem nem precisar de casacos (sobretudo). E os dias têm sido mais longos - agora só começa a escurecer às 18:30h. Antes, 17:30h já não havia mais sol...

- 01 Finalmente a primavera está realmente chegando. Os gramados já estão com flores
 02 (nunca vi isso: são como margaridinhas), os galhos começam a brotar e até as abelhas
 03 (por aqui há muitas) já estão começando a aparecer. [...] No prazo de uma semana é
 04 notória a diferença da paisagem. E os alemães curtem muito os jardins e já estão todos
 05 de pás e ancinhos, arrancando matinhos e afofando a terra. Para exemplificar a
 06 importância que a primavera tem em suas vidas, ouvi um diálogo outro dia que tive até

07 vontade de rir: 2 alemães conversavam, e, como se estivessem falando da política
 08 econômica, um disse ao outro que já tinha visto uma borboleta. E o outro respondeu
 09 que também já tinha visto uma! Não é hilário? E junto com a primavera vem também a
 10 Páscoa, que, acredito, seja tão (ou mais!) badalada do que o Natal. Todos enfeitam as
 11 casas, há promoções de tudo (de brinquedos a louça para o almoço do domingo de
 12 Páscoa), as crianças ganham, além de ovos, presentes. [...]
 13 Acompanhando toda essa transformação, o já tão famoso frio está ficando camarada.
 14 temos tido, de dia, em média 15°C. Quando o tempo está seco, dá pra ir lá fora só de
 15 suéter, sem nem precisar de casacos (sobretudos). Os dias têm sido mais longos - agora
 16 só começa a escurecer às 18.30h. Antes, 17.30h já não havia mais sol...

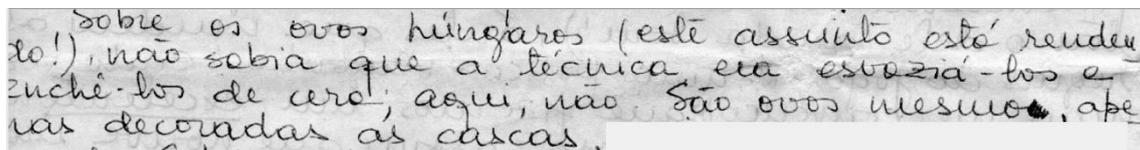
3.1.5 - Páscoa – P91.C12

Estamos em pleno clima de Páscoa e até já enfeitamos a casa, com uns negócios que eu inventei aqui. Nesta 3ª feira, fomos ao "colégio da Barbara" e Gael pintou um ovo (eles aqui amam estes "trabalhinhos", pois até os adultos se dedicam, no fim de semana, a pintá-los. Fazem um furo em cima e outro embaixo do ovo, deixam escorrer o conteúdo e depois dão asas à imaginação, decorando as cascas. Fazem, então, até "árvores de Páscoa", com ovos, coelhos, lacinhos e etc). O nosso enfeite é uma guirlanda, com o ovo que ele pintou no meio, e está pendurada do lado de fora da porta de entrada. [... Gael] achou o máximo!"

01 Estamos em pleno clima de Páscoa e até já enfeitamos a casa, com uns negócios que
 02 eu inventei aqui. Nesta 3ª.f fomos ao "colégio da Barbara" e Gael pintou um ovo (eles
 03 aqui amam estes "trabalhinhos", pois até os adultos se dedicam, no fim de semana, a
 04 pintá-los. Fazem um furo em cima e outro embaixo do ovo, deixam escorrer o conteúdo
 05 [soprando] e depois dão asas à imaginação, decorando as cascas. Fazem, então, até
 06 "árvores de Páscoa", com ovos, coelhos, lacinhos, etc). O nosso enfeite de Páscoa é
 07 uma guirlanda, com o ovo que ele pintou no meio, e está pendurada do lado de fora da
 08 porta de entrada. [... Gael] achou o máximo!

07 nada disso (mas também não fez falta), e me limitei a comprar um coelho e vários
 08 ovinhos para ele. No sábado à tarde Joachim veio trazer uma *cestinha* para ele e *Frau*
 09 [Sra.] Koch (vizinha) me disse que também colocaria uma do lado de fora da porta de
 10 *nossa* casa, à noite [...]. Ainda bem que tinha comprado 2 coelhinhos e alguns ovos
 11 para os filhos dela, mas sem cestinhas! Também coloquei do lado de fora da porta da
 12 casa dela, à noite. Coloquei a [...] chocolatada mais a do Joachim ao lado da cama dele.
 13 Quando acordou, ficou num estado de excitação imenso, e quando eu abri a porta da
 14 casa e ele viu a outra cestinha, disse: "Que coelhinho da Páscoa bonzinho, né?"
 15 Como ainda tinha em casa alguns ovinhos que sobraram do aniversário dele, escondi os
 16 ditos no jardim. *O tempo não estava firme, mas suficientemente bom para o evento*
 17 [caça aos ovos no jardim], e foi a suprema realização para ele. Amou!

3.1.7 - Páscoa – P91.C17



01 Sobre os ovos húngaros (este assunto está rendendo!), não sabia que a técnica era
 02 esvaziá-los e enchê-los de cera; aqui, não. São ovos mesmo, apenas decoradas as
 03 cascas.

ANEXO 2

Cartas e transcrições do ano de 1992

3.2.1 - Carnaval – C92.C54

carnaval, achei curioso. [...] festa no colégio (nã sei detalhes) e
 vai ter "2 aulas de dança de carnaval" à tarde no colégio. Está animado. [...] aqui em Wersen haverá uma comemoração no 2ª feira (único dia feriado), ao estilo do que acontece em Colônia. Devo ir com Gael ver, é claro!

- 01 [... Sobre o] carnaval, achei curioso: [...] Vai ter uma festa no colégio (não sei detalhes)
- 02 e [Gael] vai ter "2 aulas de dança de carnaval" à tarde lá no colégio. [Ele] está animado
- 03 [...].
- 04 Aqui em Wersen haverá uma comemoração [do carnaval] na 2ª feira (único dia feriado),
- 05 ao estilo do [carnaval] que acontece em Colônia. Devo ir com Gael ver, é claro.

3.2.2 - Carnaval – C92.C57

Qto à brasileira do carnaval, acabamos não vendo e tb não soube como foi, pois não houve sequer 1 linha publicada sobre o assunto. Aqui é assim; na 5ª feira de cinzas (05/03) já não se falava + em carnaval e as lojas já amanheceram ENTUPIDAS de coelhos, ovos, cestinhas e assemelhados. Já é tempo de Páscoa e ponto final.

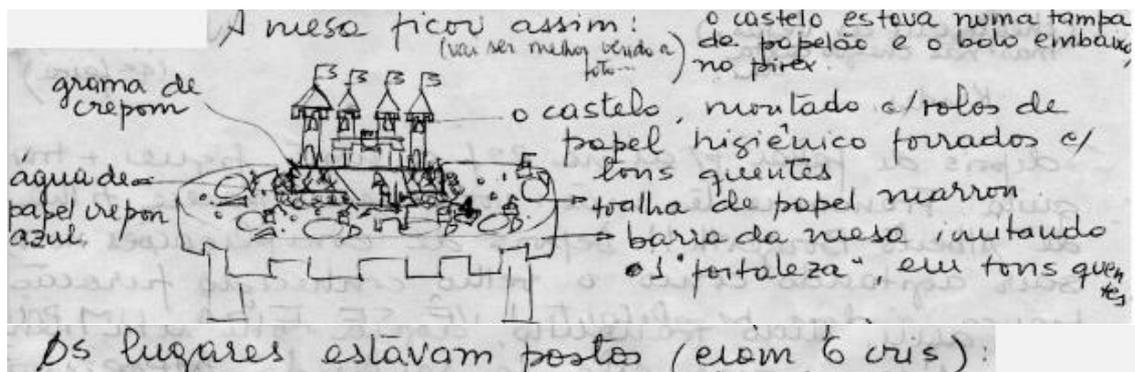
- 01 Quanto à brasileira do carnaval [uma atração anunciada no jornal], acabamos não vendo
- 02 e também não soube como foi, pois não houve sequer uma linha publicada sobre o
- 03 assunto. Aqui é assim: na 5ª f de cinzas (05/03) já não se falava mais em carnaval e as
- 04 lojas já amanheceram ENTUPIDAS de coelhos, ovos, cestinhas e assemelhados. Já é
- 05 tempo de Páscoa e ponto final.

3.2.3 - Aniversário – A92.C57

A última "alemãzada": fui perguntar à Frau Braun como deveria proceder na comemoração do aniversário de ^{no colégio} depois de me explicar que só preciso mandar o que comer (ele quer bolo) e que eu não devo comparecer com justificativa de que ele já comemorou com a família (!!!!!) [no final de semana], eu disse que tinha pensado em fazer a comemoração na 6ª f (20/03). Ela ficou ESPANTADA e me disse que sempre comemoram depois do aniversário, e nunca antes, no caso de data ser num fim de semana. E me perguntou se eu tinha alguma razão ~~para~~ querer fazer a "festa" na 6ª f. Eu disse: "Não, é apenas uma questão de escolher. Eu achei a 6ª f + simpática, mas tb posso comemorar na 2ª f, que dá no mesmo". Crianças, parecia que eu tinha desvendado o enigma da Pirâmide! A cara dela foi indescritível... Afinal, vou levar o bolo mesmo na 2ª f, para não matar as mulheres de surpresa e espanto.

- 01 A última "alemãzada": fui perguntar à Frau Braun como deveria proceder na
 02 comemoração do aniversário do Gael no colégio. Depois de me explicar que só preciso
 03 mandar o que comer (ele quer bolo), e que eu não deveria comparecer, com a
 04 justificativa de que ele já comemorou com a família (!!!!!) [no final de semana], eu
 05 disse que tinha pensado em fazer a comemoração na 6ª. f (20/3). Ela ficou
 06 ESPANTADA e me disse que sempre comemoram depois do aniversário, e nunca
 07 antes, no caso da data ser num fim de semana. E me perguntou se eu tinha alguma razão
 08 para querer fazer a "festa" na 6ªf. Eu disse: "Não, é apenas uma questão de escolher. Eu
 09 achei a 6ªf mais simpática, mas também posso comemorar na 2ªf, que dá no mesmo".
 10 Crianças, parecia que eu tinha desvendado o enigma da Pirâmide! A cara dela foi
 11 indescritível... Afinal, vou levar o bolo mesmo na 2ªf, para não matar as mulheres de
 12 surpresa e espanto.

3.2.4 - Aniversário – A92.C58.ca



P/ cd kind, 3 saquinho pequeno de Gummi Bär (a jujube s/ açúcar daqui, em forma de ursinho) e 1 caixinha de confeti (aquela pastilha colorida de chocolate). Espalhei tb vários "confetis" pela mesa e ficou lindo. Em frente ao lugar de criatura, a vela de 4 anos.

Na parede, um escudo (acho que brasão) com uma águia (encomenda de criatura), que é o bicho-símbolo de Deutschland, e o nome dele (sempre tem que ter...). Bolonjas de vento de cada lado.

For um sucesso! Os pais ficaram cheios de ohs! e ahs! e as crianças curtiram milhões. Nunca viram nada parecido (comentário de ...)

A festa deveria ser só p/ os Kinder, mas no final ficaram aqui o ...)

p/ vir buscá-la em torno de 17:30h p/ tb bater 1 papinho.

O rebu começou às 15:30 e foi uma badoleção.

De rebeu te, cinto no quarto e não tinha espaço p/ andar lá dentro...

estava TUDO no chão e palhadérrimo. Não sobrou pedra sobre pedra!

Chegou ^{então} a tão sonhada hora do parabéns

Esclarecimento: aqui há várias músicas de parabéns. E ele ama happy birthday com sotaque brasileiro

me corrigiu: "é [redacted], mãe".

Comeram então o bolo ([redacted] me disse q. o [redacted] achou o máximo o bolo está "escondido" ~~(abaixo do castelo...)~~). Depois teve sorvete de creme c/ morango e por último um troço traçado c/ nhá-benta.

P/ os adultos (e cris tb), brindei com frios, batata frita, cerveja ^{claro q. n. p/ kinder!!} e suco de laranja, maçã ou cacau ^{praticamente}.

Como podem ver, ^{praticamente} só doces, como é de traze aqui. Comeram bastante [redacted].

Na hora de ir embora (eu torno de 19h) levaram bolo de vento, cacarecos e um saquinho c/ 1 bloquinho + lãpis + perereca [redacted] foi o tiro de misericórdia! As crianças estavam excitadíssimas e, nas despedidas, [redacted] me disse: "Obrigada por proporcionar uma festa tão linda às crianças".

Chegaram então [redacted] e sentaram 1h. Estavam c/ 1 visita e não demoraram a fazer questão de mostrar a bicicleta p/ eles. A esta altura, 21:30h, estava acasimmo.

No dia seguinte, [redacted] Não houve condições de estrear a bici, pois chovia copiosamente e 5°C... (No sábado, cheguei gelo e a grama ficou branquinha...)

- 01 A mesa ficou assim: [Na carta desenhei a mesa da festa e seus detalhes, cujo tema foi
- 02 castelo e cavaleiros]. Os lugares estavam postos (eram 6 cris). [...] Para cada Kind

03 [criança], 1 saquinho pequeno de Gummibär (a jujuba sem açúcar daqui em forma de
04 ursinho) e uma caixinha de confeti (aquela pastilha colorida de chocolate). Espalhei
05 ainda vários “confetis” pela mesa e ficou lindo. Em frente ao lugar da criatura, a vela de
06 4 anos. Na parede um escudo (acho que brasão) com uma águia (encomenda de
07 criatura), que é o bicho-símbolo de Deutschland [Alemanha], e o nome dele (sempre
08 tem que ter...). Bolonas de vento de cada lado.
09 [...] Foi um SUCESSO! Os pais ficaram cheios de ohs! e ahs! E as crianças curtiram
10 milhões. Nunca viram nada parecido (comentário de Sabrina [uma das mães
11 presentes!]).
12 A festa deveria ser só para os Kinder [crianças], mas no final ficaram aqui o Erick
13 [colega de trabalho do Jorge] [...], o Pierre [marido de uma colega minha da escola de
14 alemão], [... e depois chamei a] Wanda para vir buscá-la [a filha Sarah] em torno de
15 17.30h, para também bater um papinho.
16 O rebu começou às 15.30h e foi uma badalação. [...]De repente, entro no quarto [do
17 Gael] e não tinha espaço para andar lá dentro... [...] Estava TUDO no chão,
18 espalhadíssimo. Não sobrou pedra sobre pedra! [...]
19 Chegou então a tão sonhada hora dos parabéns [...]. Esclarecimento: aqui há várias
20 músicas de parabéns. E ele ama "happy birthday". [...]Ao cantarmos e] ao dizer Gael
21 com sotaque brasileiro [Gaéu], [...ele] me corrigiu: “é Gáell, mãe!” [pronúncia em
22 alemão].
23 Comeram então o bolo (Sabrina me disse que Tobias achou o máximo o bolo estar
24 "escondido" embaixo do castelo... [que era a caixa do bolo]). Depois teve sorvete de
25 morango e um troço parecido com nhá-benta [...].
26 Para os adultos (e cris também), Brötchen com frios, batata frita, cerveja *claro que não
27 para Kinder!!* e suco de laranja, maçã ou cacau. Como podem ver, *praticamente* só
28 doces, como é de praxe aqui. Comeram bastante [...].
29 Na hora de ir embora (em torno de 19h), levaram bola de vento, cacarecos, um saquinho
30 com 1 bloquinho + lápis + perereca [bolinha de material bastante resistente que pode
31 atingir grandes alturas, quando quicada] [...]. Foi o tiro de misericórdia! As crianças
32 estavam excitadíssimas e, nas despedidas, Wanda me disse: "Obrigada por proporcionar
33 uma festa tão linda às crianças". [...]
34 Chegaram então Joachim e Karlotta e sentaram +- 1h. [...] Gael fez questão de mostrar
35 a bicicleta para eles. A essa altura, 21.30h, estava acesíssimo.
36 No dia seguinte [...] não houve condições de estrear a bici, pois chovia copiosamente e
37 5°C... (No sábado choveu gelo e a grama ficou branquinha...).

3.2.5 - Aniversário – A92.C58.co

fui fazer o bolo da comemoração do colégio. Resolvi fazer a receita que está virando minha especialidade. Quem diria, né? E, dando uma de alemã, como a Páscoa está chegando (falta 1 mês), resolvi fazer uma cara de coelho. Ficou bonitinho.

Quando fui buscá-lo, ouvi tantos elogios ao bolo - das tias às crianças, que resolvi até curtir. A Frau (a tia nova, que é um amor) perguntou se eu tinha feito o bolo de manhã, pois estava tão fresco. E eu, dando uma de entendidíssima: "Não, é que essa receita dá um pouco mais de trabalho, mas o bolo fica fresco por 2 ou 3 dias". HA! HA! A MESTRE-CUCA... Dois meninos vieram me dizer que o bolo estava ótimo e que suas mães não sabiam fazer um bolo assim tão gostoso. Sabem porque o sucesso? Esta receita não leva baunilha, aqui, tudo leva baunilha; então o "coelho" foi apreciadíssimo. O prato me foi devolvido lavado - não sobrou um farelo.

- 01 [...] Fui fazer o bolo da comemoração no colégio. Resolvi fazer a receita [...] que está
 02 virando minha especialidade. Quem diria, né? E dando uma de alemã, como a Páscoa
 03 está chegando (falta 1 mês), resolvi fazer uma cara de coelho. Ficou bonitinho. [...]
 04 Quando fui buscá-lo [o Gael] no colégio ouvi tantos elogios ao bolo - das tias às
 05 crianças, que resolvi até curtir. A Frau Baumann (a tia nova, que é um amor) perguntou
 06 se eu tinha feito o bolo de manhã, pois estava tão fresco. E eu, dando uma de
 07 entendidíssima: "Não, é que essa receita dá um pouco mais de trabalho, mas o bolo fica
 08 como fresco por 2 ou 3 dias". HA! HA! A MESTRE-CUCA... Dois meninos vieram
 09 me dizer que o bolo estava ótimo e que suas mães não sabiam fazer um bolo assim
 10 tão gostoso. Sabem porque o sucesso? Esta receita não leva baunilha. Aqui tudo leva
 11 baunilha; então o coelho foi apreciadíssimo. O prato me foi devolvido lavado - não
 12 sobrou um farelo.

3.2.6 - Páscoa – C92.C59

O povo aqui já está em plena movimentação primaveril, fazendo arrumações e faxinas. [...] a professora de [redacted] confessou que só há 2 faxinas por ano nas casas: 1 antes da Páscoa e outra antes do Natal... Fora isso, acho (de achar mesmo!) que só 1 aspirador, de vez em quando, pois não vejo ninguém limpando casa, abrindo janela pelas redondezas. Saiu até no jornal que, como chegou a primavera, as janelas têm que ser limpas! Fico boquiaberta com essas coisas. Enfim, já estou até me acostumando e rio bastante. [...] Elegi esta semana para tal. Espero conseguir, pois, com dias tão lindos, não tenho mesmo vontade de ficar trancada em casa, fazendo trabalhos domésticos.

- 01 O povo aqui já está em plena movimentação primaveril, fazendo arrumações e faxinas.
 02 [...] A professora [de alemão] de Jorge confessou a ele que só há 2 faxinas por ano nas
 03 casas: uma antes da Páscoa, e outra antes do Natal... Fora isso, acho (de achar mesmo)
 04 que só [passam] um aspirador, de vez em quando, pois não vejo ninguém limpando
 05 casa, abrindo janela pelas redondezas. Saiu até no jornal que, como chegou a primavera,
 06 as janelas têm que ser limpas! Fico boquiaberta com essas coisas. Enfim, já estou até
 07 me acostumando e rio bastante. [...] Elegi essa semana para tal [fazer a faxina]. Espero
 08 conseguir, pois, com dias tão lindos, não tenho mesmo vontade de ficar trancada em
 09 casa, fazendo trabalhos domésticos.

3.2.7 - Páscoa – C92.C60

Por aqui, agitação TOTAL por causa da Páscoa. Tudo para: escolas, cursos e até médicos, por 3 semanas de "Férias de Páscoa!" O Kindergarten não para, mas o feriadão é de sexta a segunda (inclusive, as 2).

[...] já "encomendou" alguns costumes para o dia de Páscoa: quer comer ovo de verdade ^{pintado} no café da manhã!

A previsão do tempo é [...] para a Páscoa. Depois da última semana ótima, quentinha e ensolarada, está novamente chovendo e esfriou ($\pm 10^{\circ}\text{C}$).

[...] a casa, seguindo a tradição alemã, foi devidamente limpa e enfeitada para a Páscoa. A não ser as janelas da sala, que não tive saco de lavar, está um brinco!

[...] Temos também 2 árvores de Páscoa (galhos secos, que fomos colher na floresta e enfeitamos bastante).

- 01 Por aqui agitação TOTAL por causa da Páscoa. Tudo para: escolas, cursos e até
- 02 médicos, por 3 semanas de "Férias de Páscoa!" O Kindergarten [colégio] não para,
- 03 mas o feriadão é de sexta a segunda (inclusive, as 2).
- 04 [...] Gael já "encomendou" alguns costumes para o dia de Páscoa: quer comer ovo de
- 05 verdade *pintado* no café da manhã!
- 06 A previsão do tempo é [...] ruim] para a Páscoa. Depois da última semana ótima,
- 07 quentinha e ensolarada, está novamente chovendo e esfriou ($\pm 10^{\circ}\text{C}$). [...] A casa,
- 08 seguindo a tradição alemã, foi devidamente limpa e enfeitada para a Páscoa. A não ser
- 09 as janelas da sala, que não tive saco de lavar, está um brinco! [...] Temos também duas
- 10 árvores de Páscoa (galhos secos, que fomos colher na floresta e enfeitamos bastante).

3.2.8 - Páscoa - C92.C61

o feriado terminou ontem. Houve congestionamentos monstruosos nas auto-estradas, chegando a 70 km de extensão.

Fizemos bastante coisa no feriado, dentro e fora de casa. Na 5ª feira antes do dito, cheguei com ovos do colégio e tive a ideia de pintar alguns em casa: há todo um ritual, com tinta especial para isso. Os ovos, que podem estar previamente cozidos ou cozidos - só a casca - são então verdadeiras obras de arte. No kindergarten, ele pintou 3 ovos e ganhou 1 cozido, branco, todo dentro de 1 coelhinho de cartolina. Os que ele fez, pendurei na ^{massa} árvore de Páscoa.

A 6ª feira foi então dedicada a esta atividade. Fizemos 10 ovos e ele ganhou 2 da + 3 e do colégio, num total de 16!!!

No sábado, e vieram almoçar aqui. lombinho, selada verde, batatas ao forno + farofa (que chamamos de "essa coisa esquisita", mas repetiu!) + arroz. Ficou (o) tão empolgado com o lombinho, que disse que precisava ter uma intensa conexão sobre ele com ... Achou ótimo!

Como sempre, o papo rolou solto e se mostrou muito bom. Foi bem gostoso e eles saíram daqui quase às 18h. Até então, chorava sem parar.

No domingo de manhã, dia do coelho, acordamos cedo e fomos, à missa no Mosteiro. Desbunde total. A simplicidade do altar, apenas c/ flores e velas e uma cruz de ouro linda de morrer, "aquele incenso", e, ~~uma~~ algo não tão comum - raios de sol entrando pelas janelas, deram um "tom" muito especial. A igreja estava LOTADA lá fora, espalhados e por todo o jardim, ovos de chocolate, crianças brucutarem ficou todo contente com o programa. Pretendíamos tomar o tb já famoso cafezinho ^{lá do mosteiro,} mas o restaurante estava FECHADO... Na 2ª feira fomos a Só demos uma pequena volta de carro e 1 rápida ^{regula com} olhada na cidade!

- 01 [...] O feriado terminou ontem. Houve congestionamentos monstruosos nas Autobahnen
 02 [autoestradas], chegando a 70km de extensão.
- 03 [...] Fizemos bastante coisa no feriado, dentro e fora de casa. Na 5ª f do dito, Gael
 04 chegou com ovos do colégio e tive a ideia de também pintarmos alguns em casa:
 05 há todo um ritual, com tinta especial para isso. Os ovos, que podem estar
 06 previamente cozidos ou ocos - só a casca - são então verdadeiras obras de arte. No
 07 Kindergarten [colégio], ele pintou 3 ocos e ganhou um cozido, branco, todos dentro de
 08 um coelhinho de cartolina. Os que ele fez, pendurei na *nossa* árvore de Páscoa.
- 09 A 6ªf foi então dedicada a esta atividade. [...] Fizemos 10 ovos [...] e ele ganhou mais
 10 2 da Sarah e 3 do Joachim e Karlotta, mais o do colégio, num total de 16!!!
- 11 No sábado, Joachim e Karlotta vieram almoçar aqui: [...] lombinho, [...] salada verde,
 12 batatas ao forno, farofa (que Joachim chamou de "essa coisa esquisita", mas repetiu!)
 13 + arroz. Ficou (o Joachim) tão empolgado com o lombinho, que disse que precisava ter

14 uma intensa conversação sobre ele com Jorge... [os dois gostavam de cozinhar]. Achou
15 ótimo! [...] Como sempre, o papo rolou solto e Gael se mostrou o quanto pôde. Foi bem
16 gostoso e eles saíram daqui quase às 18h. Até então, chovia sem parar.

17 No domingo de manhã, dia do coelho, acordamos cedo e fomos à missa no Mosteiro
18 Benedikt. [...] Desbunde total. A simplicidade do altar, apenas com flores e velas [...], e
19 uma cruz de ouro linda de morrer, aquele incenso, e, algo não tão comum, raios de sol
20 entrando pelas janelas deram um "tom" muito especial. A igreja estava LOTADA. [...]
21 Lá fora, espalhados por todo o jardim, ovos de chocolate, [... para as] crianças
22 procurarem. [... Gael] ficou todo contente com o programa. [...] Pretendíamos tomar o
23 também já famoso cafezinho *lá do Mosteiro*, mas o restaurante estava FECHADO...
24 Na 2ª feira fomos a Kisel. [...] Só demos uma pequena volta de carro e uma rápida
25 olhada na cidade, [que] *regula com Wersen*.

ANEXO 3

Cartas e transcrições do ano de 1993

3.3.1 Carnaval – C93.C95

Por aqui teremos um pré-carnavalesco no Kindergarten (!!) e a Fr. me convidou p/ ir representar as mães do Grupo Azul. É que vão fazer brincadeiras, servir lanchinhos e vai uma mãe de cada grupo p/ ajudar.

- 01 Por aqui teremos um pré-carnavalesco no Kindergarten [colégio] (!!) e a *Frau Braun*
- 02 me convidou para ir representar as mães do Grupo Azul [nome da turma do Gael na
- 03 escola]. É que vão fazer brincadeiras, servir lanchinhos e vai uma mãe de cada grupo
- 04 para ajudar.

3.3.2 Carnaval – C93.C96.ca

Aqui só vi uma foto de escola de samba no jornal. Mas eles não sabem e nem entendem o que é uma escola de samba. Esta historinha é bilária: estava ouvindo rádio e houve uma entrevista com o jornalista alemão correspondente aí, por telefone. Aqui eram 14h; portanto 10h aí. Ele tinha uma voz pastosa e o entrevistador perguntou-se ^{indignado} ele ainda estava dormindo ^(10h já é dia aíto p/ alemães) aquela hora. Ele deu uma rápida explicação, pois tinha assistido o desfile na véspera e é bastante longo e bla-

blá. Aí o entrevistador perguntou o q. Era exatamente uma escola de samba e o sonolento tentou explicar a ligação do samba com a favela, em vão, pois os alemães nem entendem. Mas a pergunta + foi se numa escola de Samba as pessoas aprendem a sambar! É o próprio raciocínio lógico: se é uma escola, supõe-se que aprende-se alguma coisa, né? Depois desta o finalista aí até riu (acho que mora aí, pois estava bastante familiarizado com carnaval, Rio, BZ), mas logo foram encerrando a entrevista.

- 01 Aqui só vi uma foto de escola de samba [do Rio de Janeiro] no jornal. Mas eles não
 02 sabem e nem entendem o que é uma escola de samba. Esta historinha é hilária: estava
 03 ouvindo rádio e houve uma entrevista com um jornalista alemão correspondente aí,
 04 por telefone. Aqui eram 14h; portanto 10h aí. Ele tinha uma voz pastosa e o
 05 entrevistador perguntou *indignado* se ele ainda estava dormindo àquela hora *(10h
 06 já é dia alto para alemães)*. Ele deu uma rápida explicação, pois tinha assistido o
 07 desfile na véspera e é bastante longo e blá-blá. [...] Aí o entrevistador perguntou o que
 08 era exatamente uma escola de samba e o sonolento tentou explicar a ligação do samba
 09 com a favela, em vão, pois os alemães nem entendem. Mas a pergunta mais [divertida]
 10 foi se numa escola de samba as pessoas aprendem a sambar! É o próprio raciocínio
 11 lógico: se é uma escola, supõe-se que aprende-se alguma coisa, né? Depois desta,
 12 o jornalista aí até riu [... e] logo foram encerrando a entrevista.

3.3.3 Carnaval – C93.C96.ci

Neste ano não fui à comemoração das mulheres (5ª f. à noite, q^{da} as mulheres (3 "podem" sair sozinhas e têm o direito de fazer o que querem. Atenção: acho que é só neste dia!))
 Os bailes aqui tb são gozadíssimos, mes- sas quilométricas (tipo de bouquet), e as pessoas muito bem arrumadas e/ou fantasiadas sentadas, ouvindo piadi-

inhas de um infeliz que comanda o show e músico típica alemã;

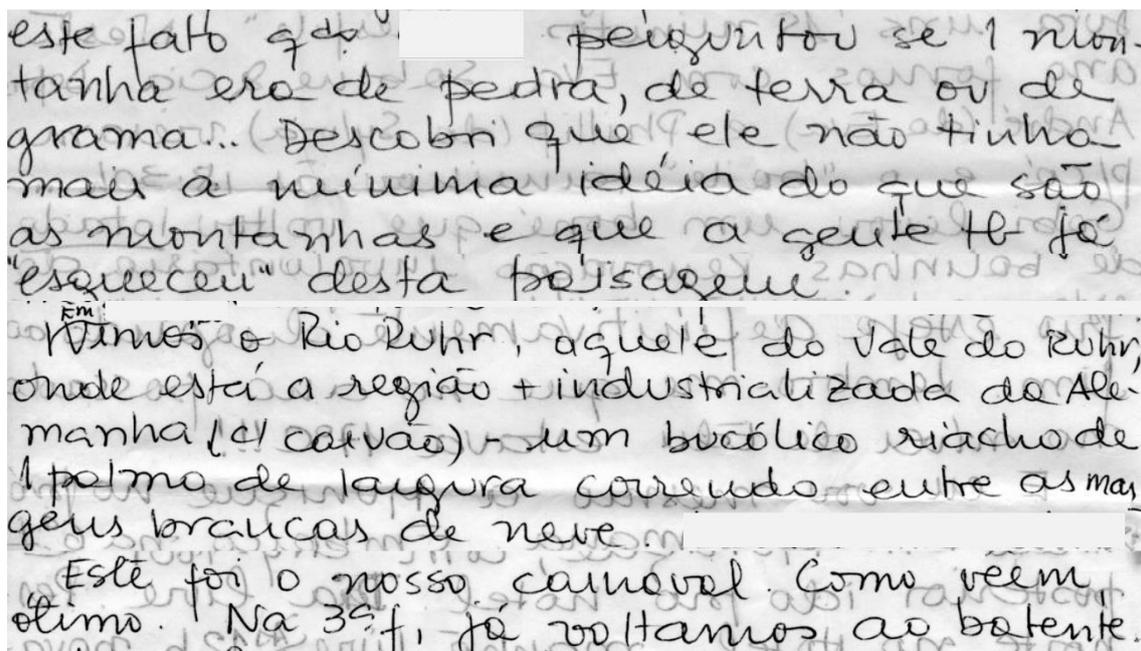
Na rua ^(na da feira) o tal "trem", que no mundo tem a mesma concepção de Escola de Samba, ou seja: várias alas, cada uma com uma fantasia. Algumas alas vêm em cima de carros, tb "fantasiados". É a maioria das pessoas que "desfila", joga bolinhas, bombons, pirulitos e similares p/ a "plateia". A música, não tem. Ficam as pessoas gritando "HELAU!" e só dura uns 15 minutos o "desfile". Neste ano fomos com [] & Cia. Depois [] (de []) e [] (de []) vieram p/ cá e o "baile" terminou às 18:30h... levou um boné que voltou lotado de bolinhas.

DETALHE: NEVAVA EM WESEL NO DIA "TREM!"

No domingo ^{de carnaval} fomos para as montanhas ([]), procurar neve. Apesar do desânimo de todos, que não acreditavam que fossemos encontrar alguma coisa. Mas eu sou assídua leitora de previsão do tempo e lá vinha sempre a notícia de que no carnaval nevaria nas montanhas. O resultado vocês podem ver

na foto, certo? NEVE... Nós nos esbaldamos. Construímos um boneco de neve de verdade, com nariz de cenoura e castola, conforme pedidos do

como verdadeira "alemoa", levei um super farnel e passamos ^{estão} o dia lá. A paisagem de ida ^{e volta} é linda e é incrível que tive uma sensação estranha ao ver as montanhas. Afinal, faz 2 anos que vejo tudo plano. Steuteri p/



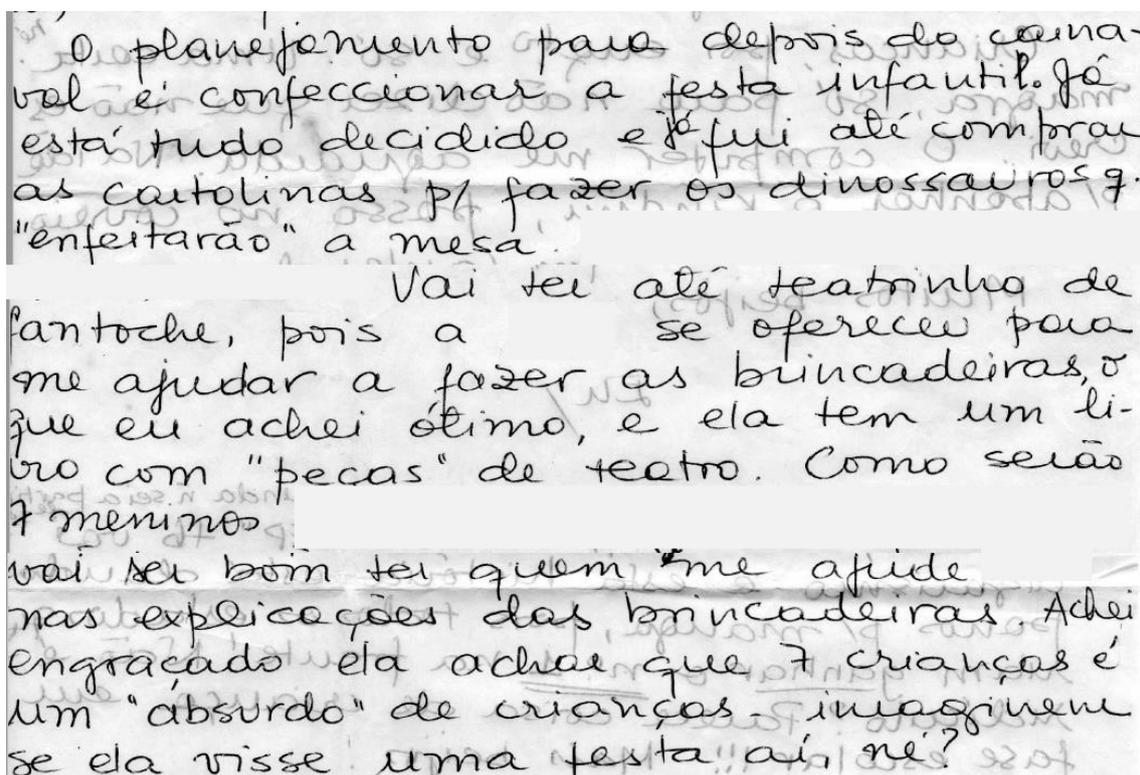
- 01 Neste ano não fui à comemoração [de carnaval] das mulheres (5ª f à noite, quando as
 02 mulheres "podem" sair sozinhas e têm o direito de fazer o que querem - Atenção: acho
 03 que só neste dia!).
- 04 Os bailes aqui também são gozadérrimos: mesas quilométricas (tipo de banquete), e
 05 as pessoas muito bem arrumadas e/ou fantasiadas sentadas, ouvindo piadinhas de um
 06 infeliz que comanda o show e música típica alemã.
- 07 Na rua, *na 2ª feira*, o tal "trem", que no fundo tem a mesma concepção da escola de
 08 samba, ou seja: várias alas, cada uma com uma fantasia. Algumas alas vêm em cima de
 09 carros, também "fantasiados". E a maioria das pessoas que "desfila", joga balinhas,
 10 bombons, pirulitos e similares para a "platéia". A música, não tem. Ficam as pessoas
 11 gritando HELAU, e só. Dura uns 15 minutos o "desfile". Neste ano fomos com Emma,
 12 Sabrina & cia. Depois Anton (da Emma) e Pitt (da Svenja) vieram pra cá e o "baile"
 13 [em casa] terminou às 18.30h... Gael levou um boné que voltou lotado de balinhas
 14 [colhidas durante o desfile] [...]. DETALHE: NEVAVA EM WERSEN NO DIA DO
 15 "TREM!"
- 16 No domingo *de carnaval* fomos para as montanhas (Wersenberge), procurar neve.
 17 [...] Eu sou assídua leitora da previsão do tempo e lá vinha sempre a notícia de que no
 18 carnaval nevaria nas montanhas. O resultado vocês podem ver na foto, certo? NEVE...
 19 Nós nos esbaldamos [...] Construímos um boneco de neve de verdade, com nariz de
 20 cenoura e cartola, conforme pedidos do Gael. [...] E] como verdadeira "alemoa" levei um
 21 super farnel e passamos então o dia lá. A paisagem de ida *e volta (!)* é linda e é

22 incrível que tive uma sensação estranha ao ver as montanhas. Afinal, faz 2 anos que
 23 vejo tudo plano [a cidade onde morávamos fica à margem do Rio Reno, no noroeste da
 24 Alemanha, em área de planície]. Atentei para este fato quando Gael perguntou se uma
 25 montanha era de pedra, de terra ou de grama... Descobri que ele não tinha mais a
 26 mínima ideia do que são as montanhas e que a gente também já "esqueceu" desta
 27 paisagem.

28 *Em Wersenberge* vimos o rio Ruhr, aquele do Vale do Ruhr, onde está a região mais
 29 industrializada da Alemanha (com carvão) – um bucólico riacho de um palmo de
 30 largura correndo entre as margens brancas de neve. [...]

31 Este foi nosso carnaval. Como veem, ótimo. Na 3ª f, já voltamos ao batente.

3.3.4 Aniversário – A93.C95



01 O planejamento para depois do carnaval é confeccionar a festa infantil. Já está tudo
 02 decidido e já fui comprar até as cartolinas para fazer os dinossauros que "enfeitarão"
 03 a mesa. [...] Vai ter até teatrinho de fantoche, pois a Emma [mãe de um dos amigos]
 04 se ofereceu para me ajudar a fazer as brincadeiras, o que eu achei ótimo, e ela tem um
 05 livro com "peças" de teatro [infantil]. Como serão 7 meninos, [...] vai ser bom ter quem
 06 me ajude. [...] Achei engraçado ela achar que 7 crianças é um "absurdo" de crianças -
 07 imaginem se ela visse uma festa aí, né?

3.3.5 Aniversário – A93.C98

A festa de peça foi ótima. Ele convidou os 6 meninos, brincaram em casa, depois fomos desenhar no rua com giz (com a ^{retaguarda da} não havia problema ^{ela mesma quem sugeriu}). Eles amaram subir e descer nos containers que têm aqui em frente. Depois foram brincar na caixa de areia aqui atrás (Sp o bando Voltarem p/ casa às 17h, qdo chegaram as tias e (as 2 tias do colégio que eu convidei sem que ele soubesse). Adivinha elas vieram, pois isto não aconteceu aqui de feito nenhum. Trouxeram 1 broche p/ o e lindas flores p/ mim. Ele ficou super contente! Depois teve o teatrinho de fantoches "encenado" pela e por mim, com palco (montei com as caixas e lençóis) e cenário e iluminação (teve uma super bola de vento ROT cheia de balinhas do carnaval!!!) que estourou - foi o MAXIMO!

chegou a hora do "Parabéns" (alem da vela, terc, um "vulcão" com 5 foguinhos de artifício (tipo "estrelinha") As cartas foram indexadas)

As tias foram embora e servimos pizza p/ as crianças. Ai foi meio loucura, pois chegaram aqui de todos os ^{país} ao mesmo tempo e eles tb quiseram comer

Os últimos (& família) saíram daqui às 19:30h e a casa parecia um hospício! Mas o aniversariante estava extante

Na 1ª f vieram bem interessantes
 + uma barra de chocolate, que
 ela sempre dá pra ele. É um chamego só.
 E hoje teve o 2º ato da comemoração,
 com as meninas:
 e
 mães tb ficaram

01 A festa da peça [de teatro infantil] foi ótima. Ele [Gael] convidou os 6 meninos. [...Eles]
 02 brincaram em casa, depois fomos desenhar na rua com giz (com a retaguarda da Emma
 03 não haveria problemas *com a vizinhança cri-cri*, pois foi ela mesma quem sugeriu).
 04 Eles amaram subir e descer nos containers [coletores de lixo reciclável] que tem aqui
 05 em frente. Depois foram brincar na caixa de areia aqui atrás. Sempre o bando. Voltaram
 06 para casa às 17h, quando chegaram a *Frau Braun* e *Baumann* (as 2 tias do colégio que
 07 eu convidei sem que ele soubesse). Achei gracinha elas virem, pois isso não acontece
 08 aqui de jeito nenhum. Trouxeram um broche pro Gael e lindas flores pra mim. Ele ficou
 09 super contente. Depois teve o teatrinho de fantoches "encenado" pela Emma e por mim,
 10 com palco (montei com as caixas [da bagagem para a viagem de retorno ao Brasil] e
 11 lençóis), cenário e iluminação.
 12 *Teve uma super bola de vento ROT [vermelha] cheia de balinhas (do carnaval!!!),
 13 que Jorge estourou [antes de cantar Parabéns] - foi o MÁXIMO*.
 14 Chegou a hora do "Parabéns". * [... Além da] vela teve um "vulcão" com 5 foguinhos
 15 de artifício (tipo "estrelinha"). As caras [dos meninos] foram indescritíveis*. [...] As
 16 tias foram embora e servimos pizza para as crianças. Aí foi meio loucura, pois
 17 chegaram quase todos os pais ao mesmo tempo e eles também quiseram comer.
 18 [...] *As crianças ganharam um "vulcão" - rolo de PH [papel higiênico] transformado,
 19 cheio de guloseimas*. Os últimos (Emma & família) saíram daqui às 19.30h e a casa
 20 parecia um hospício! Mas o aniversariante estava exultante.
 21 Na 2ª f [o dia seguinte] vieram Karlotta e Joachim - deram um jogo [...] bem interessante
 22 [...] e] mais uma barra de chocolate, que ela sempre dá pra ele. É um chamego só. E hoje
 23 teve o segundo ato da comemoração com as meninas: Sarah [...] e Josie [...]. As
 24 mães também ficaram.

ANEXO 4

Dedicatória no livro "O caminho para a felicidade"

Liebe Familie [REDACTED],
 nun heißt es Abschied nehmen.
 Für die gute und vertrauensvolle Zusammen-
 arbeit bedanken wir uns alle ganz herzlich.
 Vor allem in den „turbulenten“ Anfangs-
 monaten waren Sie für uns ein Pol, der
 Ruhe, Freundlichkeit und Vertrauen
 ausstrahlte.
 Wir wünschen Ihnen, daß die Rückkehr in
 die Heimat für Sie alle der „Weg ins Glück“
 im Sinne dieses Buches ist. Alles Gute!

- 01 Querida Família Lemos,
 02 É hora de nos despedirmos.
 03 Muito afetosamente todos nós agradecemos pelo bom trabalho que realizamos
 04 em conjunto, baseado em confiança mútua. Especialmente nos “turbulentos” meses
 05 iniciais, vocês foram para nós um polo, que irradiou tranquilidade, gentileza
 06 e confiança.
 07 Desejamos que a volta para casa seja para todos vocês o “Caminho para a felicidade”,
 08 no sentido desse livro. Tudo de bom!
 09 C. Biedermann A. Braun B. Baumann