

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**CRENÇAS SOBRE UMA LÍNGUA E CULTURA-ALVO (ALEMÃ) EM
DIMENSÃO INTERCULTURAL DE ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Lingüística da Universidade
Federal de São Carlos, como parte dos
requisitos para obtenção do Título de Mestre
em Lingüística
Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem
de Línguas
Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

**São Carlos
2007**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R893cl

Rozenfeld, Cibele Cecílio de Faria.

Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em
dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira /
Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld. -- São Carlos : UFSCar,
2008.

197 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2007.

1. Lingüística aplicada. 2. Língua alemã – estudo e
ensino. 3. crença. 4. Interculturalidade. I. Título.

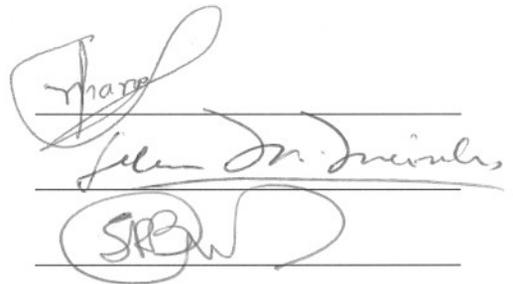
CDD: 418 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nelson Viana

Profa. Dra. Selma Martins Meireles

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula



Three handwritten signatures are present on the right side of the page, each written over a horizontal line. The first signature is a stylized cursive 'N'. The second signature is 'Selma Martins Meireles' in cursive. The third signature is 'SRB' in a bold, blocky font, enclosed in a circle.

Aos meus pais, Arurá (in memoriam) e Teresinha, por terem sempre acreditado em mim e me ensinado que na vida, nada se consegue sem esforços, mas tudo é possível.

Ao Henrique, meu grande companheiro, amigo, esposo e também grande “assessor para assuntos cibernéticos”, pelo constante incentivo, apoio e carinho, não só durante este trabalho, mas em todos os nossos anos de convivência.

Aos meus filhos, por serem as pessoas maravilhosas que são, por me apoiarem, incentivarem, compreenderem as ausências, tornando assim possível a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pelo carinho incondicional e apoio emocional e logístico, sem os quais a realização deste trabalho seria extremamente difícil;

Ao meu pai (*in memoriam*), cuja honestidade, dedicação e constante luta pela família, nos deu bases sólidas para enfrentarmos dificuldades;

Ao Henrique, companheiro de tantos anos, por estar sempre ao meu lado, me dando pleno apoio em minhas escolhas, tanto no campo prático quanto afetivo;

Aos meus filhos, Tales e Tati, que sempre torceram por mim, me dando forças para ir em frente;

Ao Jayme e à Carminha, pelas muitas preces e vibrações positivas, que certamente me deram (e dão) forças para viver;

À Má (Márcia), grande amiga, *nhada* e conselheira, por estar sempre pronta para me ajudar, me ouvir, pelos cafés, estímulos e pelas preciosas dicas, que enriqueceram imensamente este trabalho e tornaram minha caminhada mais segura;

Aos meus queridos irmãos, Sérgio (*in memoriam*), Duda e Renato, que mesmo na distância, sempre me incentivaram e torceram por mim;

Ao Prof. Nelson Viana, pela constante paciência nas minhas incertezas, pelo apoio, incentivo, pela orientação, dedicação, pelos preciosos conhecimentos transmitidos durante meu percurso acadêmico e por ter sempre confiado em meu trabalho.

A todos os meus amigos, amigas e familiares, que de alguma forma participaram deste meu projeto e foram presentes me incentivando, dando forças e coragem, compartilhando comigo os bons e maus momentos durante esse tempo de trabalho. Obrigada àqueles que tanto me apoiaram!

À Carmen Zink, pela ajuda no impulso inicial;

Ao Antonio Zuin e André Stahlhauer pelo importante apoio na fase que antecedeu o meu ingresso no programa;

Aos colegas e amigos de trabalho, Bi, Carlinha, Greice, Renata, Syl e Vado, por se mostrarem sempre prestativos, compreenderem as ausências, ajudarem nos momentos que precisei e por torcerem por mim;

À minha amiga Ana, Profa. Ana Maria de Senzi Moraes Pinto, por sua imensa contribuição, não medindo esforços para ajudar quando precisei, inclusive com empréstimos de textos de B a Z!! Obrigada!

À Nilda, pelo apoio, carinho, pela dedicação, responsabilidade e compreensão.

Ao Departamento de Letras e à Pró-Reitoria de extensão da UFSCar, que possibilitaram a realização do curso de extensão “Alemão para Iniciantes”;

Aos Alunos do curso “Alemão para Iniciantes” pela paciência e valiosa participação na pesquisa;

À Gisele, pela seriedade na participação do grupo como aluna-observadora e pelas importantes observações;

À Lucia Alt, pela prontidão em me ajudar na visita à biblioteca e pelas dicas que muito contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa;

Aos colegas que contribuíram com envio de material (Tatiana, Kleber, Profa Ana Maria Barcelos, Profa. Ana Maria Chiarini, Carmen Zink);

À Sayuri, pela paciência, disposição em ajudar e pelas importantes contribuições;

À PPGL, por tudo, à Nani e à Miriam, pelo comprometimento com todas as atividades de sua responsabilidade.

Às professoras Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e Selma Martins Meireles, pelas preciosas contribuições no exame de qualificação.

RESUMO

Em um panorama histórico de ensino de línguas estrangeiras (LE) podemos observar, a partir dos anos 70, uma mudança paradigmática, em que os aspectos emocionais e afetivos dos aprendizes assumem posição relevante. Ocorre tanto um deslocamento do papel do professor, que passa de centralizador, detentor e transmissor de saberes, a facilitador do processo, quanto um deslocamento do papel do aluno, que passa a ser considerado como inserido em um contexto mais amplo de ensino e que ganha a possibilidade de participação ativa no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o sistema de crenças é então percebido como fenômeno inerente aos fatores afetivos dos professores e/ou dos aprendizes e que vai exercer influência no processo de ensino e aprendizagem sendo, portanto, de caráter relevante.

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa e base etnográfica, buscamos investigar e caracterizar as crenças de aprendizes de alemão quanto à língua e cultura-alvo, avaliar suas possíveis origens e verificar como elas podem ser compreendidas pelo professor no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Para alcançar tais objetivos, buscamos respaldo teórico nos estudos das crenças (Barcelos, 2004; Vieira-Abrahão e Barcelos, 2006; Almeida Filho, 1999; Horwitz, 1999 e outros), nos pressupostos da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras e da compreensão do que é “estranho” (*fremd*) (Wierlacher, 1998, Weinrich, 1998, Kramsch, 1993 e outros), focalizando principalmente o conceito de competência intercultural (Volkman, 2002, Weier, 2002, Byram, 2000 e outros), entendendo-o como caminho capaz de fornecer subsídios teóricos para a compreensão de nossas questões.

Pretendemos contribuir com esta pesquisa para um melhor entendimento desse construto (*crenças*), o qual vem sendo intensamente pesquisado no campo de estudo do ensino de línguas. Além disso, buscaremos fornecer a professores de alemão como LE, subsídios para reflexão acerca da prática com foco nos aprendizes e no ensino intercultural de LE.

PALAVRAS-CHAVES: ensino de alemão; crenças; competência intercultural

ABSTRACT

In a historical overview of foreign language (FL) teaching, a pragmatic change can be observed starting in the 1970s, in which the emotional and affective aspects of the learners take on a relevant position. This change involves a shift not only in the teacher's role, which passes from that of centralizer, retainer and transmitter of knowledge to facilitator of the process, but also in that of the student, who is now seen to be inserted into a broader learning context and who has now gained the possibility of participating actively in the learning process.

In this context, the belief system is perceived as a phenomenon inherent to the affective processes of teachers and/or students, which influences the teaching and learning process and is therefore a relevant factor.

In this research of a qualitative nature and ethnographic basis, we sought to investigate and characterize the beliefs of German language students concerning the language and target culture, evaluating their possible origins and how they could be understood by the teacher in the FL teaching/learning process.

To achieve these objectives, we sought theoretical backing in belief studies (Barcelos, 2004; Vieira-Abrahão & Barcelos, 2006; Almeida Filho, 1999; Horwitz, 1999 and others) and in assumptions of the interculturality of foreign language teaching and of the understanding of what is "foreign" (*fremd*) (Wierlacher, 1998; Weinrich, 1998; Kramsch, 1993; and others). We focused primarily on the concept of intercultural competence (Volkman, 2002; Weier, 2002; Byram, 2000; and others), seeing it as a way to provide theoretical underpinnings to understand these issues.

With this research, we hope to contribute to a better understanding of this construct (*beliefs*), which has been intensively investigated in the field of language teaching studies. In addition, we aim to provide teachers of German as a FL with critical reflections focusing on learners and on FL teaching as an intercultural practice.

Keywords: German language teaching; beliefs; intercultural competence

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	9
LISTA DE FIGURAS	11
CAPÍTULO 1 – <u>INTRODUÇÃO</u>	14
1.1. O HISTÓRICO DA PESQUISA	16
1.2. JUSTIFICATIVA	19
1.3. OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA	23
1.4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	23
CAPÍTULO 2 - <u>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</u>.....	26
2.1. INVESTIGAÇÃO DAS CRENÇAS.....	27
2.1.1. Pesquisas sobre crenças: floresta terminológica e definição utilizada neste estudo.....	27
2.1.2. Implicações das crenças para o processo de ensino e aprendizagem de LE.....	36
2.1.3. Breve histórico e abordagens das pesquisas em crenças no ensino e aprendizagem de LE.....	40
2.1.4. Crenças como produto sócio-histórico-cultural.....	47
2.1.5. Crenças sobre a língua e o povo alemão.....	51
2.2. LÍNGUA, CULTURA E DIMENSÃO INTERCULTURAL DE ENSINO DE LE	61
2.2.1. Conceito de língua	62
2.2.2. Conceito de cultura.....	65
2.2.3. Dimensão intercultural de ensino de LE.....	68
2.2.4. O próprio e o estranho em LE: uma relação dicotômica	73
2.2.5. A competência intercultural.....	78
CAPÍTULO 3 – <u>METODOLOGIA</u>	86
3.1. NATUREZA DA PESQUISA.....	86
3.2. COLETA DE DADOS.....	87
3.2.1. Descrição do contexto da pesquisa.....	87
3.2.2. Primeira Fase: instrumentos, procedimentos e participantes	93
3.2.3. Segunda Fase: instrumentos, procedimentos e participantes	96
CAPÍTULO 4 - <u>ANÁLISE DOS DADOS</u>.....	99
4.1. CATEGORIZAÇÃO DAS CRENÇAS NO PRESENTE ESTUDO	100
4.2. A PRIMEIRA FASE	105
4.2.1. Análise para agrupamento: seleção dos participantes do curso	106
4.2.2. Análise específica: os candidatos ao curso	108
4.2.2.1. Crenças quanto aos países falantes da língua alemã.....	118
4.2.2.2. Crenças específicas quanto à língua alemã	121
4.2.2.3. Crenças quanto ao povo alemão e sua cultura	127
4.3. A SEGUNDA FASE.....	135
4.3.1. Caracterização dos participantes do curso de extensão.....	136

4.3.2. Crenças dos participantes do curso de extensão na primeira fase.....	139
4.3.3. Crenças dos participantes do curso de extensão na segunda fase.....	145
4.3.3.1 Crenças sobre a língua alemã.....	146
4.3.3.2. Crenças quanto ao povo alemão.....	160
CAPÍTULO 5 - <u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>.....	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180
APÊNDICES.....	187
ANEXOS	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro de outros termos e definições	29
Tabela 2: Quadro comparativo: atitudes e crenças.....	32
Tabela 3: Tipos de Motivação	111
Tabela 4: Tipos de Motivação dos participantes da 1ª fase	112
Tabela 5: Tipo de Motivação por estudante.....	112
Tabela 6: Formas de contato prévio –1ª fase.....	114
Tabela 7: Formas de relação atual com a língua e povos falantes –1ª fase	115
Tabela 8: Interesse em conhecer a cultura dos povos – 1ª fase	117
Tabela 9: Referência aos países –1ª fase	119
Tabela 10: Crenças quanto aos países – 1ª fase	120
Tabela 11: Fonte/crenças sobre a língua – 1ª fase	122
Tabela 12: Crenças tipicalizadas quanto à língua alemã – 1ª fase	123
Tabela 13: Crenças comparativas quanto à língua alemã – 1ª fase	124
Tabela 14: Crenças relativizadas quanto à língua alemã – 1ª fase.....	125
Tabela 15: Categorias de crenças quanto à língua por estudante –1ª fase.....	127
Tabela 16: Referência aos povos – 1ª fase	127
Tabela 17: Fonte de referência aos povos – 1ª fase.....	128
Tabela 18: Crenças Tipicalizadas quanto ao povo e a cultura – 1ª fase	129
Tabela 19: Crenças Comparativas quanto ao povo –1ª fase.....	130
Tabela 20: Crenças Relativizadas quanto ao povo –1ª fase	131
Tabela 21: Categorias de crenças quanto aos povos por estudante –1ª fase	134
Tabela 22: Dados da Tabela 15 (crenças quanto à língua por estudante -1ª fase)	134
Tabela 23: Tipos de motivação – 2ª fase	137

Tabela 24: Contato prévio, relação atual com os povos e interesse – 2ª fase	138
Tabela 25: Crenças quanto aos países: dados dos alunos na 1ª fase.....	140
Tabela 26: Crenças quanto à língua: dados da 1ª fase dos alunos selecionados.....	141
Tabela 27: Categorias de crenças quanto à língua /participante na 1ª fase.....	142
Tabela 28: Crenças sobre o povo e a cultura: dados da 1ª fase dos alunos selecionados	143
Tabela 29: Categorias de crenças quanto ao povo/estudante: alunos na 1ª fase	144
Tabela 30: Crenças quanto à língua/crenças quanto ao povo: alunos na 1ª fase.....	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação da região de mediação da CI	80
Figura 2: Representação dos diferentes elementos envolvidos na CI.....	81
Figura 3: Representação do nível de estudo e área – 1ª fase	108
Figura 4: Representação gráfica do conhecimento de LE – 1ª fase	109
Figura 5: Representação do nível de estudo e área – 2ª fase	136
Figura 6 : Representação gráfica do conhecimento de LE – 2ª fase	137

Convenções utilizadas na transcrição de dados gravados em áudio e nos excertos dos questionários

. pausa curta (equivale a pausa de respiração, geralmente marcada por vírgula na linguagem escrita)

.. pausa média

... pausa longa

? interrogação

- interrupção da fala

((inint)) ininteligível

(()) relatos de ocorrências não verbais

P.: pesquisador/entrevistador

(...) supressão de textos com informações redundantes ou desnecessárias

LETRA: letra correspondente à inicial do nome do aluno do curso de extensão: excerto de discussão.

Nr. X: número correspondente ao questionário aplicado na fase inicial: excerto de questionário

Numeral-ordinal-aula (data): excerto de anotações da aluna-observadora [por exemplo:

Décima-segunda-aula (07/05)]

LISTA DE ABREVIACÕES:

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

LA: Lingüística Aplicada

PG: Pós-Graduação

EI: Ensino Intercultural

L2: Segunda Língua

CI: Competência Intercultural

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Em um panorama histórico de ensino de línguas estrangeiras (LE) podemos observar, a partir dos anos 70, uma transformação significativa nas bases teóricas que fundamentavam o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE). Estudiosos passam a discorrer sobre sua grande abrangência, apontando para a relevância do contexto sócio-cultural, dos aspectos emocionais e afetivos de aprendizes e de professores, bem como para um deslocamento do papel do professor, o qual passa de centralizador, detentor e transmissor de saberes a, entre outras metáforas, facilitador do processo. Ao mesmo tempo, aponta-se para a necessidade de deslocamento também do papel do aluno, o qual passa então a ser considerado como indivíduo inserido em um contexto amplo de ensino e a ter maior possibilidade de participação ativa no processo de aprendizagem.

Esse fenômeno leva estudiosos da área de Linguística Aplicada (LA) à elaboração de novas reflexões sobre o ensino de LE. Como resultado, temos o advento da abordagem comunicativa, que coloca em evidência inúmeros aspectos relevantes do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o sistema de crenças é reconhecido como fenômeno inerente aos fatores afetivos, dos professores e dos alunos, exercendo influência no processo de ensino e aprendizagem, e é considerado, portanto, de caráter relevante.

Verificamos a existência de inúmeras investigações, em diferentes áreas de conhecimento, como na Antropologia, Filosofia, Psicologia, Pedagogia ou Sociologia, com foco nas crenças. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, o interesse por esse conceito também vem crescendo consideravelmente desde a década de 1980, levando a realização de pesquisas, cujos objetivos convergem para a melhor compreensão do construto teórico. A razão de tamanho interesse encontra-se no reconhecimento do sistema de crenças como

aspecto inerente ao universo pessoal de alunos e professores e que poderá exercer influência no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, pretendemos nesta pesquisa estudar o construto “crenças”, buscando investigar e caracterizar crenças de aprendizes de alemão em relação à língua e cultura-alvo, avaliar suas possíveis origens e verificar como elas podem ser compreendidas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem de LE (alemão), a fim de buscar fornecer mais uma contribuição para o entendimento da complexa rede do processo. Além disso, buscaremos fornecer a professores da área específica do ensino de alemão, novos subsídios para uma prática reflexiva, tendo em vista as crenças sobre a língua e a cultura-alemã entre os alunos e suas possíveis origens e implicações.

Analisaremos também os pressupostos teóricos do ensino de LE em uma perspectiva intercultural, considerando-os importantes subsídios para a compreensão das crenças em questão. Para tanto, abordaremos, inicialmente, alguns conceitos de língua e cultura, para, em seguida, analisarmos o processo de ensino de LE em uma dimensão intercultural. Buscaremos entender o sistema das crenças quanto à língua e cultura-alvo pelo viés do ensino de LE com base intercultural, que configura uma vertente teórica contemporânea que percebe a aprendizagem de línguas como o encontro com o “*estranho*”, situado em relação dicotômica ao “*próprio*”. Abordaremos nessa perspectiva, os preceitos teóricos de autores que se preocuparam com a integração de aspectos culturais no ensino de línguas, como Kramsch (1993), e com o papel da diversidade e da alteridade no ensino de línguas estrangeiras, como por exemplo, Alois Wierlacher (1998, 1990) e Weinrich (1998).

Nosso recorte focalizará também o conceito de Competência Intercultural (Volkman, 2002, Weier, 2002, Byram, 2000) por acreditarmos que ele é capaz de fornecer subsídios teóricos para a compreensão das crenças de alunos quanto à língua e cultura-alvo. Após a análise dos dados, buscaremos estabelecer a relação entre as crenças sobre a língua e cultura-

alvo e o processo de aquisição de competência intercultural em uma dimensão intercultural de ensino.

1.1. O Histórico da Pesquisa

O presente trabalho surgiu a partir da percepção, na prática de ensino de alemão como LE, de que existem freqüentemente entre os aprendizes algumas crenças já arraigadas acerca da língua e da cultura-alvo como, por exemplo, a de que o alemão seja uma língua *difícil*, *ríspida* ou *agressiva*. Algumas afirmações recorrentes sobre a língua e os alemães são, por exemplo, que *as pessoas parecem estar brigando ao conversarem em alemão* ou que *alemão é uma língua agressiva*, ou ainda que *o povo alemão é um povo frio, agressivo*. Tal fenômeno é verificado, com freqüência, especialmente entre alunos iniciantes de alemão.

Sendo assim, considereii intrigante o fato de que, muitas vezes, estão presentes em sala de aula alunos que se propuseram a estudar uma língua estrangeira, mesmo a considerando *difícil*, *ríspida*, *agressiva* e mesmo, eventualmente, imbuídos de imagens estereotipadas e/ou depreciativas sobre o povo da cultura-alvo.

Por ocasião de um evento promovido para professores de alemão, realizado pelo Instituto Goethe, ouvi de um colega uma observação que reforçou meus questionamentos: ao falarmos sobre tais “imagens” de alunos sobre a língua alemã, ele afirmou: “às vezes tenho a impressão de que meus alunos não gostam da língua que estão aprendendo” (sic). Acreditamos que uma das razões para a constituição dessa imagem do referido professor, sobre a atitude de seus alunos frente à língua alemã, pode ser atribuída a discursos proferidos por seus alunos sobre a língua e o povo alemão de forma recorrente.

Trabalhando com alunos e também com professores de língua alemã na coordenação de cursos, pude observar alguns fatos que foram propulsores do meu interesse na pesquisa.

Tais fatos configuraram o nosso problema de pesquisa, e serão descritos de forma sucinta nos tópicos a seguir:

a) existem pessoas, as quais, na busca pela aprendizagem de uma segunda língua estrangeira, reconhecem a importância do alemão no quadro político-econômico atual. Todavia, elas se sentem desmotivadas a aprendê-lo, movidas pela crença de que o alemão é uma língua *muito difícil, incompreensível, impossível*, optando frequentemente pela aprendizagem de outra língua estrangeira *mais fácil* e renunciando, assim, ao início da aprendizagem do idioma alemão;

b) existem outras pessoas, que, apesar de suas crenças (chamaremos inicialmente de estigmatizadas)¹ de que, por exemplo, o idioma alemão é *difícil* e o povo alemão, *frio, agressivo*, optam ainda assim pela aprendizagem da língua, vislumbrando um diferencial no mercado de trabalho;

c) tais pessoas, ao iniciarem a aprendizagem de alemão como LE, adentram a sala de aula imbuídos de tais imagens estereotipadas sobre a língua e o povo, antes mesmo de terem tido qualquer contato mais direto com o idioma e a cultura. Sendo assim, inferimos que tais imagens são constituídas no contexto sócio-cultural em que esses alunos se encontram;

d) ao expressarem suas crenças sobre a língua, existe frequentemente entre alunos de alemão a associação da língua com o povo (não raro com teor negativo, por exemplo: *os alemães parecem estar sempre brigando, são agressivos*);

e) com relação à recorrente caracterização da língua alemã como sendo difícil, não encontramos estudos que demonstrem a legitimidade desta afirmação, levando-nos a crer que tal imagem possa representar um estereótipo. Além disso, como professora de uma LE (alemão) e ex-aluna de outras (inglês e francês), acredito que cada língua possui suas peculiaridades e dificuldades específicas. Todavia, algumas são fortemente estigmatizadas

¹ As crenças aqui referidas, cuja configuração inclui características estigmatizadas, serão retomadas, descritas e discutidas minuciosamente no item 4.1.

como “fáceis” ou “difíceis”. Acreditando que tais imagens possam exercer influência no processo de aprendizagem, interessei-me por buscar e desenvolver estudos que apontassem para essas possíveis implicações;

f) Alguns professores de alemão como LE, não possuem conhecimento das crenças de seus alunos e das implicações dessas para o processo de aprendizagem. Por carecerem de tal conhecimento, adotam, por vezes, procedimentos em sala de aula que podem atuar como reforço para eventuais imagens estereotipadas, fato que acreditamos poder levar à redução da motivação para a aprendizagem.

Tais razões foram as propulsoras para o desenvolvimento desta pesquisa, como uma tentativa de poder esclarecer minhas questões e contribuir com mais uma “peça” para o grande “quebra-cabeça” do processo de ensino e aprendizagem de línguas e, também, mais especificamente, para o ensino de alemão como LE.

1.2. Justificativa

Toda viagem deve ser feita por livre escolha, para que seja prazerosa. O primeiro sentimento que aparece dentro do carro ou do trem, quando este finalmente parte, define os que se seguem. Se uma viagem é obrigatória, ou meramente profissional, ou seja, não se está absolutamente feliz por ela, então ela não é. Se ela acontece por mero tédio, porque alguém simplesmente não sabe o que mais fazer, então o primeiro também segue viagem. Ele é a bagagem, o destino que será levado junto com o viajante e deslizado dentro da caixa de aço sobre os trilhos. (Bloch, 1998).²

Bloch aponta em seu texto, intitulado “A pátria estranha” (*Die fremde Heimat*)³, para a importância de se carregar bons sentimentos em uma viagem rumo a outra cultura. Acreditamos que esta metáfora ilustra a relevância do desvelamento (no sentido de sua conscientização) das crenças de alunos para o ensino e aprendizagem de LE, tomando-se o contato com uma LE como um encontro com o estranho. Se não há curiosidade, interesse pelo desconhecido, se não há prazer, se em seu lugar há apenas obrigação, necessidade e desprazer, tais sentimentos acompanharão o aprendiz em sua “viagem” rumo à aquisição da LE e ao conhecimento da nova cultura.

Como já mencionado, o ensino de línguas estrangeiras pautado apenas no aprendizado de estruturas lingüísticas deu espaço, já há algumas décadas, a outro paradigma pedagógico, o qual toma a linguagem em sentido mais amplo e o processo de aprendizagem, como uma complexa rede, na qual inúmeros aspectos estão envolvidos: os aspectos sócio-culturais da língua e cultura-alvo, da língua e cultura-materna, o confronto de culturas, o universo sócio-

² *Jede Reise muss freiwillig sein, um zu vergnügen...Das erste Gefühl im Wagen oder Zug, wenn er endlich abfährt, entscheidet über das Kommende. Ist Reisen erzwungen oder Beruf, also nicht abbrechend-glücklich, so ist es keines. Geschieht es aus der Langeweile, weil einem sonst nichts mehr einfällt, so fährt diese mit. Sie ist das Gepäck und Geschick, das mit einem selber in der stählernen Kiste über die Schienen geschleift wird.*

³ No decorrer deste trabalho, as citações referidas em língua estrangeira, aparecerão no corpo do texto em português, em tradução de nossa autoria. As citações originais aparecerão em nota de rodapé.

cultural, afetivo e individual do aluno e do professor, bem como aspectos institucionais, todos de caráter pertinente e inseridos em um abrangente processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, cada aluno leva para a sala de aula o universo pessoal, incluindo visão de mundo, valores, marcas culturais, conjunto de crenças quanto ao processo de aprendizagem e ensino de uma LE e, sendo assim, também suas crenças quanto à própria língua e cultura –alvo.

As crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, no sentido de concepções populares sobre a melhor forma de se ensinar e aprender línguas estrangeiras, é assunto que desperta crescente interesse de pesquisadores da área, como verificamos nos trabalhos de Felix (1998), Silva (2005), Barcelos (2004), Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), Borges (2007) e outros. Felix (1998), por exemplo, ressalta a existência de grande preocupação por parte de pesquisadores em observar e classificar as crenças de professores e alunos para uma maior compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

As investigações no campo das crenças de professores e alunos de língua inglesa são inúmeras. Analisando-se as contribuições, porém, percebe-se que as crenças quanto à própria língua e cultura-alvo, permanecem pouco investigadas.

Devido à complexidade do tema “crenças” e tendo em vista a força dos fatores contextuais, Barcelos e Vieira-Abrahão (2006, p. 33-35) destacam alguns aspectos que ainda precisam ser investigados. As autoras afirmam que:

[...] estudos poderiam investigar as crenças de alunos e professores em relação à cultura da língua-alvo, tendo em vista afirmações de alunos e professores no contexto brasileiro... Isso implica investigar as crenças dentro de um contexto sócio-histórico mais amplo.

Barcelos (2004, p.125), apresentando posição semelhante à defendida por Breen (1985), que é imprescindível a compreensão do fato de que nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças.

Barcelos e Vieira-Abrahão (2006, p.33) sugerem ainda que sejam realizadas investigações na área do ensino e aprendizagem de outras línguas estrangeiras, além da língua inglesa, e sobre as crenças mais comuns encontradas nos diversos contextos brasileiros. As autoras ressaltam a necessidade de se compreender melhor a relação entre contexto, crenças e ações, além da necessidade de se investigar como acontece a transformação das crenças.

A partir do desvelamento das crenças e interesses de alunos sobre a língua e cultura-alvo, o professor poderá conhecer um pouco mais do *filtro afetivo*⁴ dos alunos e organizar procedimentos adequados, o que implicará também um desenvolvimento de sua *competência aplicada* (Almeida Filho, 1993)⁵. A compreensão do sistema de crenças dos alunos sobre a língua e a cultura poderá possibilitar ao professor, intervir positivamente no processo de aprendizagem e buscar formas de despertar o interesse dos alunos no estabelecimento de contato com a língua e a cultura-alvo e na aprendizagem da língua.

Mendes afirma que:

[...] conhecer os aspectos que subjazem o interesse pela língua-alvo, não só nos fornecerá dados para traçarmos o perfil dos candidatos a aprendizes, mas também nos proverá de elementos para a elaboração de novas estratégias e procedimentos para a atuação do professor em sala de aula e para a construção de materiais dentro de uma abordagem comunicativa culturalmente sensível. (Mendes, 2000)

Outro aspecto que aponta para a relevância desta pesquisa, é que em contexto de ensino de LE, o professor ocupa hoje papel de mediador cultural e representante de uma cultura que, dentro de seu contexto sócio-cultural, pode estar permeada por visões estereotipadas da língua e cultura-alvo. O professor é o ponto de encontro de culturas e é fundamental a conscientização deste seu papel social (desenvolvendo assim, também, a sua

⁴Tomamos aqui o conceito de Krashen (1983), segundo o qual, o filtro afetivo é composto pelos fatores emocionais do aluno como ansiedade, medo, interesse, motivação, etc.

⁵ A *competência aplicada* refere-se, segundo Almeida Filho (1993, p. 21), àquela *que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (sub-competência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.*

*competência profissional*⁶), para que ele possa proporcionar aos alunos os meios para que possam avaliar generalizações, refletir sobre conceitos estereotipados, preconceitos e também ampliar o seu auto-conhecimento. Sendo assim, o professor poderá trabalhar no sentido de buscar conscientizar e desmistificar algumas crenças de seus alunos, levando-os à (re) construção de novas percepções da *própria* e da *outra* cultura.

Bolognini (1993) desenvolveu uma pesquisa bastante pertinente para o escopo deste trabalho. Nela a autora aborda os estereótipos existentes entre alunos de alemão, sobre o povo da cultura-alvo. Em seu estudo ela pôde observar:

... que os alunos não vêm totalmente vazios em relação à cultura alemã para a sala de aula. O que ocorre é o contrário. Eles já têm formado um quadro de estereótipos, já tem suas crenças sobre o país e o povo e tais estereótipos podem interferir na interação (op.cit).

O fato verificado pela autora foi também observado por nós e configurou-se como a grande mola propulsora desta pesquisa. A pergunta que nos instigou a desenvolver este estudo foi: “que estereótipos e crenças sobre a língua e cultura-alvo encontram-se entre alunos brasileiros de alemão?”

A autora advogou ainda a idéia de que *uma das funções do ensino de alemão é oferecer a oportunidade para que seus alunos reavaliem seu quadro de estereótipos sobre a Alemanha* (op.cit.). Compartilhamos essa visão e reiteramos ainda o papel central do professor nesse processo de reavaliação.

Sendo assim, diante da indicação, em inúmeros estudos, da possível interferência das crenças e dos estereótipos na interação e na aprendizagem, consideramos evidente a relevância de um estudo minucioso do quadro das crenças. Por essa razão, pretendemos

⁶ A *competência profissional* refere-se àquela capaz de conscientizar os professores *de seus deveres, potencial e importância social na área de ensino de línguas*. (Almeida Filho, 1993, p. 21)

dedicar nosso estudo à questão, especificamente, das crenças quanto à língua e à cultura alemã.

1.3. Objetivos e Questões de pesquisa

Tomando como pressuposto que o universo do aluno é levado para a sala de aula, que ele influencia o processo de ensino e de aprendizagem e é, portanto, pertinente para o professor, e tomando o sistema de crenças como parte desse universo, traçamos como objetivo geral de nossa pesquisa, fazer uma investigação das crenças de alunos brasileiros de alemão, em curso iniciante, quanto à língua e cultura alemã. Analisaremos as principais características das mesmas, buscando verificar, a partir delas, a existência de possibilidade de categorização. Além disso, investigaremos suas possíveis origens e como elas podem ser compreendidas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem de LE e, especificamente, de língua alemã.

Para atingirmos esses objetivos, formulamos as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Que crenças quanto à língua e cultura alemã são levadas para a sala de aula por alunos, brasileiros, de cursos de alemão para iniciantes, quais as suas características e possíveis origens?
- 2) Quais as suas implicações para o processo de aprendizagem de LE?
- 3) Ocorrem variações nas crenças quanto à língua e à cultura-alvo no decorrer de um curso de alemão para iniciantes ou elas se mantêm?

A forma de organização da dissertação será apresentada no item a seguir.

1.4. Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos.

No capítulo 1, sobre o qual discorreremos até o momento, apresentamos a contextualização, as justificativas, os objetivos e as questões de pesquisa.

Para responder às últimas, procuraremos entender o sistema das crenças quanto à língua e cultura-alvo pelo viés dos estudos do ensino de LE com base intercultural. Para tanto, apresentamos no capítulo 2, o arcabouço que fornecerá o respaldo teórico à pesquisa, dividido em duas grandes seções.

Na primeira, nos ocupamos dos estudos das crenças. Apresentamos algumas investigações realizadas na área da Lingüística Aplicada (LA), bem como em outras áreas do conhecimento, e verificamos suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem de LE.

Na segunda seção focalizamos os pressupostos do ensino de LE em uma dimensão intercultural. Examinaremos como o ensino de línguas, tomado como encontro de culturas, vem sendo tratado em uma abordagem intercultural, focalizando estudos que se ocuparam de questões acerca da interpretação do outro, em relação dicotômica ao próprio. Por fim, abordaremos a competência intercultural, entendida como a capacidade, que poderá favorecer a compreensão e o manejo das crenças quanto à língua e cultura-alvo.

No capítulo 3 abordaremos a metodologia que se apresentou como a mais condizente para a realização desta pesquisa, abordando sua natureza, o contexto de investigação, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos, nas diferentes fases.

No capítulo 4 apresentamos a análise de dados da investigação. Iniciamos o capítulo discorrendo sobre a categorização das crenças proposta neste estudo e, em seguida, descrevemos o corpus organizado em duas fases: a primeira fase, que configurou o período de inscrição no curso de extensão, e a segunda fase, que foi marcada pelo período de realização do curso.

Finalizando, apresentamos no capítulo 5 as considerações finais deste estudo, nas quais serão descritas as conclusões e discutidas algumas das implicações das crenças sobre a língua e cultura alemã no processo de ensino e aprendizagem. Ainda nesse capítulo,

apresentaremos algumas sugestões para futuras pesquisas na área de ensino e aprendizagem de alemão.

CAPÍTULO 2 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os pressupostos teóricos desta pesquisa baseiam-se em estudos da área de ensino/aprendizagem de LE, que buscam o entendimento das crenças de alunos e/ou professores, assim como da relevância de questões relacionadas à percepção de uma língua e cultura-alvo, enquanto *estranhas (fremd)*, no processo de aprendizagem. Sendo assim, organizaremos o arcabouço teórico em duas seções.

Na primeira abordaremos as crenças, analisando inicialmente as diferentes definições e terminologias, utilizadas até o presente momento para caracterizar esse fenômeno. Verificaremos como ele vem sendo estudado nas diferentes áreas de conhecimento e na LA e justificaremos, em seguida, a escolha desse referencial teórico, analisando também as implicações das crenças específicas no processo de aprendizagem de LE. Passaremos, então, para a apresentação de um breve histórico das pesquisas em crenças, discutindo também as distintas abordagens em que se inserem as pesquisas.

Tomando o fenômeno das crenças como oriundo de relações sócio-culturais, em uma perspectiva de *abordagem contextual*⁷, apresentaremos estudos de vertentes teóricas distintas que justificam esse pressuposto. Finalizaremos este bloco apresentando algumas pesquisas que abordam as crenças específicas sobre a língua e a cultura alemã a partir de termos como, por exemplo, imagens ou estereótipos.

Na segunda seção discutiremos, inicialmente, algumas das diferentes concepções de língua e cultura, a fim de compreender melhor os conceitos, aos quais nos referimos. Em seguida, discutiremos os preceitos teóricos de autores que se preocuparam com a integração de aspectos culturais no ensino de línguas, como Kramsch (1993) e com o papel da diversidade e da alteridade no ensino de línguas estrangeiras, como Alois Wierlacher (1998,

⁷ A *abordagem contextual* será discutida no item 2.1.3 deste estudo.

1990) e Weinrich (1998). Nosso recorte enfatizará ainda o conceito de competência intercultural (Volkman, 2002, Weier, 2002, Byram, 2000), por acreditarmos que ele é capaz de fornecer subsídios para o entendimento das crenças de alunos quanto à língua-alvo e sua(s) e cultura (s).

2.1. Investigação das crenças

Analisaremos a seguir, como o conceito crenças vem sendo investigado, não apenas na área de ensino e aprendizagem de línguas, mas também em outras áreas do conhecimento.

2.1.1. Pesquisas sobre crenças: *floresta terminológica e definição utilizada neste estudo*

Encontramos em diferentes autores, de áreas distintas, bem como na de ensino e aprendizagem de línguas, notável diversidade terminológica para a descrição de fenômenos passíveis de aproximação ao sentido das crenças quanto a aspectos do processo de aprendizagem de línguas. Ao nos depararmos com tal abundância de termos e conceitos, também chamada por Silva e Rocha (2007), citando Woods (1993), de *floresta terminológica*, fomos buscar na literatura aquele que mais se aproxima às questões a serem investigadas nesta pesquisa. Sendo assim, iniciaremos este item, delineando o percurso da escolha do referencial teórico e o finalizaremos apresentando uma definição que consideramos plausível no âmbito deste estudo.

Barcelos (2004) e Silva e Rocha (2007) afirmam que Hosenfeld (1978) foi o primeiro pesquisador da área de ensino de LE, a se interessar pelas crenças de aprendizes, se referindo a elas como “*Mini-teorias de aprendizagem de línguas*”, e definindo-as como *o conhecimento tácito dos alunos*.

Além de Hosenfeld, encontramos em Borges (2007, p.7) uma síntese de alguns dos autores que descreveram, a partir da década de 80, o fenômeno das crenças quanto à aprendizagem, utilizando, todavia, outros termos, a saber:

- *Filosofia de aprendizagem* (Abraham e Vann, 1987): refere-se às crenças em relação à maneira como a língua funciona e é adquirida;
- *Crenças culturais* (Gardner, 1988). Dizem respeito às expectativas de docentes, pais e alunos no que tange a tarefa de aprendizagem de uma segunda língua,
- *Teorias folclórico-lingüísticas de aprendizagem* (Miller e Ginsberg, 1995): definidas como as idéias que os alunos possuem em relação à língua e à aprendizagem de línguas.

Barcelos (2004) apresenta, e Silva (2005, p.72) retoma, além destes, ainda os seguintes termos para caracterizar as crenças sobre a aprendizagem de línguas:

- *Representações dos aprendizes* (Holec, 1987, p.152): “Suposições dos alunos sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino”.
- *Conhecimento Metacognitivo* (Wenden, 1986, p.163): “Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também referido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas”
- *Filosofia de aprendizes sobre a aprendizagem de línguas* (Abraham & Vann, 1987, p. 95): “Crenças sobre como a linguagem opera e, conseqüentemente, sobre como ela é aprendida”
- *Cultura de Aprender* (Cortazzi & Jin, 1996, p. 230): “Os aspectos culturais sobre o ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos normais e bons de aprendizagem, em que tais crenças têm origem”.

- *Representações* (Riley, 1994, p.8): “Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência e/ou linguagem e aprendizagem”.
- *Cultura de Aprendizagem* (Riley, 1997, p.122): “Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos”.

Verificamos que os conceitos apresentados se relacionam, primordialmente, à descrição das crenças sobre aspectos gerais do processo de ensino e aprendizagem de LE, como, por exemplo, as crenças do professor (ou do aluno) sobre como se dá a aprendizagem ou sobre o papel da gramática.

As crenças no sentido das ‘imagens’ que se têm sobre um objeto, pertinentes em relação ao escopo desta pesquisa, foram descritas por alguns autores da área em que se insere este estudo, e também de outras áreas do conhecimento, por termos que, geralmente, se apresentam em relação sinonímia. Na Tabela 1 apresentamos alguns deles e, também, suas definições.

Tabela 1: Quadro de outros termos e definições

Termos e definições que podem ser usadas para as crenças quanto à língua e cultura-alvo	
Representação Social (Mascovici, citado por Gabillon, 2005)	A cognição humana não é individual, mas construída dentro de um grupo social. Ela age, em sua teoria, como suporte para muitas palavras ou idéias.
Mitos (Viana, 1993)	Mitos são definidos como concepções populares estereotipadas.
Estereótipos (Lippmann, 1922, citado por Rösch, 2003)	São conceitos formulados segundo informações e estímulos do mundo exterior e um sistema de ordem determinado.
Imaginário (Le Goff, citado por Pesavento, 1995)	O imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade. Mas as imagens e discursos sobre o real não são exatamente o real ou, em outras palavras, não são expressões literais da realidade, como um fiel espelho.

Cont. Tabela 1: Termos e definições que podem ser usadas para as crenças quanto à língua e cultura-alvo	
Imaginário (Orlandi, 2003)	Faz parte do referencial da análise do discurso a distinção entre o real e o imaginário. Temos de um lado o texto, a descontinuidade como parte real do discurso e o imaginário no nível das representações. O discurso funciona na articulação entre o real e o imaginário.
Senso Comum (Alves, 2003)	Senso comum se refere àquilo que não é ciência, mas poderá se transformar em tal, quando vier a ser refinado e disciplinado. Ele faz parte do dia-a-dia das pessoas. Podemos entender senso comum e ciência como expressões da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de melhor viver e sobreviver.
Atitude (Rokeach, 1981)	Atitude é uma organização de crenças, relativamente duradoura, em torno de um objeto ou situação que predispõe que se responda de alguma forma preferencial.

Dos termos citados, destacaremos *mitos*, *estereótipos* e *atitudes*, por acreditarmos ser bastante próximos ao sentido que buscamos.

Os *mitos* são tidos por Viana (1993) como concepções populares estereotipadas e como fruto da falta de reflexão ou do desconhecimento. Em concordância com essa visão, Carvalho (2000) afirma que os mitos costumam advir de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração, sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos.

O *estereótipo* é o conceito científico para uma visão não científica de mundo e de um objeto (Rösch, 2003). No uso corrente ele é tomado como pré-conceito negativo, apesar de o termo não conter, em seu sentido, nem conotação positiva, nem negativa.

Bausinger (2000, p. 7) afirma que os estereótipos, clichês, preconceitos não tratam questões a partir de análises cuidadosas, mas são referidos pelo autor como sendo os *óculos*

*invisíveis, os quais dão cor à realidade, mas freqüentemente também a distorcem; aos quais, porém, as pessoas acostumam-se rapidamente.*⁸

Segundo princípio semelhante, Elias (1997, p. 28) aponta para a importância de nos perguntarmos se não temos idéias muitas vezes *depreciativas ou degradantes de outros grupos em nossas cabeças* e, ao encontrarmos pessoas desses grupos, se não procuramos, mesmo involuntariamente, a prova de que é correto o quadro estereotipado do grupo que temos em mente. Exemplo disso é fornecido pelo autor, judeu, quando afirma que *durante séculos as igrejas fizeram de meus ancestrais judeus, responsáveis pela crucificação de Jesus.*

Percebemos, no sentido de *crenças* que buscamos, grande aproximação também ao conceito de *atitude*, fato que gerou certa dúvida quanto ao melhor termo a ser utilizado nesta pesquisa. São termos bastante próximos, em certos aspectos, levando alguns autores a nem mesmo fazerem a diferenciação entre eles (Silva, 2005, p. 62).

Todavia, Rokeach (1981, p. 99) aponta para uma *confusão conceitual* acerca do termo *atitude*, por um desacordo quanto à forma como o conceito deve ser diferenciado dos proximamente relacionados a ele. O autor sugere uma delimitação do uso amplo de terminologias.

Para alguns autores, atitude difere de crenças por se relacionar com ação, pré-disposição favorável ou desfavorável, resposta preferencial (Bem, 2005; Rokeach, 1981; Baker, 1992).

Segundo Bem (2005), atitude envolve “gostar” ou “não gostar”, o que leva a uma reação favorável ou desfavorável frente a objetos, pessoas, situações ou qualquer outro aspecto do mundo, incluindo idéias abstratas, políticas e sociais. Rokeach (1981, p. 98) reitera

⁸ [...] *Klischees, Stereotypen, Vorturteile sind unsichtbare Brillen, welche die Wirklichkeit einfärben und oft auch verzerren, an die man sich aber schnell gewöhnt.*

que a atitude leva a uma resposta preferencial, positiva ou negativa, devido ao fato de que o objeto ou a situação de atitude é afetivamente apreciado ou depreciado.

Baker (1992, p. 11) afirma que a atitude não pode ser fácil e diretamente observável, uma vez que os pensamentos e sentimentos de uma pessoa estão escondidos. Todavia, são latentes. Para a autora, a análise das atitudes é um caminho eficiente para se explicar modelos recorrentes de comportamento.

A referida autora faz ainda em seu trabalho a distinção entre atitude e opinião. Segundo ela, a opinião é verbalizada e as atitudes, não verbais. Para ela, a atitude é menos influenciada por fatores situacionais e pode ser medida (op. cit, 1992, p. 10-11).

A fim de sintetizar a diferenciação entre os termos crenças e atitudes, apresentamos na Tabela 2 um quadro comparativo dos conceitos, com o propósito de elucidar as principais distinções encontradas entre eles.

Tabela 2: Quadro comparativo: atitudes e crenças
(Fonte: Rokeach, 1981)

Atitudes	Crenças
Pouco influenciadas por fatores situacionais.	São sociais e também individuais.
Implicam ações.	Não necessariamente influenciam as ações.
São latentes e não verbais.	São freqüentemente verbalizadas.
Envolvem pré-disposição favorável ou desfavorável.	Muitas vezes paradoxal à ação.
Conjunto relativamente duradouro e persistente formado por experiências passadas.	São dinâmicas.
Incorporam crenças, mas nem todas as crenças fazem parte, necessariamente, das atitudes.	

A partir das características expostas dos termos *crenças* e *atitudes*, consideramos o conceito *crenças* como sendo o mais adequado para a nossa pesquisa, uma vez que ele possibilita a referência às percepções ou imagens de alunos quanto à língua e cultura-alvo e que não envolve, necessariamente, uma ação favorável ou desfavorável ao objeto. No âmbito deste estudo, encontramos alunos de alemão que, apesar de apresentarem algumas crenças desfavoráveis em relação à língua (ex: difícil) e ao povo (ex: frio), optaram por iniciar o

estudo, movidos por uma motivação extrínseca⁹, por mera curiosidade pela língua ou pelo desafio de aprendê-la. Tal fato pode, em alguns casos, indicar ação paradoxal à crença. O desencontro entre crenças e ações foi descrito também por Barcelos e Vieira-Abrahão (2006, p. 27).

Além disso, as percepções ou as imagens tidas sobre a língua e cultura-alvo são freqüentemente verbalizadas, são dinâmicas e sociais, além de também individuais.

Pelas razões discorridas, acreditamos que o conceito de *crenças* seja adequado como subsídio teórico para o desenvolvimento deste estudo, além de ser um conceito já fortemente estabelecido no campo de estudos de ensino e aprendizagem de LE.

Após optarmos pela utilização do termo *crenças*, buscamos investigar como este construto vem sendo estudado e definido.

Verificamos que ele tem estreitos laços com os campos das ciências da cognição, da sociologia, da educação, da filosofia e da psicologia social. Filósofos e educadores como, por exemplo, Dewey (1933) e Peirce (1958), já discorreram sobre esse construto nas décadas de 30 e 50 respectivamente.

Peirce (1958), citado por Silva (2005, p.67), define crenças como *idéias que se alojam na mente das pessoas, como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar*.

Dewey (1933) apresenta definição, asseverada também por Barcelos e Vieira-Abrahão (2006, p.18), bastante pertinente ao nosso trabalho. Segundo o autor, as crenças constituem:

...uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos construídas a partir de nossas experiências e resultantes

⁹ Utilizaremos os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca conforme descritos, na área de ensino de LE, por Brown (2000). Segundo o autor, as ações movidas por uma motivação intrínseca são aquelas para as quais não há recompensa aparente senão a atividade em si. Comportamentos movidos por motivação intrínseca têm como objetivo recompensar e conseqüências internas, sentimentos de recompensa e autodeterminação. Por outro lado, comportamentos motivados extrinsecamente, são desencadeados por antecipação de recompensa advinda de fora e localizada fora de si próprio. Recompensas tipicamente extrínsecas são, por exemplo, dinheiro, prêmios, títulos ou até certos tipos de “feedback” positivos (op.cit, 2000)

de um processo interativo de interpretação e re-significação. *Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.*

O autor destaca ainda a natureza dinâmica das crenças e sua interrelação com o conhecimento ao afirmar que:

[as crenças]...cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.

Rockeach (1968, p. 1-2) propõe o conceito de crenças como sendo *inferências feitas por um observador sobre estados de expectativas básicos*. O autor afirma que as crenças *não podem ser diretamente observadas (como os genes, os nêutrons), mas podem ser inferidas da melhor forma possível com quaisquer artifícios psicológicos disponíveis, de todas as coisas que o crente diz ou faz.*

Abelson (1979), citado por Felix (1998), define crenças como *proposições simples conscientes ou inconscientes, inferidas do que a pessoa diz fazer ou faz de fato.*

Bem (1970), estudioso do campo da psicologia, afirma que muitas de nossas crenças são produtos de contato direto com o objeto (*crenças primárias e crenças de primeira ordem*) e outras são tomadas como verdade e não percebemos que as temos (*crenças de ordem zero*). Para o autor, existem ainda as *crenças baseadas em autoridade externa*, que são fundamentadas não na experiência direta, mas no que nos é dito. Tais crenças podem passar a ser questionadas com o tempo e divididas em outros tipos de crenças.

Reafirmamos a partir da análise minuciosa dos diferentes conceitos, a adequação do termo *crenças* no âmbito desta pesquisa, visto que para a grande parte dos autores referidos, as crenças são definidas como um conjunto de idéias, imagens pré-estabelecidas que se tem acerca de pessoas, um objeto ou um fenômeno. Além disso, elas são consideradas sociais, mas também individuais, pois são construídas a partir de interações.

Sendo assim, tomando como base as diferentes definições encontradas na literatura, formulamos a nossa definição de crenças para o sentido investigado nesta pesquisa.

Entendemos as crenças de alunos quanto a uma língua e cultura-alvo na aprendizagem de LE como sendo as imagens e o conjunto de idéias pré-estabelecidas que se tem acerca de uma língua e de uma cultura-alvo. Tais imagens são construídas a partir de experiências pessoais, processos interativos, acontecimentos históricos, sociais e resultam da interpretação pessoal de eventos. Elas podem ser constituídas após o contato direto com o objeto, ser baseadas em discursos de outrem, ser tomadas como verdade, sem que se perceba sua existência ou, ainda, ser resultantes da interpretação por comparação com outras línguas e culturas estrangeiras e/ou com as próprias.

Por terem origens essencialmente contextuais e interacionais, as crenças são dinâmicas, podendo passar a ser questionadas e reformuladas no decorrer do tempo.

Algumas crenças, não calcadas em contato direto, podem ter um forte componente de estereótipo. Estas são originadas em contexto sócio-cultural específico e constituídas a partir de discursos veiculados pela mídia, de dizeres de outrem, de interpretações subjetivas e carecem de reflexão, configurando-se como crenças estereotipadas. Tais crenças serão de grande relevância no âmbito deste trabalho, visto que representam o ponto de partida da categorização das crenças encontradas entre os participantes da pesquisa.

Tendo discorrido sobre nosso percurso de escolha do referencial teórico das crenças e apresentado nossa definição, passaremos então para uma análise das implicações das crenças no processo de ensino e aprendizagem.

2.1.2. Implicações das crenças para o processo de ensino e aprendizagem de LE.

A influência do sistema de crenças no processo, tanto de ensino quanto de aprendizagem de línguas, é atualmente incontestável. Aprendizes e professores podem manter certas ‘imagens’ quanto, por exemplo, ao processo de aquisição de LE, a metodologias de ensino, ao sucesso (ou insucesso) de certas estratégias de aprendizagem, à existência de aptidão (ou à falta dela) e, de grande relevância para nosso trabalho, quanto à natureza da língua que estão estudando ou ensinando, ao seu grau de dificuldade ou, ainda, quanto à cultura-alvo.

Affonso (2003), pesquisadora da área de educação, aponta em seu trabalho para o fato de que a resistência em renunciar a conceitos “antigos”, pode muitas vezes dificultar a adoção de novas hipóteses e posturas na aprendizagem. O processo de adoção de novas hipóteses envolve, segundo a autora, não apenas a construção cognitiva ou racional dos sujeitos, mas também aspectos de outra natureza, como afetivos e socioculturais, referentes aos seus sentimentos, valores e crenças.

A identificação das imagens sobre a língua e a cultura-alvo, tomadas neste trabalho como *crenças*, e a reflexão acerca do impacto potencial que elas podem ter no processo de aprendizagem e no ensino da língua, podem fornecer informações importantes para a elaboração de práticas apropriadas de ensino (Breen, 2001, citado por Bernat, 2001). Por essa razão, é de grande importância que o professor reflita sobre as crenças de seus alunos, sobre suas possíveis origens e verifique em que medida elas poderão influenciar (negativa ou positivamente) o processo de aprendizagem.

Tal importância já foi apontada por autores que utilizaram outros termos para o fenômeno: fatores como as atitudes, imagens e motivação frente à língua e cultura-alvo já

foram descritas há algumas décadas por diferentes autores como aspectos de grande relevância para o processo de aprendizagem.

Os estudos de Gardner e Lambert (1972, p. 135) sobre atitude e motivação foram de grande importância na área e postulam que o tipo de atitude envolvida na aprendizagem de LE pode produzir conseqüências distintas. Para eles, a imagem que se tem dos grupos falantes da língua-alvo poderá refletir negativa ou positivamente na aquisição de habilidades na língua-alvo. Os autores afirmam em seus estudos que, se o aluno não possui uma disposição aberta e de simpatia para com a cultura-alvo, se suas atitudes são altamente etnocêntricas e hostis, não haverá grande progresso na aquisição de qualquer aspecto da língua. Segundo afirmam os autores, nessa situação, o aluno não apenas terá uma percepção menos acurada da língua, como também sua atitude negativa poderá gerar certo grau de bloqueio à aprendizagem.

A identificação com o grupo da cultura-alvo foi foco de investigação também de Chiarini (2002). A autora desenvolveu um estudo com professores e formandos de língua italiana, buscando analisar suas representações quanto à língua-alvo, à Itália e ao professor da língua. Ela demonstrou em seu trabalho, que o interesse pelo italiano como língua-alvo está, de um lado, permeado pelo sonho, pela paixão por uma cultura, um país e uma língua de imigrantes ou de antepassados, mas por outro, também pela necessidade de responder ao fluxo acelerado de informações, através da comunicação. Os dois tipos de interesse pela língua italiana são coexistentes, freqüentemente em sobreposição um ao outro.

Chiarini (2002) afirma que as representações e imagens que habitam a sala de aula têm efeitos consideráveis no processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, a autora ressalta que:

[...] a consciência de que caminhamos num terreno impregnado de afetividade e o reconhecimento das representações envolvidas, além de suas implicações, é imprescindível para a motivação dos aprendizes e para a continuidade e sucesso do contrato pedagógico.

Existem no campo do ensino de línguas inúmeros autores que apontam para a importância dos sentimentos diante da língua e cultura-alvo. Brun (2004) afirma que a identificação com o nativo ou a língua é considerada condição de sucesso, Jakobovits (1971) e Kanno e Norton (2003) corroboram a importância da identificação ou simpatia frente à língua e a cultura-alvo. Além deles, Borges (2007, p.2), elencando também Tílio (1981), Barata (1999) e Sade (2003), compartilha a importância de que os alunos se identifiquem positivamente com o grupo da cultura-alvo, para que estejam mais motivados a aprender a língua-alvo. A autora salientou que se, ao contrário, essa identificação for negativa, o aprendiz não estará receptivo a aprendê-la

Sobre os sentimentos dos alunos, Almeida Filho (1993, p.13) afirma que *é necessário buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor*. O autor destaca ainda, que *aprender uma LE abrange configurações específicas de afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo)* com relação à língua que se deseja aprender. Segundo o autor, das configurações de afetividade podem surgir motivação ou resistência em variados matizes.

Prabhu (1990) ressalta a importância de aspectos afetivos como fatores relevantes ao processo de ensino e aprendizagem, quando afirma que o melhor método dependerá de fatores relacionados ao aluno (idade, aspirações, experiência prévia de aprendizado, atitudes, crenças), ao professor (status, capacitação, crenças, autonomia), ao lado de características relacionadas à situação social (língua, política, ambiente lingüístico, atitudes culturais e lingüísticas, fatores econômicos e sociais) ou à organização educacional (objetivos instrucionais, tamanho da sala, limitação de tempo e recursos).

Barcelos (2006, p. 29) afirma que as crenças de alunos e professores sobre a aquisição de línguas e suas ações *moldam o contexto e são moldadas por ele*. A autora afirma ainda que as crenças *auxiliam os indivíduos a compreenderem a si mesmos e aos outros, a se adaptarem ao mundo e a se identificarem com outros grupos. Também proporcionam estrutura, ordem, direção e valores compartilhados*.

Frente ao exposto, podemos concluir que a relevância do desvelamento das crenças de alunos para o ensino e aprendizagem de LE decorre de quatro fatores principais:

- 1) possibilidade de influência das crenças no campo da afetividade: as crenças poderão influenciar aspectos inerentes à afetividade de alunos como a motivação, as atitudes, o grau de interesse, a ansiedade e valores;
- 2) possibilidade de influência das crenças nas ações: as crenças podem influenciar as ações, porém, poderão, também, sofrer influências durante o processo de ensino e aprendizagem, fato que reafirma a necessidade de seu desvelamento;
- 3) necessidade do estabelecimento de procedimentos metodológicos adequados aos alunos, com o intuito de promover baixo filtro afetivo¹⁰, melhor aprendizagem, respeito às diferenças: as crenças poderão influenciar a maneira como se aprende e se ensina, pois interferem na interpretação de professores e alunos quanto às novas informações.
- 4) necessidade de reformulações de eventuais imagens estereotipadas. É importante que alunos e/ou professores reflitam sobre suas próprias crenças, a fim de buscarem, além do crescimento profissional, também o pessoal, revendo estereótipos, valores e generalizações.

¹⁰ Segundo Krashen (1983), pessoas com fatores afetivos favoráveis (por exemplo, alto grau de motivação, baixa ansiedade, etc) possuem um baixo filtro afetivo.

2.1.3. Breve histórico e abordagens das pesquisas em crenças no ensino e aprendizagem de LE

O interesse por esse construto na área de ensino e aprendizagem de línguas iniciou-se nas décadas de 70-80 no exterior, com os trabalhos de Holec, Horwitz e Wenden (citado por Barcelos, 2003), e na década de 90 no Brasil (Barcelos e Vieira-Abrahão, 2006, p.18). A edição especial do periódico *System* (vol.27, n. 4) sobre crenças em 1999 e o primeiro simpósio sobre o tema em Tóquio (AIPLA), foram importantes marcos na consolidação de pilares do construto (Barcelos, 2003, p. 7). Kalaja e Barcelos (2003) também reuniram importantes estudos sobre o tema, em uma publicação que em muito contribuiu para a descrição e compreensão das crenças quanto a aprendizagem e ensino de línguas.

A mudança do olhar para o processo de ensino e aprendizagem de LE, e não somente para o produto e, especialmente, para o papel do aluno, é considerada a grande propulsora dos estudos das crenças. Larsen-Freeman (1998, citado por Barcelos, 2004) elencou cinco mudanças principais na visão do aluno:

Anos 50: o aluno era visto como Mímico, pois dele era esperado que imitasse o comportamento lingüístico do professor;

Anos 60: as faculdades mentais do aluno eram consideradas, o aluno passa a ser visto como aluno cognitivo e dele espera-se então que descubra as regras lingüísticas;

Anos 70: encontramos neste período o paradigma dos alunos afetivos e sociais. Gardner e Lambert influenciaram profundamente esta nova visão com seus trabalhos sobre atitude e motivação;

Anos 80: Período caracterizado pelo aluno estratégico, pois passou-se a reconhecer que existem diferentes estilos de aprendizagem, estratégias e que o aprendiz é capaz de se engajar em aprendizagem autônoma;

Anos 90: caracterizado pelo aluno político, uma vez que ele é visto como possuidor de uma dimensão política.

O termo “crenças” apareceu pela primeira vez no campo da LA, em 1985, com Horwitz, que descreveu as crenças como *idéias que os alunos possuem a respeito do que significa aprender uma língua e do processo envolvido na aprendizagem* (Barcelos, 2004).

Barcelos (2001, citado por Vieira-Abrahão, 2006), tomando por base as definições, metodologias e relação entre crenças e ações, agrupou as pesquisas de crenças em três abordagens distintas: *abordagem normativa*, *abordagem metacognitiva* e *abordagem contextual*. Segundo Barcelos (2004), inicia-se com Horwitz (1985) o que ela classifica como o primeiro momento das investigações sobre as crenças quanto à aprendizagem de LE.

As pesquisas realizadas sob a primeira abordagem (*normativa*) não consideravam a perspectiva dos alunos e as crenças eram percebidas isoladamente umas das outras, fornecendo uma visão apenas parcial do sistema de crenças quanto à aprendizagem de línguas (Vieira Abrahão, 2006). Tais estudos inferem crenças por meio de questionários fechados do tipo *Likert-Scale*¹¹. Nessa abordagem, as crenças de alunos eram freqüentemente vistas como errôneas. Sendo assim, percebeu-se a necessidade de uma visão mais ampla das crenças e das variáveis presentes entre os aprendizes.

No segundo momento, no da abordagem *metacognitiva*, as crenças passaram a ser fortemente consideradas no campo das diferenças individuais de aprendizes, da autonomia do aluno e das estratégias de aprendizagem (Barcelos, et.al. 2003, p.1). Sua relevância é apontada principalmente nas questões referentes às discordâncias entre professores e alunos sobre aspectos de sala de aula de LE. Essa nova visão é uma importante marca do segundo momento nas investigações das crenças (Barcelos, 2004).

Os estudos inseridos na perspectiva *metacognitiva* inferem as crenças por meio de entrevistas semi-estruturadas, auto-relatos e questionários semi-estruturados e se referem às crenças como conhecimento metacognitivo. Este é concebido como teorias de ação, as quais levam os participantes a refletirem sobre suas ações e potenciais para a aprendizagem e/ou ensino Tais características embasam essa abordagem, na qual o foco é voltado para a

¹¹ os questionários do tipo *likert scale* são questionários fechados que *oferecem um conjunto pré-determinado de afirmações, cabendo ao participante simplesmente completá-lo, sendo o mais conhecido e utilizado deles, aquele criado por Elaine Horwitz (1985) intitulado Beliefs about Language Learning Inventory-BALLI* (Vieira-Abrahão, 2006)

identificação das crenças como algo estável. A relação entre crenças e ações é apenas analisada com respeito às estratégias de aprendizagem (Vieira-Abrahão, 2006).

Wenden (1995) deu grande contribuição para os estudos das crenças que marcaram esse momento. A autora dividiu o conhecimento em: conhecimento de domínio (*domain Knowledge*), social (*social knowledge*) e metacognitivo (*metacognitive knowledge*). Para ela, as crenças correspondem ao *conhecimento metacognitivo*, o qual é constituído pela noção do indivíduo sobre os processos relacionados à cognição e ao seu próprio processo de aprendizagem (Wenden, 1999). As crenças são caracterizadas pela autora como parte do conhecimento adquirido, um sistema desenvolvido precocemente e relativamente estável .

Hosenfeld (2003, p.38) destaca como exemplos de estudos das crenças de alunos na abordagem metacognitiva, as pesquisas de Flavell (1979, 1987); Brown, Armruster & Baker (1966), Cotterall (1999), Victori (1999), Yang (1999), além dos estudos de Wenden (1987, 1998, 1991, 1999). Para esses autores, as crenças de aprendizes de LE são percebidas como fenômeno estável, refletindo característica das pesquisas que se inserem nessa abordagem. A coleta de dados é de caráter quantitativo, por meio de questionários fechados, sob influência do desenvolvimento da psicologia cognitiva.

Nespor (1987) discorre sobre o papel das crenças na prática do ensino de línguas, fazendo também a distinção entre conhecimento e crenças. O autor relaciona as crenças com a história de vida, identidade cultural, experiências prévias com a aprendizagem de língua, e as considera menos maleáveis que o conhecimento.

As pesquisas sobre crenças inseridas nessa abordagem privilegiam aspectos individuais dos alunos, como por exemplo, a autonomia no processo de aprendizagem, ou os diferentes estilos. Nesse contexto, as crenças eram vistas como parte da memória e da cognição (Barcelos, 2004).

O terceiro momento (*abordagem contextual*) é marcado por investigações que demonstram a relevância do contexto (dinâmico e constituído socialmente) no sistema de crenças dos aprendizes. As crenças são inferidas de ações contextualizadas, ou seja, no contexto de atuação do participante investigado (Vieira-Abrahão, 2006). A relação entre crenças e ação passa a ser investigada por meio de observações, entrevistas, diários e estudos de caso.

Nesse paradigma, Barcelos (2004) afirma que:

[...] as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.

Os autores Barcelos (2000), Benson & Lor (1999), Nunan (2000), White (1999), Goodwin & Duranti (1992), Sakui & Gaies (1999), Breen (1998), White (1999), Kalaja (1995), Woods (1996) e Hosenfeld (1999) foram elencados por Barcelos (2004) como importantes teóricos que marcaram esse momento, visto que tomam as crenças como de caráter dinâmico e como sendo construídas contextualmente.

Esse terceiro momento tem como principais características: a pluralidade de metodologias, as diferentes percepções sobre como desenvolver pesquisas acerca das crenças, e principalmente, a inclusão do contexto na análise das mesmas. Essa abordagem proporciona também uma interpretação e percepção mais amplas da relação das crenças com os discursos e as ações no ambiente investigado (Borges, 2007). A partir dessa nova perspectiva, Barcelos e Vieira-Abrahão (2006, p.18-20) apontam como características das crenças: elas são dinâmicas (mudam ao longo de um período de tempo); são socialmente construídas e situadas contextualmente; são experienciais (resultado de interações dos indivíduos); são mediadas (crenças são ferramentas que podem ser utilizadas ou não); são paradoxais (crenças são sociais, mas também individuais); são relacionadas à ação de maneira indireta e, por fim, não são facilmente distintas de conhecimento.

Pajares (1992), cujos estudos também se inserem no terceiro momento, afirma que as diferentes definições do conceito crenças, bem como a diversidade dos campos de investigação em que ele é utilizado, o torna complexo e multidimensional. O autor buscou analisar os múltiplos sentidos das crenças e investigou em que medida o conceito crenças se difere de conhecimento. Segundo ele, as crenças são determinantes nas decisões que indivíduos tomam ao longo de suas vidas.

No Brasil, o interesse pelas crenças de alunos e professores inicia-se na década de 90 e grande parte dos trabalhos se insere nesse terceiro momento.

Almeida Filho (1993, p.13), em importante estudo na área de ensino e aprendizagem de LE, mesmo não utilizando o conceito crenças, definiu o termo *abordagem* ou *cultura de aprender*, como as maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, consideradas ‘normais’ pelo aluno, e típicas de sua tradição, etnia, classe social e grupo familiar. Essas maneiras são transmitidas em geral através do tempo, de forma neutralizada e implícita.

Barcelos (2003, 2004, 2006) deu grande contribuição aos estudos do construto no Brasil. A autora apresenta em diversas publicações, reflexões acerca do histórico, abordagens, definições e relevância das crenças para o ensino e aprendizagem. Juntamente com Kalaja (Kalaja e Barcelos, 2003) e Vieira-Abrahão (Barcelos e Vieira Abrahão, 2006) a autora reuniu trabalhos de grande relevância para a consolidação do conceito no campo do ensino e aprendizagem de LE.

Silva e Rocha (2007) apresentam um mapeamento dos estudos das crenças realizados no Brasil, bem como um histórico das pesquisas sobre crenças, fornecendo um panorama bastante amplo dos trabalhos até então realizados. Os autores afirmam existir poucas investigações realizadas acerca das crenças sobre a língua e a cultura-alvo e sobre outra língua estrangeira, que não o inglês. Dentre tantas pesquisas realizadas acerca das crenças (de alunos

e/ou professores) sobre aspectos do processo de aprendizagem de uma LE, os autores elencam apenas quatro que focalizam crenças referentes ao ensino ou aprendizagem de outras LEs (uma com foco em francês e três em espanhol). As demais foram realizadas focalizando o ensino e aprendizagem de inglês como LE.

Silva (2005) apresenta um estudo sobre as crenças e os aglomerados de crenças de futuros professores de LE sobre o processo de ensinar/aprender uma LE. O autor reafirma a importância do contexto social na formação das crenças e propõe a análise do mesmo como ponto de partida para teorizações no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Felix (1998) também analisa as crenças de professores sobre como o aluno deve estudar a LE. Porém, a autora utiliza métodos de coleta de dados da abordagem normativa de investigação das crenças, fato que difere a pesquisa dos estudos relevantes ao nosso escopo.

Na realização da revisão bibliográfica das pesquisas em *crenças*, não encontramos estudos com foco no campo específico do ensino e aprendizagem de alemão como LE, fato que consideramos uma lacuna, tanto nas investigações do construto, quanto no campo do ensino e aprendizagem de alemão no Brasil. Tal fato reafirma a relevância deste estudo.

Todavia, encontramos alguns trabalhos que focalizam as *imagens e estereótipos* existentes acerca da língua e cultura alemã. Dentre eles, destacamos uma pesquisa de grande importância no âmbito de nosso estudo, realizada por Bolognini (1993), que trata especificamente de algumas imagens que alunos de alemão possuem sobre a língua e cultura-alvo. Por serem de grande relevância para o escopo desta pesquisa, abordaremos a referida investigação de forma mais detalhada no item 2.1.5.

Existem alguns estudos que se ocuparam da descrição das crenças ou representações de alunos ou professores acerca de outras LEs.

Borges (2007) realizou um trabalho acerca das crenças sobre a cultura-alvo de professores de inglês em pré-serviço. A autora buscou suporte teórico nos estudos das

crenças, considerando também a questão das *comunidades imaginadas*, ao longo do processo de ensinar e aprender LEs.

Também encontramos em Moreira (2006) uma preocupação com as crenças sobre a língua e cultura-alvo (francês), utilizando em seu estudo o termo “representações” para descrever o fenômeno. Seu foco são as representações estereotipadas de alunos de francês quanto à língua e à cultura francesa e o pesquisador analisa como as representações são caracterizadas nos discursos de alunos pelo viés da *análise do discurso* e da *memória*.

Concluimos, a partir da revisão bibliográfica sobre as crenças em ensino de LE, ter sido possível estabelecer três principais pontos de relevância para este estudo, a saber:

- 1) existe um imenso e crescente interesse pelo construto *crenças* no Brasil;
- 2) existe uma carência de trabalhos com foco nas crenças quanto à língua e cultura-alvo. A maioria focaliza aspectos específicos do processo de aprendizagem da LE e do ensino;
- 3) na maior parte dos estudos contemporâneos das crenças, considera-se que elas são constituídas contextualmente (Barcelos, 2004; Rocha e Silva, 2007; Vieira Abrahão e Barcelos, 2006; Dufva, 2003; Gabillon, 2005).

Acreditamos poder inferir, que esta pesquisa se insere em vertentes teóricas da *abordagem contextual*, uma vez que apresenta características que vêm ao encontro de seus princípios e que utiliza métodos adequados para as investigações do terceiro momento das pesquisas em crenças. Tal consideração nos parece pertinente, visto que tomamos, neste estudo, as crenças quanto à língua e cultura-alvo como produto de interações sociais, da história, constituídas em contexto social específico, o que as caracteriza como interativas e dinâmicas. Além disso, utilizamos métodos de investigação diversificados, correspondendo à proposta metodológica de pesquisas do terceiro momento.

Pelas questões apontadas, consideramos ser de caráter relevante para as pesquisas acerca das crenças no ensino/aprendizagem de LE, a realização de investigações com foco nas

crenças quanto a uma língua e cultura-alvo, buscando-se entender também, de que forma o contexto sócio-cultural pode influenciar sua formação.

Passaremos assim para uma análise das origens sócio-culturais das crenças.

2.1.4. Crenças como produto sócio-histórico-cultural

Considerando as crenças sobre a língua e a cultura-alvo, a partir de uma abordagem contextual, acreditamos ser pertinente elucidar algumas vertentes teóricas que consideram o homem como sujeito histórico e a língua como prática social, a fim de entendermos as imagens, estereótipos ou crenças como fenômenos que refletem o mundo. Sendo assim, acreditamos ser possível encontrar também nos campos da psicologia social, da sociolinguística, da sociologia e da sociologia cultural, respaldo teórico para a compreensão da influência do ambiente sócio-cultural na formação das crenças, característica da concepção de crenças da abordagem contextual.

Em estudos realizados em distintas áreas de conhecimento, alguns autores preocuparam-se em explicar e refletir sobre a influência do contexto no conhecimento adquirido. Os pesquisadores que partem de uma perspectiva sócio-psicológica e sociocultural, afirmam que as crenças são construídas e apropriadas contextualmente (Gabillon, 2005).

Nessa perspectiva, encontramos possibilidades de compreensão da origem social das crenças também pelo viés da psicologia social (cujo objeto de estudo é o indivíduo em contexto), da memória, do dialogismo e do etnocentrismo. Discorreremos a seguir, de forma breve, sobre autores que contribuíram para essas possíveis perspectivas.

Lane (1984), estudiosa da psicologia social, afirma que o ser humano traz consigo uma dimensão que não pode ser descartada, que é a sua condição social e histórica, pois de outra forma corre-se o risco de termos uma visão distorcida (ideológica) de seu comportamento.

A autora ressalta ainda, que para uma compreensão mais profunda do comportamento verbal, é necessário analisá-lo num contexto mais amplo, considerando-se o ser humano como

manifestação de uma totalidade histórico-social, produto e produtor de história. A linguagem (como produto de uma coletividade) reproduz, por meio de significados das palavras articuladas em frases, os conhecimentos - falsos ou verdadeiros - e os valores associados a práticas sociais que se cristalizaram; a linguagem reproduz uma visão de mundo, e, também crenças e valores. Sob essa perspectiva, qualquer análise de linguagem implicará considerá-la como produto histórico de uma coletividade.

Assim, podemos considerar as crenças como discursos, tendo em vista que todo discurso é organizado além da frase, ou seja, mobiliza estruturas de uma outra ordem que as da frase (Maingueneau, 2001), podendo ser, portanto, construídas a partir de interdiscursos e de inscrições na memória coletiva¹².

A memória é caracterizada por Pêcheux (1999) como ativa, mobilizadora, produtora de significado. Segundo o autor, o acontecimento *desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior, havendo assim um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento*. A partir da memória, os pré-construídos são regularizados em novos contextos, provocando novos efeitos de sentido (Pêcheux, 1999). Não se trata da memória individual, mas da memória coletiva, das lembranças, das imagens. Nesse sentido, a imagem é considerada um operador de memória social e coletiva no interior de uma cultura (Davallon, 1999, p.31). Ela pode tornar os acontecimentos do passado, vivos na memória coletiva.

¹² A memória coletiva é tomada aqui segundo o conceito de Halbwachs (1950, citado por Davallon, 1999, p. 25), que a define como *uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que não tem nada de artificial, pois ela retém do passado o que dele ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que o mantém*. Segundo o autor, a reconstrução da imagem de um acontecimento do passado deve operar *a partir de dados e de noções comuns que se encontram tanto em nosso espírito quanto no dos outros, pois eles circulam entre todos, e só fazem sentido, se eles fazem parte de uma mesma sociedade*.

Moreira (2006) utilizou tais conceitos em sua análise das crenças de alunos de francês sobre a língua e cultura francesa (se referindo a elas, porém, por meio do termo “representações”) e investigou os dizeres sobre a língua e cultura-alvo, com base nos conceitos de interdiscurso, formação discursiva e memória.

Encontramos fundamentação teórica para a origem social das crenças também na concepção bakhtiniana de linguagem como evento dialógico. Para Bakhtin, sociólogo e lingüista russo, as formas usadas na citação do discurso refletem tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem (Bakhtin, 1999). Para o autor, o *dialogismo* é o princípio constitutivo da linguagem e estabelece a idéia de relatividade de autoria individual da produção de idéias e textos, evidenciando, por outro lado, o caráter coletivo e social da linguagem.

Dufva (2003) elaborou, recentemente, um trabalho que estabelece a relação entre as crenças sobre o ensino e aprendizagem de LE e o dialogismo bakhtiniano. As crenças são caracterizadas pela autora como dinâmicas, emergentes, tanto individuais, como sociais e polifônicas. Para ela, é um erro analisar as crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) em que elas ocorrem.

Todorov (filósofo e lingüista búlgaro radicado na França desde 1963), em texto de 1995, (apud Janzen, 1998) sustenta que observamos o objeto ou indivíduo estrangeiro em quatro estágios: num primeiro estágio, axiológico, existe um julgamento de valor acerca do outro e o observamos a partir de nossos parâmetros, julgando se o mundo ‘estranho’ segue as mesmas regras que o ‘próprio’. Nesse sentido, o elemento estrangeiro é encaixado em dois extremos - ele é *bom* ou *mau*, *gosto* ou *não gosto* dele, ou mesmo ele é *inferior* ou *igual* a mim. Nessa visão etnocêntrica, o conjunto de crenças pode muitas vezes originar estereótipos ou preconceitos sobre os quais devemos refletir.¹³

¹³ Abordaremos as outras fases descritas por Todorov no item 2.2.4.

Compartilhando a proposta de Todorov, Rösch (2000, citado por Rösch, 2005) desenvolveu um estudo sobre a identidade cultural como tema na prática de ensino de LE e considerou as ‘imagens’ que temos de outras culturas e línguas, como sendo formadas a partir da perspectiva étnico-cultural em que nos encontramos. A autora afirma que não existem imagens objetivas de si próprio e do outro. As imagens mostram apenas o olhar étnico do observador.

Bausinger (2000, p. 25-26) reafirma essa visão e enfatiza que os estereótipos, tipicalizações (e, acrescentamos, crenças), são formas simplistas de categorização, uma maneira de ordenar o desconhecido em um universo conhecido. Segundo o autor, tais tipicalizações direcionam a observação e são freqüentemente determinadas por valores da própria cultura. Elas freqüentemente não são pautadas em experiências próprias, mas em generalizações construídas socialmente.

Gabillon (2005), que desenvolveu um estudo das crenças de alunos em L2, apresenta uma visão panorâmica da formação social das crenças. Para a referida autora, as crenças se formam em três contextos distintos: no contexto social e cultural, no contexto educacional geral e no contexto de aprendizagem de línguas. Depois de formadas, elas podem ser reformuladas num âmbito intrapessoal e internalizadas. Nesse processo, cada crença pode passar de distante para próxima, de geral para específica, de social para individual ou de inconsciente para consciente.

Acreditamos que os trabalhos apresentados neste item, nos permitem obter uma nítida compreensão da influência do contexto social na constituição das crenças, a partir de diferentes vertentes teóricas capazes de justificar a formação contextual das mesmas.

Reafirmamos, assim, a noção das crenças como produto sócio-histórico-cultural e tomamos tal princípio como um dos pilares deste trabalho, uma vez que será o ponto de partida da análise dos dados de pesquisa. Tal análise terá como premissa o fato de que, as

crenças de alunos de alemão, brasileiros, quanto à língua e a cultura-alvo, são freqüentemente marcadas pela forma de interação entre as duas culturas, por influências contextuais e por características do olhar para a língua e cultura-alvo.

Para finalizar a primeira seção do arcabouço teórico da pesquisa, apresentaremos a seguir, uma análise das imagens específicas sobre a língua e a cultura alemã apontadas em trabalhos encontrados na literatura.

2.1.5. Crenças sobre a língua e o povo alemão

Pretendemos neste item, discorrer inicialmente sobre alguns estudos realizados, acerca das imagens, estereótipos, mitos sobre a língua e cultura alemã, antes de passarmos para a apresentação dos resultados encontrados nesta investigação.

Buscando na literatura trabalhos que descrevessem as crenças sobre a língua e cultura alemã, bem como sobre o povo, pudemos verificar que tais crenças, descritas freqüentemente nos trabalhos pelos termos estereótipos, mitos, imagens, representações ou tipicalizações, vêm acompanhadas de fortes marcas históricas.

Iniciando com uma análise da Alemanha no século XVII, Elias (1994, p. 29) descreve uma Alemanha devastada economicamente após a guerra dos 30 anos (1618-1648). Segundo o autor, *é pouca a riqueza das casas mercantis e pouco o dinheiro para luxos como literatura e arte*. Não há recursos suficientes na corte, e quando o há, as pessoas imitam a conduta da corte de Luis XIV e falam francês. *O alemão, a língua das classes baixa e média, é pesado e incômodo*. Leibniz, o único filósofo cortesão alemão, raramente escreve e fala o idioma nativo: ele utiliza o francês ou o latim. O francês espalha-se das cortes para a camada superior da burguesia. Falar francês é símbolo de status da nobreza. Nesse período, a noiva de Gottsched escreve, em 1730, a seu prometido, *que nada é mais plebeu do que escrever cartas em alemão*. Se o indivíduo fala alemão, ele deve incluir tantas palavras francesas quanto possível para demonstrar seu alto nível social (Elias, 1994, p. 30).

Em 1740, Eléazar de Mauvillon, escritor e professor de francês, escreveu em suas “Lettres Françoise et Germaniques” que *a natureza da língua alemã é rude e seu aspecto é bárbaro*. Tudo o que Mauvillon via na *Alemanha era atrasado e grosseiro a seus olhos*.

Poderia-se pensar que esta era a opinião leiga, sem fundamento, feita por um francês mal orientado. Todavia, também 40 anos após Mauvillon, nove anos antes da revolução francesa, em 1780, quando a França e a Inglaterra já haviam ultrapassado as fases decisivas de seu desenvolvimento cultural e nacional, quando as línguas desses países ocidentais haviam muito tempo antes encontrado sua forma clássica e permanente, Frederico, o Grande, rei da Prússia (1740-1786), publica uma obra intitulada “De la littérature allemande”, na qual lamenta *o escasso e insuficiente desenvolvimento da literatura alemã, alinhando mais ou menos as mesmas afirmações sobre a língua alemã*. Sobre a língua alemã diz ainda: “*Considero a língua alemã semibárbara, que se fraciona em tantos dialetos diferentes como a Alemanha tem províncias. Cada grupo local está convencido de que seu patois é o melhor*” (op.cit 1994, p.31). Descreve o baixo nível da literatura, lamenta o pedantismo dos intelectuais alemães e o pouco desenvolvimento da ciência do país. Julga que o empobrecimento alemão seja resultado de guerras incessantes e do insuficiente desenvolvimento do comércio e da burguesia.

Todavia, uma revolução cultural já vinha acontecendo, um florescimento da arte e ciência alemãs, e assim, um ano após a publicação de Frederico, em 1781, vem a luz *Die Räuber* (Os Bandidos) de Schiller, a *Crítica da razão Pura*, de Kant, seguidos em 1787 por *Don Carlos*, de Schiller, e *Iphigenie*, de Goethe. A língua alemã não adquiriu esse novo poder em apenas dois ou três anos; esse novo florescimento já vinha acontecendo. Sabe-se hoje, em retrospecto, que grandes obras já haviam surgido, como o *Götz von Berlichingen* de Goethe, *Werther*, e outras. Os escritos de Klopstock já haviam sido publicados muito antes, como *Messias*, publicado em 1748 (Elias, 1994, p.31). Na verdade, a literatura alemã já havia se

tornado rica anteriormente. Todavia, Frederico ou não via isso, ou não lhe atribuía importância. Mediu a vida intelectual da Alemanha pelos padrões de seu gosto e assim também sua nobreza.

No período descrito pelo autor, verificamos que a imagem da língua alemã (mesmo entre os próprios alemães), como língua dos bárbaros, pois grosseira, rude, de classes baixas, está intimamente relacionada ao contexto sócio-econômico-cultural da época.

Reportando-nos ao século XX, podemos verificar que as duas grandes guerras mundiais também marcaram fortemente a história e o povo alemão. A própria identidade cultural dos alemães, até mesmo nos dias contemporâneos, ainda registra vestígios desses eventos avassaladores. Bausinger (2000) afirma que a identidade cultural alemã parece, aos alemães, um tema complexo e problemático. Para Elias (1997, p. 28), ainda é uma questão em aberto se, e em que medida, os alemães digeriram seu próprio passado e, em particular, as experiências de Hitler e que é difícil para eles poderem distanciar-se desses eventos. O autor afirma que:

[...] não é fácil para muitos alemães enfrentar psicologicamente o que aconteceu e muitos têm que se debater repetidamente com o fato de que a imagem que eles possuem de si mesmos está manchada pela lembrança dos excessos perpetrados pelos nazistas.

Rösch (2005) também discute a dificuldade dos próprios alemães em assumir uma identidade cultural. Segundo a autora, os alemães possuem, em relação a outras culturas, um sentimento de “nós” muito frágil, de difícil assimilação. A autora atribui o fato, de um lado, à própria marca individualista da sociedade alemã; de outro, a fatores históricos como supervalorização de diferenças regionais (por exemplo, identidade como saxão, bávaro, assim como alemão ocidental ou oriental, etc) e às guerras mundiais.

Frente a marcas tão fortemente deixadas por eventos históricos, no interior da própria cultura alemã, podemos inferir que tais fatores tenham contribuído na formação de algumas

crenças que também outras culturas têm sobre o povo, a língua e a cultura alemã, estas formadas a partir de interdiscursos, de imagens, da mídia ou da literatura.

Mônaco (1990) observou, em estudo desenvolvido nos EUA, que a produção de filmes e documentários sobre o terceiro Reich, assim como interpretações sobre esse período, transmitidos na escola em “História”, contribuíram fortemente para a formação da imagem dos alemães relacionadas ao nazismo e a Hitler no país. Segundo o autor, a associação que as pessoas fazem da cultura, povo e língua alemã com o nazismo é perceptível até os dias de hoje e o tema se apresenta ainda vivo na atualidade.

A notável associação de língua, ao povo e à cultura é apontada por Swerdtfeger (2000), que afirma que *os homens são sua língua e o mundo, no qual vivem*.¹⁴ Em seu trabalho, a autora se debate com a questão dos processos históricos e sociais que contribuíram para que o alemão fosse marcado como língua difícil. A autora verifica a existência de *feixes entrelaçados (Geflecht)* de mitos, estereótipos e preconceitos sobre a língua alemã e atribui sua constituição a bases históricas, a discursos dos próprios alemães e a discursos em geral, perpetuados pela mídia. Tais feixes podem ter se formado, segundo a autora, em três correntes principais:

Primeira corrente: O alemão é feio (*Deutsch ist hässlich*). A autora apresenta diversos textos retirados de jornais e da literatura, que enfatizam esse caráter da língua alemã.

Segunda corrente: O alemão treina o pensamento lógico e é para elites (*Deutsch schult das logische Denken und ist für Eliten*). A autora discorre sobre as raízes históricas, marcadas na literatura, para tal ‘imagem’, ou crença. Ainda sob essa perspectiva, a autora aponta para fenômenos gramaticais, a exemplo do “parêntese verbal” (*Verbklammer*), como um dos responsáveis pela crença, de que o alemão é *o latim moderno*¹⁵. Da mesma forma que

¹⁴ *Die Menschen sind ihre Sprache und die Welt, in der sie leben.*

¹⁵ *Das grammatische Phänomen der deutschen Verbklammer kann auch eine weitere Erklärung dafür sein, dass die deutsche Sprache als das moderne Latein angesehen wird.*

na primeira corrente, a autora apresenta excertos de artigos que justificam a formação dessa imagem.

Em consonância com essa corrente, Dornbusch (1998) aponta para o fato de que o termo *Deutsch als Fremdsprache*, traduzido correntemente como “Alemão como Língua Estrangeira”, poder ser entendido também como “Alemão como Língua Estranha”¹⁶ e sugere que tal fato se justifica nas inúmeras inflexões, declinações e outros obstáculos hostis à aprendizagem da língua.

Terceira corrente: A língua alemã reflete o militarismo alemão (*die deutsche Sprache spiegelt deutschen Militarismus*). A autora reporta-se aos resultados de uma pesquisa realizada sobre as imagens de alemães, a qual demonstra que 71% dos entrevistados consideram os alemães *dominantes*, 60% consideram *arrogantes* e 46% os consideram *guerreiros*, ou amantes de guerra (*kriegslüster*). Pritschard (1987, citado por Swedtfeger, 2000) desenvolveu uma investigação sobre as atitudes de jovens frente à língua alemã, e verificou que estas, muitas vezes, estão associadas a imagens masculinas, como *guerra*, *dureza*, *rigidez*, *gritos*, *nazismo* e *Hitler*. Segundo a autora, a própria natureza da língua alemã pode reforçar essas associações, pois ela é percebida por pessoas como uma língua *dura*. Tal impressão é formada pela junção de consoantes, pela extensão e intensidade dos sons consonantais.¹⁷

Wolf e Winters-Ohle (2000) apresentam, entre outros temas, uma coletânea de artigos, nos quais autores distintos descrevem e analisam as razões lingüísticas da língua alemã para a existência de mitos sobre o alemão como língua difícil. Todavia, não pretendemos fazer nosso recorte focalizando tais razões, mas as próprias imagens.

¹⁶ Dornbusch (1998) ressalta que, em português os sentidos *estranho* e *estrangeiro* não coincidem, porém se entrelaçam em *fremd* no alemão.

¹⁷ *Die Natur der deutschen Sprache selbst mag dazu beitragen, solche Assoziationen zu verstärken, da sie von Menschen als eine hartkantige Sprache erlebt werde. Dieser Eindruck wird durch Konsonantenhäufungen hervorgerufen, durch die Länge der Konsonantenlaute und erhöhte Konsonantenintensität.*

Sobre o povo alemão, Bausinger (2000, p. 21-26) apresenta o resultado de uma pesquisa realizada pelo “Allensbacher Demoskopische Institut”, há mais de uma década, com mais de 1000 franceses e também o mesmo número de ingleses, que deveriam mencionar as principais características do povo alemão. As principais características encontradas na pesquisa, foram que os alemães são: trabalhadores, dedicados, eficientes (em primeiro lugar), seguido por arrogantes e metidos, com forte senso de família, competitivos e inteligentes. Rösch (2005) elenca ainda as seguintes características dos alemães, apontadas em pesquisa realizada com poloneses: trabalhadores e eficientes (46%), simpáticos (25%), arrogantes (21%), pontuais (18%), corretos, precisos (15%), organizados (12%), gostam de beber cerveja (11%), não são simpáticos (10%), intolerantes (7%).

No Brasil, a partir da prática no ensino de alemão durante muitos anos, verificamos a forte presença de imagens do alemão como, por exemplo, língua difícil, e do povo alemão, associadas à história da Alemanha, em especial às guerras.

Encontramos estudos que apontam para algumas dessas imagens e buscam discutir as origens de determinados mitos acerca da língua e da cultura alemã entre aprendizes brasileiros, bem como as razões para o interesse na aprendizagem do idioma.

A autora Meireles (2002) apontou para o fato de que:

[...] o alemão é muitas vezes visto como uma língua difícil, mas por outro lado, justamente essa fama de difícil, incompreensível, misteriosa, pertencente a um povo diferente, atrai muitos estudantes, que vêem no domínio do alemão um diferencial importante no mercado de trabalho.

A autora não estabelece necessariamente a relação entre a imagem de língua *difícil* e *incompreensível* e distanciamento da língua e cultura, devido às vantagens que o domínio da língua pode oferecer aos estudantes e ao desafio de se aprender algo considerado difícil

(razões que inferimos corresponder às motivações intrínseca e extrínseca¹⁸ para a aprendizagem).

Plöger (1995) reafirma a presença entre brasileiros da imagem do alemão como idioma complexo, mas contesta a existência de uma *língua difícil*. Segundo o autor, o determinante é o *desejo* de se aprender uma LE. Ele se refere ao alemão como um *código mundial de alta cultura e tecnologia*, fato que poderá levar os alunos a um aumento do interesse, do *desejo* de aprender o idioma e à influência positiva para a sua aprendizagem.

Dietrich (2001) concorda com a importância da língua alemã no contexto brasileiro e postula que *línguas estrangeiras são aprendidas cada vez menos por simpatia por um país ou por uma cultura, mas por razões que envolvem claramente a utilidade que trará o domínio do idioma ao aluno*. No caso do alemão, o autor afirma que o conhecimento dessa LE, devido às necessidades relacionadas com questões de economia e de ciência, representa um diferencial no mercado e tal fato leva a um crescente aumento na busca pelo estudo do idioma.¹⁹

Compartilhamos a visão do autor sobre a existência da crença acerca do alemão como importante diferencial no mercado. Todavia, o autor aponta para a presença de motivação apenas extrínseca para a aprendizagem de alemão, no entanto, acreditamos na ocorrência de motivações também no sentido de Meirelles e Plöger, ou seja, pelo desafio e pela atração pela língua de representantes de uma cultura rica.

Por outro lado, é importante o professor refletir que em determinadas situações, a caracterização do alemão como língua difícil, pode levar ao bloqueio da aprendizagem, ao distanciamento da cultura, à interferência negativa nas interações, configurando-se como elemento nocivo à aprendizagem.

¹⁸ As motivações intrínseca e extrínseca foram abordadas no item 2.1.1.

¹⁹ *...Sprachen werden immer von weniger Menschen aus Sympathie zu einem Land oder einer Kultur gelernt, sondern aus sehr klaren, nützlichen Gründen. Der Bedarf der Wirtschaft und der Wissenschaft bestimmt die Nachfrage nach Deutsch.* (Dietrich, 2001)

Bolognini (1991, 1993, 1998 e 2005) teceu importantes reflexões acerca do ensino intercultural e das relações de contato entre o Brasil e a Alemanha.

Para o entendimento das imagens que temos de uma determinada cultura, Bolognini (1998) desenvolveu um estudo pelo viés da análise do discurso. A autora postula que os sujeitos das duas culturas em contato são constituídos, histórica, ideológica e culturalmente pelo discurso presente em seus contextos. No momento em que dois sujeitos colocam seus discursos em movimento, eles fazem história, fato que justificaria a formação das imagens que se tem de outros povos.

Bohunovsky e Bolognini (2005a) discutem as origens de algumas das imagens de brasileiros acerca da cultura alemã, pelo prisma da historicidade. As autoras apontam para o fato de que o Brasil é um país marcado por um passado colonizado, o que traz como consequência algumas visões da Europa, permeadas por preconceitos e, também, uma forma de pensamento colonizado, marcado por sentimentos de inferioridade: enquanto o próprio país é visto como lugar repleto de problemas sociais e políticos, os países do primeiro mundo parecem, aos olhos de brasileiros, lugares de justiça social, organização perfeita e alta qualidade de vida.

Em outro estudo de Bolognini (1993), a autora tece valiosas reflexões acerca dos estereótipos presentes entre brasileiros sobre os alemães e acerca, também, da relevância destes no ensino de base intercultural. Nele a autora relata uma pesquisa desenvolvida com alunos de alemão, cujo corpus foi constituído em sala de aula, por meio de depoimentos espontâneos, feitos pelos alunos.

Segundo ela, a mola propulsora da pesquisa foi o pressuposto de que:

...pessoas, representantes de grupo sócio-culturais distintos, mesmo ao iniciarem seu primeiro processo interacional, não partem do zero. Os traços que compõem a memória social de cada um dos interlocutores sobre o outro, entre eles os estereótipos, norteiam o processo (Bolognini, 1993).

A autora enfatiza ainda, que *caso os estereótipos sejam negativos, o desenvolvimento da interação pode ser dificultado*.

A autora apontou para indícios de três *traços* que perfazem a memória social dos brasileiros em relação aos alemães: o *intelectual*, o *econômico* e o *histórico*.

As crenças que permeiam o traço *intelectual* referem-se aos dados sobre músicos, compositores, pensadores, artistas e escritores. As relacionadas ao traço *econômico* são relacionadas à posição econômica da Alemanha no cenário mundial (potência mundial, alta qualidade de vida, tecnologia avançada, etc) e as do traço *histórico* são aquelas geralmente relacionadas ao nazismo e aos fatos relacionados a ele (Bolognini, 1993).

A autora investigou ainda possíveis fontes de insumo para a formação dessas imagens, como notícias publicadas em um jornal e um tipo de material didático. No jornal, a autora verificou que o maior número de notícias sobre a Alemanha eram de conteúdo de *traço histórico*. A maioria delas era relacionada a algum fato relativo ao nazismo. Já a análise do livro didático revelou priorização do *traço econômico*.

Os trabalhos de Bolognini, (1991, 1993, 1998), Janzen (1998) e Bohunovsky e Bolognini (2005a, 2005b) e Garcia (1995) enfatizaram a inadequação de alguns temas dos livros didáticos alemães, do ponto de vista do ensino intercultural. Abordaremos esses trabalhos mais detalhadamente no item 2.2.3.

Bohunovsky e Bolognini (2005b) apresentam o livro didático (em processo de desenvolvimento) denominado: “Alemão para brasileiros: com João Ubaldo Ribeiro em Berlim”. A proposta central do livro é, ao lado de possibilitar o desenvolvimento das capacidades lingüísticas, preparar estudantes brasileiros de alemão, os quais iniciam cursos de alemão com imagens da língua e da cultura caracterizadas pelas autoras como *simplificadas*, para o contato com os países e as pessoas da Alemanha, Áustria e/ou a Suíça. Entre os clichês existentes entre brasileiros acerca de aspectos da cultura alemã, as autoras indicam a

pontualidade alemã (em oposição à ausência dela na cultura brasileira), a organização e a xenofobia do povo alemão, bem como a imagem de que o alemão seja uma língua especialmente difícil e de domínio inviável (fato que, segundo as autoras, implica desmotivação).

As crônicas de João Ubaldo Ribeiro (Ribeiro, 1995) são as fontes de insumo utilizadas pelas autoras para atingir seus objetivos, os quais se relacionam com a busca pela desconstrução de preconceitos e estereótipos existentes, tanto dos alemães acerca dos brasileiros, quanto dos brasileiros acerca dos alemães.

Após nos depararmos com o trabalho de Bohunovsky e Bolognini (2005a e 2005b), buscamos a obra de Ribeiro (1995), escritor brasileiro, ex-bolsista do DAAD (Serviço de intercâmbio acadêmico alemão) e verificamos que nela o autor relata com muito humor suas próprias experiências, as de um brasileiro, experienciando a cultura alemã, durante estadia em Berlim como bolsista. O autor trata diferentes temas da cultura alemã e relata os ‘choques culturais’ pelos quais passou, as dificuldades com assuntos da vida cotidiana, descrevendo algumas situações dificultadas por diferenças culturais. Dessa forma, é possível para o leitor obter um quadro de alguns dos inúmeros estranhamentos brasileiros possíveis diante de certos aspectos da cultura alemã. Todavia, verificamos que o autor relata os fatos, a partir de dados bastante objetivos. Visto que nosso escopo trata das crenças no sentido de imagens pré-estabelecidas (prévias ao contato), não nos aprofundamos na obra de Ribeiro. Ressaltamos, porém, que o autor evidencia a presença de alguns estereótipos, tanto de brasileiros acerca de alemães, quanto de alemães acerca do Brasil e dos brasileiros.

Na perspectiva de nossa discussão, os estudos apresentados são de grande relevância, pois, ao lado de observações pautadas na prática de ensino, marcaram o ponto de partida para o processo de análise e categorização das crenças que serão descritas no item 4.1.

Nossa hipótese inicial, confirmada em alguns dos estudos apresentados foi, como já mencionado, a da existência, no contexto brasileiro, e, portanto, também entre os alunos de alemão, de algumas crenças sobre a língua e cultura alemã, constituídas socialmente por inscrições na memória coletiva, de interdiscursos, de acontecimentos históricos, sendo estes por vezes perpetuados pela mídia ou por uma interpretação pessoal do *estranho*. Algumas dessas crenças podem representar um bloqueio à aprendizagem ou à forma de interação com a cultura e esse foi o ponto de partida do nosso interesse.

As crenças de caráter estereotipado que esperávamos ao início da pesquisa eram, por exemplo, que a língua alemã é difícil, impossível, rude, as pessoas parecem que estão brigando, etc. Sobre o povo, acreditávamos existir forte relação deste com a história, no sentido do *traço histórico* apresentado por Bolognini (1993). Sendo assim, nossa expectativa de crenças sobre o povo, era, por exemplo, de povo frio, rude, nazista, ou qualquer atributo relacionado às guerras. Tais expectativas sobre a língua e o povo alemão foram o ponto de partida para a classificação e análise das crenças dos alunos e serão apresentadas no item 4.1 deste estudo.

Finalizamos, assim, a primeira parte de nosso arcabouço teórico e passaremos para uma análise da dimensão intercultural das crenças sobre a língua e a cultura-alvo.

2.2. Língua, Cultura e Dimensão Intercultural de ensino de LE

Considerando as vertentes contemporâneas de ensino de LE, que têm como premissa concepções mais amplas de língua, de cultura e do ensino de línguas como encontro de culturas, pretendemos nos próximos itens fazer uma breve discussão acerca de diferentes conceitos de língua e de cultura, para, por fim, pensarmos o ensino de línguas como prática intercultural.

2.2.1. Conceito de língua

Em uma perspectiva histórica das investigações de ensino de LE, inúmeros são os estudos que apontam para uma mudança paradigmática na concepção de língua e linguagem na contemporaneidade. Enquanto algumas concepções de ensino focalizavam/focalizam o ensino de formas lingüísticas, o comunicativismo introduziu uma visão de língua como parte de um contexto sócio-cultural mais amplo e priorizou a interação entre pessoas inseridas em situações específicas de comunicação. Dessa forma, todas as características contextuais de ensino e aprendizagem, bem como da língua e da cultura-alvo, passam a ter caráter relevante para o processo de aprendizagem.

No âmbito de nossa discussão acerca das crenças de alunos sobre uma língua e uma cultura (alemã), consideramos pertinente a reflexão sobre algumas das distintas concepções dos termos, para que possamos, então, analisar a importância dos mesmos em uma dimensão intercultural de ensino e aprendizagem de LE.

Para definirmos ‘língua’, não há como não começarmos citando Saussure (1970), Foi a partir desse autor e de sua obra *Curso de Lingüística Geral*, que a lingüística passou a ser reconhecida como ciência, e a língua, como seu objeto de estudo.

Embora Saussure reconhecesse a linguagem em seu sentido amplo, e a língua como parte determinada dela, afirmava que a linguagem é *multiforme e heteróclita*, de diferentes domínios, não se deixando assim classificar em categorias (Saussure, 1970, p.17). Por essa razão, o autor limita seus estudos à língua como a parte da linguagem passível de classificação.

Ao fazer isso, Saussure separa da linguagem a língua e a fala (*parole*), sendo a primeira, social, adquirida e convencional, definida pelo autor como *o conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos* (op.cit., 1970, p.17). A segunda corresponde à parte individual,

psíquica, *o lado executivo, pois sua execução jamais é em massa; dela o indivíduo é sempre senhor*. A língua de Saussure pode ser estudada separadamente: é a parte de natureza homogênea da linguagem, pois se constitui num sistema de signos concretos.

Chomsky (1955, citado por Bourdieu, 1991, p.4) focaliza em sua teoria lingüística a capacidade geral de falantes competentes e, ao tomar esse foco, distingue-se da teoria saussureana. Todavia, ambas as teorias têm em comum o fato de considerarem a língua como objeto autônomo e homogêneo em sua constituição (op.cit., p. 41).

Saussure, em seu recorte, coloca o foco na língua, desvinculando-a do falante, e este foi retomado por Émile Benveniste. Para Benveniste (1976) a língua inexistente sem o sujeito, pois *uma língua sem expressão da pessoa é inconcebível*. O autor postula que o homem constrói sua subjetividade pela linguagem: por meio dela ele se constitui, pois ela fundamenta a realidade.

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem.(...)É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito do ego (op.cit., 1976, p. 286).

Apesar da retomada do sujeito por Benveniste, persiste ainda o caráter limítrofe das concepções clássicas de língua. Estudos do campo da lingüística, da sociologia e da psicologia já evidenciaram que a língua, vista como sistema fechado, não abarca a heterogeneidade e amplitude, que marcam a subjetividade, os diferentes contextos, as falas.

Encontramos em Bourdieu (1991, p.4) fortes críticas às concepções de Saussure e às de Chomsky, quando afirma que a língua é produto de um complexo quadro de condições sociais, históricas e políticas de formação. Ele busca mostrar que a linguagem é um fenômeno sócio-histórico, que a troca lingüística é uma atividade mundana e prática, como muitas outras. O autor advoga que a língua não deveria ser vista apenas como meio de comunicação,

mas também como meio de exercício de poder, como forma que indivíduos possuem de perseguir seus próprios interesses e de expor suas competências práticas.

Em consonância com a argumentação de Bourdieu, Bakhtin (1999, p. 91) considera a linguagem ideológica e exerce também forte oposição à concepção saussureana de língua como sistema imutável de normas fixas. O autor enfatiza que *dizer que a língua, como sistema de normas imutáveis e incontestáveis, possui uma existência objetiva é cometer um grave erro*. A língua apenas se mostra como sistema de normas imutáveis na *consciência individual* e este é o modo de existência da língua para todo membro de uma comunidade lingüística específica.

Segundo Bakhtin, o que realmente ocorre é que o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas; a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala. Trata-se para ele de usar formas normativas em um contexto específico dado (op.cit., p.92).

No sentido bakhtiniano,

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (...) somente reagimos àquelas palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (op.cit., p.95)

Rajagopalan (2003, p. 24) sugere que os lingüistas revejam conceitos e categorias com os quais costumam trabalhar, com o objetivo de torná-los mais adequados às mudanças atuais *estonteantes*, principalmente em nível social, geopolítico e cultural deste milênio, marcado por fenômenos e tendências como a globalização e a interação de culturas.

Assim, a concepção de “língua” passou por reformulações distintas no curso da história que foram elaboradas por estudiosos de épocas e áreas diferentes, em decorrência da influência de fenômenos sócio-culturais específicos sobre ela. Assim também ocorreu com o termo “cultura”.

Ambas as reformulações (dos conceitos de língua e de cultura) foram determinantes no campo da LA e por essa razão, faremos no próximo tópico, também uma breve revisão sobre algumas distintas concepções de cultura.

2.2.2. Conceito de cultura

O conceito de cultura é apresentado em diversos estudos como termo complexo e multifacetado.

Gluckhohn e Kroeber (1952, citado por Viana 2003, p.37) verificaram que existem mais de trezentas definições para este conceito. Viana (2003) afirma que tal diversidade foi indicada também por Solinik (1991), Abbud (1995), e por Trifonovitch (1980), tendo o último apontado para a existência de quatrocentos e cinquenta definições, as quais variam de acordo com o campo de estudos.

Com base nesses dados, é possível perceber a extensão do conceito. Apresentaremos neste item apenas algumas das concepções do termo.

Os termos cultura e civilização foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*, que tomado em seu amplo sentido etnográfico é *este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade* (Tyler, citado por Laraia, 1986, p.25).

Na Alemanha, o contraste entre “cultura” e “civilização” se origina em meados do século XVIII na polêmica entre o estrato da *intelligencia* alemã de classe média e a etiqueta da classe cortesã, superior e governante. No final do século XVII e no princípio do seguinte, já aparecem esses conceitos.

O termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente as realizações materiais de um povo (Laraia, 1986).

Podemos perceber na dicotomia ‘cultura’ e ‘civilização’ apresentada, a presença, de um lado, da espiritualidade, dos valores, da intelectualidade, do comportamento e das relações sociais como elementos fundadores do termo cultura, e das realizações de carácter material se referindo a civilização.

Limitaremos a utilização do termo em nosso estudo no sentido estabelecido por Thompson (1995), e corroborado por Viana (2003), por ser de característica abrangente, sintetizando as diferentes visões do conceito e por enfatizar em sua definição o carácter sócio-histórico do termo.

Thompson (1995, p.166) distingue quatro concepções de cultura: clássica, descritiva, simbólica e estrutural, correspondendo a última, à teoria por ele próprio postulada. A *concepção clássica* se refere ao uso tradicional do termo e às primeiras discussões sobre cultura entre filósofos e historiadores alemães nos séculos XVIII e XIX. Nessa perspectiva, cultura se refere a *intelligencia*, a um *processo de desenvolvimento intelectual e espiritual*, em contraposição a *civilização*, conforme já apresentado anteriormente. Na *concepção descritiva*, o autor evidencia a visão comum da cultura e das tarefas. A concepção descritiva de cultura estuda os fenômenos culturais de um grupo ou sociedade, sendo então definida como:

[...] o conjunto de crenças, costumes, idéias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade; e o estudo da cultura envolve em parte, a comparação, classificação e análise científica desses diversos fenômenos (op.cit, p. 173).

Nesse sentido, compreende-se a cultura como o conjunto de diversos itens da vida em geral de um povo. Todavia, o autor ainda considera esse conceito vago frente à sua amplitude e reconhece a necessidade de especificação adicional do método de análise. Ele reconhece a *concepção simbólica* do termo, compartilhando a idéia antropológica de Geertz (1989, citado por Thompson, 1995, p.174-176), que postula o uso dos símbolos na produção e troca de

expressões significativas (lingüísticas e não lingüísticas). Neste sentido, a *concepção simbólica* caracteriza a cultura de forma ampla e é definida como:

[...] o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que incluem ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se e partilham suas experiências, concepções e crenças (op.cit, p. 176).

Nessa perspectiva, a análise cultural tem como foco a elucidação dos padrões de significado e a explicação interpretativista dos significados incorporados às formas simbólicas.

Com base na concepção simbólica, Thompson (1995) propôs uma nova definição, com o objetivo de evitar as limitações e dificuldades que os conceitos anteriores ainda apresentavam. O autor busca, com a *concepção estrutural* de cultura, tanto a ênfase no caráter simbólico dos fenômenos culturais, como no fato de tais fenômenos estarem sempre inseridos em contextos sociais estruturados. Nessa concepção, os fenômenos culturais são entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados e

[...] a análise cultural como o estudo das formas simbólicas - isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos - em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas (Thompson, 1995, p. 181).

Com a *concepção estrutural* o autor pretende dar ênfase a um aspecto bastante interessante para o nosso trabalho, que é a inclusão dos *contextos e dos processos históricos*, nos quais as formas simbólicas são produzidas e/ou recebidas.

As formas simbólicas como fenômenos significativos são tanto produzidos como recebidos por pessoas situadas em contextos específicos e serão transmitidos, de alguma maneira, de produtor para receptor. Esse processo foi denominado e descrito pelo autor como a *transmissão cultural das formas simbólicas* (op.cit, p. 23). Sendo assim, tais configurações encontram acessibilidade ampliada no tempo e no espaço, podendo os produtores estarem

situados tanto espacial como temporalmente distante dos receptores. O meio técnico promoverá um determinado grau de fixação e a reprodução dependerá da natureza do meio.

A partir dos pressupostos teóricos de Thompson, reconhecemos dois aspectos relevantes no âmbito desta pesquisa: as crenças de alunos quanto à cultura-avo revelam uma interpretação historicamente construída das formas simbólicas, ações e objetos existentes em uma sociedade específica (alemã), que foram transmitidas em determinados momentos históricos para um outro contexto (dos alunos brasileiros) e se tornaram acessíveis para um número amplo de receptores. Tal pressuposto, associado ainda ao reconhecimento do ensino de LE como espaço conflituoso de encontro de culturas, aponta para a relevância de um ensino de LE que abarque os fenômenos culturais, promovendo reflexão crítica sobre o outro e sobre si mesmo.

Para melhor compreensão do complexo quadro do ensino de LE com foco no encontro de culturas, buscamos respaldo teórico nas teorias do ensino intercultural de línguas.

2.2.3. Dimensão intercultural de ensino de LE

Vivemos atualmente em uma época de internacionalização de contatos sociais, científicos, políticos e pessoais. Inúmeras pessoas têm, ou terão um dia, que interagir com povos de outras culturas, seja por uma opção pessoal, por mero acaso ou por necessidade profissional. Conseqüentemente, cresce a necessidade de qualificação e capacitação para interação e comunicação intercultural. O fundamento dessa capacitação é um entendimento mais profundo do que seja outra cultura, ou do *estranho*, termo que discutiremos mais minuciosamente no item 2.2.4.

A partir da expansão do entendimento do conceito de cultura, surgem novas abordagens e modelos de investigação sobre ela, como por exemplo, o campo de estudos conhecido como “Kulturwissenschaft” na Alemanha, ou como “*Cultural Studies*” na Inglaterra. Nesse campo de estudos, o interesse é voltado para uma concepção ampla de

cultura. Donnerstag (citado por Volkman, 2002) define *Cultural Studies* como a expansão dos estudos literários, que se interessam pelas simbolizações culturais presentes em textos lingüísticos e representativos de qualquer espécie. Analisam-se os elementos que se opõem à compreensão do construto cultura como homogêneo e harmônico.

Tais estudos originaram uma nova perspectiva também para a área de ensino de línguas.

Existe atualmente uma visão amplamente difundida de que alunos de LE não necessitam apenas do conhecimento e de habilidades para o manejo da gramática da língua-alvo, mas também da habilidade de usar a língua de forma social e culturalmente adequada. Estudos como os de Kramersch (1993), Wielacher (1994, 1998) Viana (2003), Almeida Filho, (1993), Janzen (1998), Guerreiro (2005) e tantos outros, evidenciam essa necessidade e relevância. O foco nessa premissa ocasionou inovações em materiais pedagógicos, procedimentos e métodos de ensino de LE.

Kramersch (1993, p. 235) afirma que muitos professores de LE tentaram minimizar o desconforto das diferenças culturais por meio da suposição de que tais diferenças um dia desapareceriam e logo seríamos todos pertencentes a uma monocultura global. A autora sugere ainda, já na introdução de seu livro, que aprender sobre a cultura na aprendizagem de LE, não é uma quinta habilidade, ao lado de ler, ouvir, falar e escrever. É um aspecto que deve estar presente sempre como pano de fundo, já a partir do primeiro dia, e que vem desafiar a habilidade dos alunos de se sensibilizar para o mundo a sua volta (op.cit, 1993, p.1). Ela propõe o conceito de *terceira cultura*, que é de grande relevância em seu trabalho.

A *terceira cultura*, ou o *terceiro espaço*, se refere ao espaço que nasce entre a realidade lingüística e contextual, na qual os alunos cresceram e estão inseridos e as novas culturas, às quais eles estão sendo introduzidos (op.cit., 1993, p. 236).

Stierstorfer (2002) apresenta noção semelhante à do *terceiro espaço* de Kramersch, denominando-o, porém, *representação da região de mediação de competência intercultural*. Sua proposta será abordada no item 2.2.5 e pode ser encontrada também no Anexo 1 deste estudo.

Consideramos os fenômenos do *terceiro espaço* de Kramersch (1993) e da *região de mediação de competência intercultural* de Stierstorfer (2002) de grande relevância no âmbito desta pesquisa. No que concerne às crenças de alunos quanto à língua e a cultura-alvo, acreditamos ser possível, com seu desvelamento, desmistificar algumas antigas crenças (de caráter estereotipado, generalista), por meio do maior conhecimento das realidades lingüísticas e contextuais da cultura-alvo, levando assim a uma melhor compreensão, aproximação do outro e à conquista de um novo espaço cultural.

Também no Brasil, diversos autores se ocuparam com os estudos da cultura no ensino de LE.

Moita Lopes (1996, p.59) aponta para a importância dos estudos da cultura na formação geral do aluno, mas ressalta que não se deve adotar uma postura de integração do aluno de LE na cultura-alvo.

Viana (2003) focaliza a dimensão cultural da/na interação e as implicações de tal dimensão para os processos de aprendizagem de LE. O autor verificou haver certa dificuldade por parte dos sujeitos (alunos) em estabelecer relação entre a questão cultural no ensino/aprendizagem de LE e as diferenças na maneira de organizar e desenvolver a interação. Como razões para essa dificuldade, o autor atribui a concepção de cultura e as práticas pedagógicas de ensino de LE, que tomam como elementos culturais apenas aspectos externos à língua ou elementos da perspectiva de exterioridade (clima, tradições, gastronomia, informações turísticas, etc.). Tal perspectiva é considerada necessária pelo autor, porém,

insuficiente para a conscientização sobre a dimensão cultural da/na interação (Viana, 2003, p.296).

O autor reconhece o trabalho de Claire Kramersch (1993) como referência bem fundamentada e abrangente sobre a questão cultural em ensino e aprendizagem de LE e evidencia a relevância da inclusão de aspectos culturais no processo (Viana, 2003, p. 100).

Janzen (1998) verificou que no ensino de LE (alemão) ocorrem muitas vezes dificuldades na aprendizagem de questões lingüísticas, geradas pela forma de apresentação de marcas, por vezes muito específicas, da cultura alheia em algumas unidades temáticas de livros didáticos.

Garcia (1995) enfatiza a necessidade de se oferecer informações aos alunos de LE, acerca de comportamentos sócio-culturais de representantes da cultura-alvo. Nesse sentido, a autora postula que *o valor da gramática, da informação sintática e semântica na atividade de ensino deve ser regulado pelas regras de emprego pragmático e também por aspectos dos comportamentos sócio-culturais.*

Nessa perspectiva, Bohunovsky e Bolognini (2005a, 2005b) discutem a importância de se adotar material didático intercultural, com o objetivo de corresponder às reais expectativas e/ou necessidades do país onde a língua é aprendida.

Ao analisar um livro didático alemão, Bolognini (1991) apontou para o fato de que os livros didáticos apresentam muitas vezes uma imagem idílica da cultura-alvo, voltadas unicamente para o propósito de viagem à Alemanha. A autora advoga a necessidade de *subversão* ao livro, com o objetivo de tornar o conteúdo relevante também àqueles que não pretendem viajar, mas que tem na aprendizagem da língua, no confronto de duas culturas, de duas sociedades, a grande possibilidade de crescimento e enriquecimento pessoal.

Guerreiro (2005) investigou a inter-relação entre cultura, linguagem e língua estrangeira e teceu algumas reflexões acerca do uso de estratégias de ensino em sala de aula e

da importância do ensino de aspectos culturais em conjunto com o ensino de LE. O objetivo da pesquisa era verificar como uma professora de LE, formada em uma universidade brasileira e que nunca esteve fora do país, trabalha em sala de aula com os aspectos da linguagem ligados à cultura; quais são suas dificuldades e como ela tenta preencher a lacuna do conhecimento cultural da LE somente com meios encontrados em seu próprio país, como por exemplo, Internet, filmes e livros. A autora conclui que *o uso de estratégias, por parte do professor, é importante para que o aluno desenvolva sua consciência crítica de forma a ser chamado à atenção para os aspectos culturais da LE, profundamente ancorados na LM de cada povo e tão difíceis de serem compreendidos*. Consideramos a conclusão da autora bastante pertinente para o escopo de nosso trabalho, pois coloca em evidência a relevância de se desvendar as crenças de alunos sobre a língua e a cultura-alvo para o processo de aprendizagem de LE.

Em uma dimensão intercultural de ensino de LE pretende-se não apenas que os *falantes interculturais* sejam bem-sucedidos ao comunicar informações, mas também que desenvolvam uma relação humanista com pessoas de outras línguas e culturas (Byram, Gribkova e Starkey, 2002).

Sendo assim, passou-se a duvidar da validade da mera transmissão de informações quanto à geografia, lugares turísticos ou gastronomia, para o processo de ensino e aprendizagem de LE. Essa percepção configurou o ponto de partida e grande propulsor do desenvolvimento de uma nova vertente de ensino. Muito mais do que o simples conhecer dos costumes e da geografia, o ensino de línguas deve buscar, em uma perspectiva *intercultural*, a reflexão, sensibilização e compreensão de aspectos da cultura-alvo, assim como sobre a própria cultura e o indivíduo.

O aspecto do ensino intercultural (EI) que pretendemos ressaltar neste trabalho é aquele que se concretiza tanto no campo lingüístico, por meio do contato de alunos com novos códigos lingüísticos, quanto no campo do encontro com a cultura-alvo como alteridade.

No campo lingüístico, o EI acontecerá, no momento em que alunos, ao se defrontarem com a LE, formularão questões sobre o significado de palavras, o entendimento das estruturas e tecerão comparações entre a LM e a língua-alvo. Nesse momento, busca-se o reconhecimento de que as pessoas utilizam outras ferramentas e outros meios para expressar determinados desejos, ou certas opiniões. Aceitar isso sem estranhamento, assim como buscar a relativização do *outro* e do *eu*, marca uma mudança de paradigma na aprendizagem de LE, a do ensino intercultural. Busca-se a *normalização do outro* e o *estranhamento do normal*, tanto no campo lingüístico, quanto cultural (Vollmuth, 2002). Ocorre o reconhecimento não só de que o *outro* vive e se comunica de forma diferente, com o mesmo direito que o *eu*, mas que o mundo até então absolutamente tomado como próprio e *normal* é relativo.

Apresentaremos a seguir dois conceitos fundamentais no âmbito do ensino intercultural: falaremos primeiramente sobre como se caracteriza esse *outro* em relação ao *próprio* e, em seguida, sobre uma competência necessária para o seu entendimento: a competência intercultural.

2.2.4. O próprio e o estranho em LE: uma relação dicotômica

*“O estranho só é estranho no lugar estranho”.*²⁰
Karl Valentin²¹

Verificamos atualmente uma grande preocupação por parte de alguns lingüistas, como por exemplo, Rogajopalan (2003, p.105), com uma Lingüística Aplicada crítica, que não se mantenha apenas no mundo acadêmico, mas participe *do mundo comum dos mortais*. Para

²⁰ *Fremd ist der Fremde nur in der Fremde*

²¹ (Valentin, 1978, citado por Wierlacher e Albrecht, 1998)

isso, ela deve agir em duas frentes: primeiramente, questionando a própria validade de teorização e da sua aplicação no mundo prático. Em segundo lugar, ela deverá proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e lhes dar condições de enfrentar os desafios, bem como decidir o que é melhor para si, evitando, por exemplo, o que o autor estabelece como foco importante, o imperialismo lingüístico (op. cit., p. 112).

Entendemos a melhor compreensão do *outro*, e também de si, como condição necessária para o desenvolvimento da capacidade crítica de aprendizes. Mas o que, ou quem é o outro?

Podemos afirmar que o *outro* é aquele que se opõe ao *eu*. Existe uma série de marcas apresentadas pelo *outro* como outra pessoa, com, por exemplo, outra estatura, outra cor e tipo de cabelo, outro sexo, outra cor de olhos, tipo, outro nariz, outra forma de vestir, e tantas outras marcas.

Para reconhecermos as características da “alteridade” faz-se necessário percebermos a distinção entre as características de caráter corporal-natural e as de caráter sócio-cultural (Weinrich, 1998). As características naturais corporais não necessariamente registram um estranhamento. O mesmo pode-se dizer das características sócio-culturais, pois como uma pessoa se veste, como ela mora, pode ser percebido como sinais interessantes que marcam um indivíduo ou um grupo. Dessa forma, podemos concluir que o *outro*, não necessariamente causa “estranhamento”; não é a alteridade que marca o “estranho”.

Quando pessoas desejam falar umas com as outras, mas não são capazes, por falarem línguas diferentes; a língua do “outro” pode se apresentar, num primeiro momento, como estranha. Todavia, também a língua estrangeira não tem necessariamente a característica do estranho. Na verdade, sabe-se que duas pessoas são capazes de se comunicar mesmo uma não tendo conhecimento da língua da outra: por meio de gestos, de outra língua estrangeira, do olhar, ou mesmo de um tradutor. A língua estrangeira pode soar familiar e assim, por vezes,

apesar de não se ter o conhecimento dela, é possível concluir-se alguns sentidos, alguns significados de textos ou discursos. Nessa situação, a LE é *outra*, mas não *estranha*.

A nossa questão central é o *estranhamento* (*Fremdheit*). O *estranho* é definido pela interpretação que se faz do *outro* como tal; o que torna o *outro* instigante é o *outro* como *estranho*, é a interpretação do *outro* como *estranho* em relação dialética ao *próprio*.

O autor Bausinger (1998) afirma que o estranho não é nada que seja objetivo. Ele não parece estar em coisas concretas como em paisagens, em objetos, mas na verdade trata-se de uma atribuição que nasce no plano subjetivo. Quando afirmo que algo é *estranho*, isso significa que é estranho para mim, para o próprio. Por essa razão, o estranho não é sempre estranho, visto que ele pode se relativizar, suavizar, ou se deslocar.

Weinrich (1998) aponta também para uma questão importante sobre as crenças quanto à língua-alvo: para ele, *o estranhamento da língua estrangeira é o maior inimigo da didática de LE. Deve-se desvendá-lo muito bem, para ser possível combatê-lo de forma eficaz.*²² Ressaltamos que o autor, em sua afirmação, não considera o fato de que, em alguns casos, o estranhamento pode significar também desafio ao aluno, e por essa razão, ter a motivação como efeito positivo. Porém, o autor enfatiza aquele estranhamento que leva ao distanciamento, afastamento do outro e falsos julgamentos e vemos aí a relevância da afirmação. O estranhamento é uma questão de interpretação e também o estranhamento das línguas estrangeiras se comprova como interpretação cultural (op.cit. 1998) e pode (mas não sempre) levar ao distanciamento.

Muitas pessoas privilegiam o *próprio* e desvalorizam o que é do *estranho*. Esse fenômeno já é bastante conhecido há muitos anos no campo da sociologia como etnocentrismo. Porém, o que os estudos de Wierlacher et.al (1998) nos evidenciam é que esse *outro* não é necessariamente o *estranho*. Interpretamos a alteridade segundo princípios

²² *Die Fremdheit der Fremdsprachen ist die große Feindin der Fremdsprachendidaktik und man muss sie gut ausprähen, um sie wirkungsvoll bekämpfen zu können.*

individuais, segundo lembranças culturais, nossos medos, nossa esperança e damos assim um sentido de estranhamento específico.

Todorov (1995, citado por Dornbusch, 1999) reconhece quatro fases na compreensão do outro:

1. *Num primeiro momento, assimila-se o outro a si próprio, existindo apenas uma identidade: eu mesmo. Organizo culturas distintas das minhas de acordo com a minha própria e o meu conhecimento do outro é apenas quantitativo e não qualitativo.*
2. *Numa segunda fase, elimina-se a própria identidade em benefício do outro, eliminando minha subjetividade. Aqui também temos uma única identidade, a do outro.*
3. *Nessa fase reassumo minha própria identidade, mas busco de todas as formas compreender o outro. Minha exotopia (noção de não pertencimento à outra cultura) produz conhecimento qualitativo e não quantitativo. Concluo que meus valores são tão relativos quanto os do outro. A dualidade, aqui, substitui a unidade, sendo que o eu estabelece-se como diferente do outro.*
4. *Na última fase, o conhecimento do outro determina o conhecimento do outro e de mim próprio; interagindo com o outro, meus conceitos se transformaram de forma a responder pelo outro e por mim.*

Em outro trabalho, Todorov (1996, citado por Dornbusch, 1998) distingue três planos de alteridade: o *axiológico*, o *praxiológico* e o *epistêmico*. Como mencionamos anteriormente (item 2.1.4) no primeiro plano, *axiológico*, apresenta-se um julgamento de valor acerca do outro, no sentido ele é *bom*, ou *mau*, eu *gosto*, ou *não gosto* dele, ele é *inferior*, ou *igual* a mim (corresponde à primeira fase de sua divisão anterior). No eixo *praxiológico*, identifico-me com os valores do outro ou não, conferindo primazia à minha própria identidade (correspondendo às segunda e terceira fases). No eixo *epistêmico*, ocorre o conhecimento e compreensão da alteridade. As fases descritas pelos autores referidos serão retomadas no decorrer deste trabalho, por terem caráter bastante relevante em relação ao escopo desta pesquisa.

Hogrebe (1998), por sua vez, distingue três negações centrais, para se afirmar que algo é *estranho (fremd)* ²³ a alguém: a negação do pertencimento, a negação de um conhecimento e

²³ ...So liegen der Behauptung, dass etwas jemandem fremd sei, eigentlich drei Verneinungen zugrunde: die Verneinung einer Zugehörigkeit, die Verneinung eines Wissens, die Verneinung einer Vertrautheit....

a negação de uma confiabilidade. O primeiro caso refere-se à negação do pertencimento de coisas ou pessoas a grupos, classes, porções objetivas. No segundo, não se trata de questões objetivas, mas de negação de um conhecimento que o falante próprio não possui. No terceiro caso a referência pode se dar em três níveis: algo se tornou estranho para mim, algo é ainda estranho, ou algo não me é mais estranho.

Temos aqui um dos objetivos centrais do ensino intercultural: o *desestranhamento* do estranho. Com relação à língua-alvo, Almeida Filho chamou esse processo de *desestrangeirização* da língua estrangeira (Almeida Filho, 1993, p.7). Nessa perspectiva, busca-se não apenas no campo lingüístico, mas também no campo cultural, maior sensibilização para as diferenças, para a compreensão e para a tolerância e a reflexão acerca da própria identidade.

Bassinger (2005, citado por Rösch, 2003) aponta para a importância de se considerar o fato de que, para que se possamos agir de forma sensível e bem-sucedida em uma relação intercultural, é necessário refletirmos e conhecermos a própria identidade, pois assim como a visão do *outro*, a visão de si mesmo é um fator que irá exercer grande influência nas relações interculturais.

Nos estudos da compreensão do *outro* é atribuído grande destaque a Alois Wielacher (1990, 1994, 1998) um dos responsáveis pela constituição da *Interkulturelle Germanistik*, ou *Germanística Intercultural*, como parte da ciência da cultura que ocorreu nos anos 80. O autor foi também um dos fundadores, em 1984, na Alemanha, da *Sociedade Interkulturelle Germanistik (GIG: Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik)*, que se ocupa ainda hoje em desenvolver estudos que estabeleçam uma relação entre a própria cultura e a cultura alheia em relação dialética (Wielacher et. al, 1996). Para autores como Wielacher (1996), Volkmann et.al. (2002, p.7), trata-se de um novo campo de pesquisa com objetivos de aprendizagem político-sociais no âmbito do conhecimento de culturas.

Em nosso entendimento, a competência intercultural irá possibilitar o desenvolvimento da capacidade de manejo das diferenças, de compreensão do *outro* e do *próprio* e de tolerância no confronto entre culturas. Reconhecemos, por esta razão, sua grande relevância e dedicaremos, assim, o próximo item, para a discussão de alguns de seus fundamentos.

2.2.5. A competência intercultural

Na área de ensino de LE, existe atualmente, como mencionamos anteriormente, um consenso entre os estudiosos quanto à relação entre língua e cultura, principalmente, tomando-se a vertente antropológica e simbólica de cultura. Todavia, ainda há escassez de trabalhos e de pesquisas em LE que focalizem a relação língua/cultura na comunicação/interação (Viana, 2003, p. 86).

A partir da década de 70, verificamos em estudos do campo da LA, uma maior preocupação com o papel da cultura *na* e com as diferenças culturais *para* a comunicação em LE. Autores como Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Widdowson (1991), Kramsch (1993) e, no Brasil, Almeida Filho (1993), são alguns exemplos de estudiosos, que contribuíram fortemente para o paradigma comunicativo vigente até a atualidade, o qual evidencia a relevância de aspectos culturais da língua-alvo no ensino de LE.

Todavia, segundo Byram (2000), esse paradigma de ensino de línguas ainda *inclinou-se a enfatizar a produção oral e a competência discursiva a despeito da competência sócio-cultural, apesar de tal fato ter decorrido da má interpretação da proposta original de Hymes (1972, citado por Byram, 2000).*²⁴

Não pretendemos em nosso recorte nos aprofundar na questão abordada pelo autor, mas tomar os preceitos teóricos do ensino comunicativo como pressupostos, visto que ocupam

²⁴ *Unfortunately, the 'communicative turn' in language teaching, particularly in English as a Foreign Language, tended to emphasize speech act and discourse competence, rather than (socio-)cultural competence, even though this was a misinterpretation of the original definition proposed by Hymes.(1972, citado por Byram, 2000)*

papel de destaque no cenário atual do campo de ensino de línguas e tomá-los como necessários para a compreensão do conceito que destacaremos, a saber, o da *competência intercultural* (CI).

O conceito de CI surge a partir dos pilares da relação entre língua e cultura na interação, bem como das concepções de *interculturalidade*, *comunicação intercultural*, *Interkulturelle Germanistik*, todos com base teórica (e aplicação) também nos campos da antropologia, da sociologia, da psicologia e da comunicação. Tais conceitos ganham força no contexto contemporâneo, marcado pela globalização, pela rápida troca de informações e intercâmbio cultural e como desafio nas interações culturais.

Volkman (2002) se refere ao conceito de CI como a “nova palavra mágica” (*neues Zauberwort*), pois, por seu intermédio, busca-se uma comunicação entre culturas mais pacífica e harmônica²⁵. Segundo o autor, a CI se refere à capacidade e habilidade de aprendizes de LE, e de forma geral, de atores envolvidos em um encontro intercultural, de conhecer as diferenças entre a cultura-alvo e a própria, de reconhecer essas diferenças em situações concretas e de desenvolver estratégias para lidar de forma compreensiva com os costumes da outra cultura²⁶.

Vollmuth (2002) afirma que se CI não é o simples conhecimento, mas reflexão sobre o *outro*, é necessário que se teça reflexões e comparações acerca também de si mesmo²⁷. Para a autora, isso é imprescindível para que se evite a formação de estereótipos e para que se possa transmitir uma impressão realística e multifacetada da cultura-alvo.

²⁵ Als neues Zauberwort hat...der Begriff interkulturellen Kompetenz Konjunktur..Mit ihrer Vermittlung wird eine reibungslosere interkulturelle Kommunikation angestrebt,...

²⁶ Der Begriff IK lässt sich allgemein als Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernen, ja überhaupt von Akteuren einer interkulturellen Begegnung begreifen, über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheit der anderen Kultur einzugehen.

²⁷ Wenn IK nicht bloß Kennenlernen, sondern auch Reflexion des Fremden bedeutet, muss man Vergleiche mit der eigene Kultur zulassen.

Volkman, Sierstorfer e Gehring (2002) compreendem a CI para além dos conhecimentos puramente factíveis sobre a geografia, costumes e produção lingüística. Para eles, a CI é também o conhecimento sobre modelos de comunicação e comportamento de pessoas de outras culturas.

Stierstorfer (2002) enfatiza a dimensão dinâmica da CI que visa, por meio de desdobramento processual, transpor o vazio entre a LM e a LE e entre a própria cultura e a cultura-alvo. O autor representa tal processo como expomos na Figura 1²⁸.

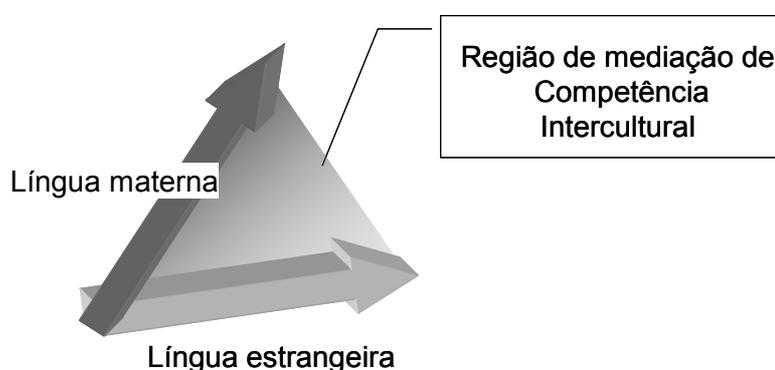


Figura 1: Representação da região de mediação da CI

Como já mencionado, entendemos que o modelo proposto pelo autor corrobora o sentido de *terceiro espaço* proposto por Kramsch (1983) e apresentado por nós no item 2.3.2, visto que se refere ao preenchimento do espaço existente entre as línguas e culturas materna e alvo.

Weier (2002) aponta para a dificuldade de definição do termo e atribui tal dificuldade às diferentes implicações relacionadas a ele. Todavia, o autor caracteriza CI como a competência baseada em *capacidades humanas gerais como, por exemplo, de empatia, de tolerância frente a ambigüidades e de manejo de conflitos, e que ela deve servir a situações, em que estão envolvidas a compreensão entre os povos e política de paz.*²⁹

²⁸ A figura original encontra-se no anexo 1. Apresentamos aqui a representação baseada em Stierstorfer (2002)

²⁹ *Interkulturelle Kompetenz soll (...) der Völkerverständigung und Friedenspolitik dienen und basiert auf allgemeinhinmenschlichen Fähigkeiten wie Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit, etc.*

O autor propõe uma representação dos diferentes elementos envolvidos na CI, a qual é apresentada na Figura 2³⁰.

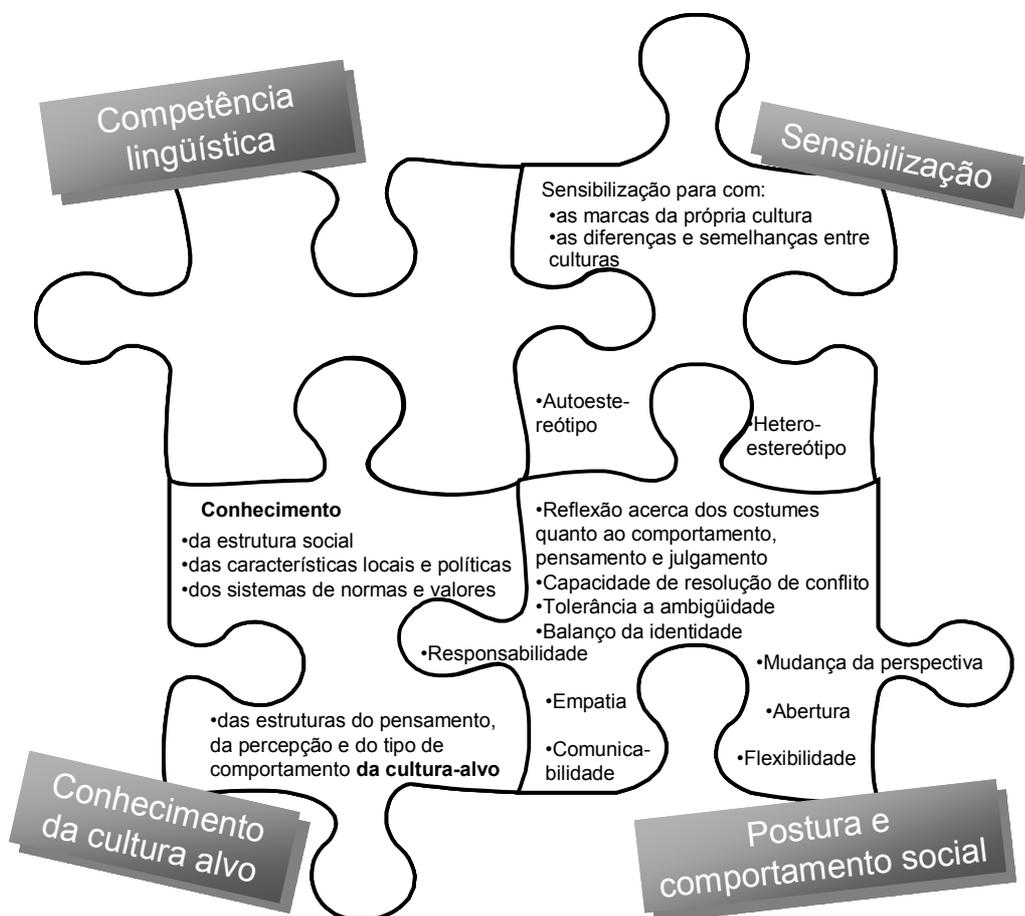


Figura 2: Representação dos diferentes elementos envolvidos na CI

Segundo o autor, o autoestereótipo (*Autostereotype*) se refere às hipóteses explicativas de um determinado grupo social para sua autocaracterização (por exemplo, uma nação se explica por meio de sua existência histórica e social). O heteroestereótipo (*Heterostereotype*) representa as caracterizações utilizadas para os outros grupos sociais.

Byram (2000) afirma que *a pessoa que possui CI é aquela capaz de ver relações entre diferentes culturas, de mediar, de interpretar cada uma a partir da perspectiva do outro, para os outros ou para si mesmo*. Além disso, ela é aquela que possui *compreensão crítica e analítica das partes da própria cultura e de outras* e que tem consciência de sua perspectiva

³⁰ A figura original encontra-se no anexo 2 na página 191.

*peçoal, da forma pela qual seu pensamento foi determinado culturalmente, ao invés de acreditar que a sua compreensão e perspectiva é a natural.*³¹

Brun (2004) afirma que o processo de aprendizagem de uma língua é complexo, na medida em que o sujeito adquire novos saberes, valores e sentimentos ao tentar dominar uma língua e desenvolver competências interculturais. Dessa forma, a autora considera importante definir estratégias didáticas que favoreçam a reflexão e revisão pessoal sobre valores do mundo e que possibilitem e intensifiquem as trocas culturais.

O termo CI encontra seus opositores pelo fato de tratar-se de termo abrangente, já abarcado por alguns outros conceitos de competência como a competência social, cultural, a pragmática, a transcultural, além da competência comunicativa (Hausstein, 2005 e Viana, 2003, p.128). Viana (2003) afirma que o termo CI refere-se não a um tipo, mas a uma situação de competência, na medida em que o termo *intercultural* caracteriza, para o autor, um contexto, um tipo de encontro ou uma forma de contato e não uma competência.

Compartilhamos a noção do autor do sentido de CI como forma de contato. Todavia, entendemos CI em sentido mais amplo, portanto, acreditamos na validade de considerarmos tal conceito em nosso escopo. Além de forma de contato, CI abarca também capacidade de entendimento do outro, a partir da análise do *eu*, da sensibilização para as diferenças e evidencia a necessidade de reflexão quanto à própria cultura e aos próprios valores. Ela possibilita o preparo de alunos e professores para a tolerância, aceitação e para a compreensão do outro, bem como para possíveis reformulações de (pré) conceitos.

³¹ (...) *someone with some degree of intercultural competence is someone who is able to see relationships between different cultures - both internal and external to a society - and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people. It is also someone who has a critical or analytical understanding of (parts of) their own and other cultures - someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural.*

Antes de finalizarmos este capítulo, apresentaremos ainda outros importantes estudos, realizados no Brasil, que se preocuparam com a grande relevância do ensino de LE com base intercultural.

Mota et. al. (2004) reuniu importantes estudos sobre o ensino de línguas a partir de uma perspectiva intercultural. Os autores apresentam uma coletânea de trabalhos do campo da interculturalidade que abordam questões relativas à promoção de consciência cultural crítica em relação à construção de uma identidade fortalecida, ao desenvolvimento de uma competência multicultural e à formação intercultural humanizadora de professores de LEs. As autoras se opõem à rigidez pré-fixada dos roteiros didáticos de sala de aula, ao silenciamento da voz do aluno, à imposição de padrões interculturais estereotipados e à ausência de uma política pedagógica que promova a construção de um espírito de cidadania mais humana. Dessa forma, elas buscam: situar a língua sob um contexto sócio-cultural historicamente constituído, considerar os componentes identitários de alunos, que conflitam com os expostos pelos materiais didáticos e pelas falas monoculturais de professores e buscam integrar os conteúdos lingüísticos em cenários pluriculturais, mediadores de uma conscientização intercultural crítica, a partir do reconhecimento da cultura de origem (op.cit, 2004, p.13)

O enfoque em práticas pedagógicas interculturalmente humanizadoras proposto pelas autoras está em consonância com o que postula Gomes de Matos (2002). O autor verifica a necessidade de ampliar os estudos interculturais aplicados ao ensino de línguas. Ele chama a atenção, para o poder das palavras em sala de aula, para o papel social que o professor exerce por meio dos padrões comunicativos produzidos no espaço da aprendizagem e sua associação com valores éticos que contribuem para a formação integral do educando.

Compartilhando as idéias de Gomes de Matos e Mota (et.al.), consideramos as práticas pedagógicas interculturais de grande valia e relevância para o ensino de LE contemporâneo, pois este deve ser percebido como porta para outra(s) cultura(s): por meio de práticas

interculturais, deve-se buscar a aproximação de culturas na aprendizagem de LE, o desenvolvimento da comunicação intercultural e da competência intercultural, levando o aprendiz a uma (re) interpretação do *outro*, uma resignificação do *próprio* e ao diálogo entre culturas.

Bolognini (1993) aponta dois principais objetivos do ensino intercultural: promover uma *visão crítica da própria cultura e possibilitar o contato com uma outra, nova*. A autora enfatiza que a própria cultura dificilmente é vista de forma crítica; o ensino intercultural, além de colocar o aluno-aprendiz em contato com uma nova cultura, possibilita o desenvolvimento de uma visão mais crítica da própria.

Santos (2004) traçou em seu trabalho as linhas teóricas e as definições metodológicas de uma abordagem de ensino de línguas, proposta pela autora como Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN). A autora discute diferentes conceitos envolvidos no ensino de línguas como diálogo entre culturas, os conceitos de língua, de linguagem, de cultura e outros, e propõe a construção de um terceiro espaço, formado pela intersecção das experiências de todos, das identidades individuais e em interação.

Pires e Rohrmann (1990) descrevem as diretrizes de um livro didático para ensino de alemão no Brasil, cujo objetivo é o desenvolvimento de *comunicação intercultural*, ou seja, levar o aluno a desenvolver a capacidade de *interpretar outras formas de comportamento, concepções e valores de uma cultura diferente, tendo como pano de fundo sua própria cultura e suas experiências pessoais*. Segundo os autores, a experiência de vida dos alunos brasileiros deve ser o ponto de partida do processo de aprendizagem. O livro didático proposto pelos autores tem como principal objetivo tornar consciente o processo de aquisição dos conhecimentos acerca de uma cultura, até então estranha, por meio do filtro do *já conhecido*.

Concluimos a partir do exposto neste capítulo, que o ensino de línguas com base intercultural possui seus pilares no desenvolvimento da competência e da comunicação

intercultural, no *desestranhamento* do outro, na reflexão acerca do próprio, no entendimento e diálogo entre culturas e na aceitação das diferenças.

À guisa de conclusão, reiteramos a relevância de conceitos de língua e cultura mais amplos, do *estranho* em relação dicotômica ao *próprio*, de CI e dos estudos que abordam o ensino de línguas por uma perspectiva intercultural, para a compreensão das crenças de alunos de LE quanto à língua e cultura-alvo. É necessário, pensarmos nos conceitos de língua e cultura não restritos a apenas um sistema lógico lingüístico ou a um conjunto de símbolos respectivamente, mas como mais abrangente. Dessa forma, é possível entendermos a relevância de aspectos culturais no ensino de LE, fato que aponta para a grande importância dos estudos mencionados.

A seguir, apresentamos a descrição da metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Neste capítulo descreveremos a metodologia da pesquisa, organizando-o, para tanto, em dois blocos principais: no primeiro explanaremos, de forma breve, sobre aspectos da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que orienta este estudo. No segundo bloco, descreveremos o processo de seleção e coleta de corpus. Assim, falaremos inicialmente sobre o contexto geral da pesquisa nas diferentes fases e descreveremos os instrumentos, procedimentos metodológicos e participantes da pesquisa em duas fases de coleta de dados.

3.1. Natureza da Pesquisa.

Esta pesquisa foi desenvolvida sob uma perspectiva paradigmática qualitativa, de cunho etnográfico, por acreditarmos serem estes os métodos, cujos pressupostos se mostraram mais adequados para desenvolver um estudo capaz de responder às questões de pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), a pesquisa qualitativa possui cinco características principais: 1) tem como fonte de coleta de dados, o ambiente natural, sendo o investigador, o instrumento principal; 2) é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números; 3) o processo é mais importante que o produto; 4) os dados são analisados de forma indutiva e 5) o significado é de importância vital nesse tipo de abordagem, ou seja, os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentidos às suas vidas.

Vale ressaltar que os autores enfatizam o fato de nem todos os estudos apresentarem todas as características referidas, podendo alguns deles estar até totalmente desprovidos de algumas delas. No entanto, o que caracteriza uma pesquisa qualitativa, não é a total inclusão das características, mas sim o grau da inclusão.

Reconhecemos que, no âmbito desta pesquisa, uma vez que o ambiente foi criado para fins de coleta de corpus, a sua caracterização como “natural” apresenta-se como complexa.

No entanto, buscamos abordar o mesmo conteúdo programático proposto em institutos de idiomas ou em cursos de línguas oferecidos em outras instituições de ensino. Por essa razão, consideramos ter havido grande aproximação do ambiente criado, em relação a um ambiente natural de ensino e aprendizagem. Os objetivos pedagógicos serão mais detalhadamente descritos no item 3.2.1.

Consideramos a pesquisa como sendo de base etnográfica, visto que

[...] este tipo de investigação é caracterizado pela preocupação com o todo do contexto social da sala de aula e com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo (Moita Lopes, 1996, p. 167).

Concluindo, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista, de base etnográfica, uma vez que o tipo de pesquisa escolhido:

- possibilita a interação direta do pesquisador com os sujeitos;
- descreve e analisa minuciosamente o contexto;
- busca um entendimento do todo, relacionando os dados coletados com o contexto, no qual os sujeitos estão inseridos;
- considera a subjetividade dos dados;
- preocupa-se com o processo;
- preocupa-se com o significado dado pelos participantes para as questões investigadas.

3.2. Coleta de Dados

3.2.1. Descrição do contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública, localizada no interior do estado de São Paulo. Escolhemos esse contexto pelas razões que descreveremos a seguir.

Primeiramente, por ele dispor de potenciais participantes de pesquisa com características representativas para o âmbito desta investigação, pois possibilita o acesso a

pessoas que representam o grupo majoritário dos alunos de alemão da cidade investigada, a saber, os estudantes universitários³².

A segunda razão para a escolha do contexto foi a existência da possibilidade de criação de ambiente de coleta de corpus por meio da realização de um curso de extensão a ser oferecido por um período específico. A criação de um curso de extensão nos pareceu necessária, para se obter algumas condições que poderiam vir a enriquecer a pesquisa nos aspectos que expomos a seguir:

Em primeiro lugar, ele poderia promover maior aproximação dos participantes com a professora/pesquisadora (favorecendo, assim, análise minuciosa das crenças). Em segundo lugar, tornaria possível a relativa homogeneização do perfil dos estudantes, no que tange à configuração de suas crenças prévias e perfil. Em terceiro lugar, viabilizaria a participação de uma aluna-observadora, com o propósito de obtermos impressões advindas de conversas informais entre os alunos, bem como impressões pessoais de uma aluna em relação ao conteúdo apresentado. Em quarto lugar, e de suma importância, está o fato de podermos, desta forma, realizar a análise das crenças e do perfil dos alunos *previamente* a qualquer tipo de contato com a língua e cultura em aprendizagem formal. Tal fato permitiria uma análise mais precisa da influência do contexto social na configuração das crenças e de aspectos referentes às suas características antes, durante e após o curso. Em instituições de ensino existentes na cidade, o acesso a informações significativas sobre os alunos e suas crenças anteriores ao início da aprendizagem seria fortemente dificultado por razões diversas, como as de natureza prática, por política de sigilo, escolar ou administrativa. Em quinto e último lugar está o fato de ser possível, a partir da constituição de um grupo, selecionar alunos com

³² Tal informação foi pressuposta e confirmada em conversa informal com uma pesquisadora alemã, da área de sociologia, a qual desenvolveu pesquisa na cidade investigada e verificou que os alunos de alemão como LE da cidade são majoritariamente estudantes universitários.

crenças calcadas em estereótipos e poder, assim, verificar possíveis variabilidades em sua configuração no decorrer e ao final do curso. Tal procedimento poderia fornecer informações importantes acerca da natureza das crenças, no que tange a sua dinamicidade e a influência dos procedimentos metodológicos sobre elas.

Além disso, a seleção de estudantes para criação de ambiente de coleta de dados de pesquisa se justificou pelo fato de que ela possibilitou reunir alunos com crenças distintas, porém, bastante recorrentes entre aprendizes de alemão (alguns estudos desenvolvidos no Brasil também apontam para tal fato, como exposto no item 2.1.5). Tais crenças foram as que instigaram a realização deste estudo.

Pelas razões referidas, consideramos a criação de ambiente de coleta de dados como possibilidade que veio a enriquecer este estudo.

Vale ressaltar que no semestre que antecedeu a criação do curso de extensão, a pesquisadora realizou coleta de dados com grupos iniciantes em um instituto de idiomas da cidade. Todavia, foi verificado que o distanciamento da pesquisadora dos alunos (que não eram de seus grupos), bem como o desconhecimento dos procedimentos utilizados pela professora responsável, ao lado de algumas imposições institucionais, poderiam levar a fortes restrições no trabalho de coleta e de análise de dados. Por esta razão optamos pela criação do curso de extensão.

A partir da proposta de criação de ambiente de coleta de dados, dividimos o corpus da pesquisa em duas fases: a fase de inscrição de candidatos ao curso (primeira fase) e a fase da realização do curso de extensão (segunda fase). A primeira fase teve início com a divulgação e inscrição de alunos interessados no curso de extensão “*Alemão para Iniciantes*” (Apêndice 3: Texto de divulgação do curso). As inscrições ficaram abertas por dois dias e foram oferecidas 20 vagas a estudantes de graduação e pós-graduação. Os alunos interessados no curso deveriam preencher o Questionário 1 (Apêndice 4), disponibilizado na web, e enviá-lo

anexado a mensagem eletrônica para o endereço virtual criado para esse fim. Encerradas as inscrições, os questionários foram lidos, analisados, divididos em categorias pela pesquisadora e, assim, os participantes que iriam integrar o grupo foram selecionados, caracterizando o fim da primeira fase da coleta de dados.

A segunda fase iniciou-se com o primeiro dia de curso e se estendeu até a realização da segunda e última discussão e aplicação do Questionário Final (Apêndice 5).

O modelo de curso adotado na segunda fase foi baseado em características similares ao de cursos oferecidos em institutos de idiomas (por exemplo, os participantes são, em institutos de idiomas, como já mencionamos, majoritariamente estudantes universitários e o material didático e o conteúdo programático também foram os mesmos do adotado na maior parte das escolas da cidade).

O curso de extensão “Alemão para Iniciantes” foi realizado no próprio campus da universidade e as aulas foram ministradas duas vezes por semana, cada uma com duração de uma hora e quinze minutos e teve caráter gratuito.

Estabelecemos como objetivos do curso:

- 1) criar ambiente para coleta de dados;
- 2) proporcionar conhecimento básico da língua alemã (curso básico 1) a estudantes de graduação e de pós-graduação da referida universidade. O objetivo programático específico se constituiu em buscar capacitar os alunos nas habilidades (preponderantemente as de ler, escrever, falar e ouvir) exigidas no nível *A1.1* convencional, com vistas ao quadro comum de referência europeu.³³
- 3) estudar a configuração das crenças dos alunos antes, durante e ao final do curso, com relação à língua e à cultura-alemã;

³³ Segundo o quadro comum de referência europeu, o aluno deve, no nível **A1**, ter a *capacidade de compreender e utilizar frases e expressões cotidianas simples; capacidade de apresentar-se, elaborar perguntas simples sobre outras pessoas e responder a perguntas desta natureza; capacidade de comunicar-se de maneira simples, quando o (a) interlocutor(a) fala lenta e claramente.* (<http://www.goethe.de/ins/br/sap/lrn/stf/ptindex.htm>).

O livro didático utilizado no curso de extensão foi o *Tangram Aktuell 1 – Lektionen 1-4* e estabelecemos como conteúdo a ser trabalhado, o proposto no livro (quatro lições), correspondente ao do nível A1.1.

Durante o curso, buscamos adotar procedimentos metodológicos contemporâneos em sala de aula, que promovessem um baixo filtro afetivo no sentido de Krashen (1983): procedimentos que pudessem levar a um aumento da motivação, do interesse, do prazer na aprendizagem, a um baixo grau de ansiedade, ao lado de promover também uma aproximação de culturas. Tais propostas foram calcadas em pressupostos teóricos da abordagem comunicativa e do ensino intercultural, segundo os quais, um dos papéis fundamentais do professor de LE é promover situações relevantes de comunicação, o contraste de culturas, a compreensão do *outro*, o maior conhecimento do *próprio*, com vistas aos aspectos afetivos e à formação geral do aluno. Teorias que respaldam esses princípios encontram-se, em parte, descritas no item 2.3. Outras, acerca do ensino comunicativo, encontramos, por exemplo, em Almeida Filho (1993)³⁴ ou Widdowson (1978).

Buscamos, ainda, diversificar as atividades propostas ao longo do curso. Utilizamos, para tanto, diferentes jogos, músicas, filmes, simulações de situações do dia-a-dia (por exemplo, fazer compras, se conhecer, etc.), a partir de material extra livro e/ou do próprio livro didático. Com base nos pressupostos teóricos do ensino comunicativo, buscamos criar situações reais de comunicação (ou aproveitar as que surgissem espontaneamente) ou o mais próximo possível delas, que fossem relevantes aos alunos, a fim de estimular e motivar o uso verossímil da língua-alvo.

Tendo como respaldo também os pressupostos do ensino intercultural, procuramos levar os alunos à reflexão crítica sobre a própria cultura e possibilitar o contato com aspectos

³⁴ Almeida Filho (1993, p. 37) caracteriza em linhas gerais o ensino comunicativo, como aquele que *dá maior ênfase na produção de significados do que nas formas do sistema gramatical*. Neste caso, *o professor, promove materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo abrindo espaços para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua*.

da cultura-alvo por meio de discussões sobre temas distintos relacionados às duas culturas envolvidas e incentivando os alunos a buscar o contato com a cultura alemã fora de sala de aula, seja por meio da Internet, músicas, filmes ou televisão.

Para elucidar os procedimentos metodológicos adotados para atingirmos nossos objetivos, apresentamos alguns exemplos de atividades realizadas: discussão sobre aspectos do dia-a-dia como, por exemplo, as formas mais usuais de se atender ao telefone no Brasil e na Alemanha e possíveis razões para as diferenças existentes (geralmente, na Alemanha, pelo nome, de forma direta; no Brasil, com “alô”, de forma indireta); indicação de sites e de filmes alemães disponíveis em locadoras; discussão de padrões de comportamento na situação de um encontro com amigos em restaurante (o uso de “Prost” e “Guten Appetit”, no Brasil e na Alemanha); indicação e apresentação de músicas e outras.

Além disso, apresentamos em uma das aulas os filmes “Good bye Lênin” e “Edukators”.

A escolha do filme “Good bye Lênin” se deu, com o objetivo de promover discussão de temas sobre aspectos da cultura alemã abordados no filme. O filme, além de fonte de insumo riquíssima, apresenta com bastante humor um fato histórico muito importante da cultura alemã que foi a reunificação do país. Por essa razão, apresentamos alguns trechos do filme e, com base em um roteiro de atividades pré-elaborado, foram discutidos (na LM) aspectos da história do país abordados no longa-metragem.

A escolha do segundo filme ocorreu por razões lingüísticas específicas. Selecionamos alguns trechos que apresentavam imagens e tema relacionados ao vocabulário da lição que se estava trabalhando, a saber, os móveis da casa. Com base em uma folha de atividades previamente distribuída, discutimos as cenas focalizando o vocabulário apresentado nas aulas anteriores, a fim de promover novas situações de uso do conteúdo lingüístico abordado. Sendo

assim, os alunos deveriam se expressar acerca das impressões pessoais sobre os cômodos e móveis das casas existentes nas cenas assistidas.

O curso teve duração de 3 meses, sendo que foram realizadas, ao final do semestre, três aulas extras, com o objetivo de possibilitar conclusão do conteúdo previsto, totalizando assim, 29 aulas, ou 36 horas/aula.

A sala de aula possuía carteiras universitárias, que eram dispostas pela pesquisadora a cada aula em forma de U, por acreditarmos ser esta uma distribuição que possibilita maior participação e interação entre os alunos. Além disso, dispúnhamos de um quadro-negro e um CD-Player.

Descreveremos, a seguir, os instrumentos de coleta de dados, procedimentos e participantes das distintas fases.

3.2.2. Primeira Fase: instrumentos, procedimentos e participantes

O instrumento de coleta de dados utilizado nessa fase foi um questionário de perguntas semi-abertas disponibilizado na web (Apêndice 2), que deveria ser preenchido para a efetivação da inscrição para a candidatura no curso. Por tratar-se de amostragem ampla e desconhecida, ficamos impossibilitados de utilizar outro instrumento.

O período de inscrição foi de dois dias e o curso iniciou-se uma semana após a seleção.

O número de inscritos superou bastante as expectativas: foram recebidas 283 inscrições, das quais 250 foram feitas no prazo estipulado.

Os critérios gerais de seleção para a participação no curso de extensão eram que o candidato deveria:

- a) ser estudante de graduação ou de pós-graduação;
- b) ser brasileiro;

- c) nunca ter estudado a língua (o candidato não poderia ter freqüentado tempo algum de curso de alemão);
- d) corresponder às expectativas da pesquisadora com relação às crenças apresentadas.

Privilegiamos aqueles estudantes que apresentassem crenças fortemente marcadas por clichês, estereótipos sobre a língua e cultura alemã, comumente encontrados no contexto brasileiro (correspondentes às descritas no item 2.1.5), a fim de poder verificar em profundidade suas origens, características e também sua transformação ou estabilização no decorrer e ao final do curso.

A partir desses critérios gerais, os questionários recebidos foram sendo lidos, analisados e foi realizada a seleção de 20 estudantes, por meio de *agrupamentos* de respostas com características similares. Os grupos de respostas foram encontrados no decorrer das leituras e esse processo configurou a primeira análise de corpus, a qual denominamos *análise para agrupamento*. Por essa razão, trataremos dela de maneira mais específica no item 4.3.1.

Alguns questionários (38) foram desconsiderados por não preencherem critérios pré-estabelecidos, por se tratar de reenvio ou por conterem respostas vagas, breves (como *sim* ou *não*), sem conteúdo relevante. Dessa forma, totalizamos 242 questionários para análise na primeira fase. No decorrer da leitura atenta dos mesmos, verificamos que ainda restavam entre eles alguns reenvios, bem como estudantes estrangeiros, ou não estudantes. Esses também foram excluídos (14). Sendo assim, os questionários adequados para a análise da primeira fase totalizaram 233.

Dessa *análise para agrupamento*, ou triagem, resultou a constituição de grupos distintos de estudantes (ver descrição no item 4.2.1 deste estudo) e aqueles classificados na “lista final” foram convidados a integrar o grupo do curso de extensão. Eles foram comunicados e solicitados a confirmar participação no curso via e-mail (Apêndice 3). Aos demais alunos foi enviada uma mensagem, na qual foi comunicada a não seleção para o curso.

Vale ressaltar que nos deparamos durante as leituras com algumas dificuldades, como por exemplo, a de que muitos estudantes não foram capazes de responder às perguntas de forma objetiva, ficando o sentido da resposta, muitas vezes, bastante impreciso. Em tais casos, essas respostas foram analisadas em relação às outras e, a partir de tal análise, categorizadas, ou, em outros, desconsideradas. Além disso, certas respostas foram deixadas em branco e foram, por esta razão, excluídas da análise.

Nesse processo da análise, um fato que gerou dúvida, foi se as respostas eram de conteúdo verdadeiro, ou, se elas foram fornecidas com vistas ao deferimento da inscrição no processo seletivo. No segundo caso, os alunos poderiam ter dado suas respostas com base no que, a seus olhos, poderia ser “uma boa resposta” para a seleção ao curso.

Todavia, não nos aprofundamos nessa questão e aceitamos as respostas como amostragem relevante e significativa para análise, por duas razões: apesar de os estudantes saberem que o curso seria oferecido com o propósito de desenvolvimento de pesquisa, eles não tinham conhecimento dos objetivos da investigação e dos critérios de seleção para o curso. Além disso, verificamos na segunda fase, que os estudantes efetivamente selecionados para o grupo, responderam às questões da primeira fase de acordo com o que pensavam, fato que nos serviu de parâmetro para pressupor que as respostas dos demais estudantes na primeira fase também tenham sido dadas sob a mesma vertente.

Ressaltamos ainda que, em virtude dos numerosos questionários recebidos na primeira fase, obtivemos uma grande diversidade de dados. Em razão disso e da riqueza dessa amostragem, realizaremos uma análise criteriosa desses questionários. Denominamos essa análise, *análise específica* de registros.

Para a *análise específica* dos dados coletados nos 233 questionários da primeira fase, aquela com vistas à caracterização dos alunos e às crenças, utilizamos planilhas Excel, que se

configuraram como ferramenta de grande valia nessa fase, composta por um número elevado de participantes.

A partir de uma primeira leitura geral dos questionários respondidos, decidimos compilar os dados da seguinte forma:

- 1) estipulamos como Tabelas 1A, 1B e 1C (referente à fase1), aquelas que se referem respectivamente à *caracterização dos alunos* quanto a: área de conhecimento e conhecimento de outra(s) LE(s), motivação para a aprendizagem da língua (intrínseca ou extrínseca³⁵), e ao interesse em conhecer a cultura dos povos falantes de alemão;
- 2) a Tabela 1/2 (fase 1, tabela 2) referiu-se às *crenças quanto aos povos falantes de língua alemã*;
- 3) durante a leitura e análise das questões relativas às *crenças quanto à língua alemã* (Tabela 1/3: fase 1, tabela 3), pudemos identificar três modalidades de crenças, as quais foram categorizadas neste estudo como: *crenças tipicalizadas*, *crenças relativizadas* e *crenças comparativas*³⁶. Os tipos de crenças se caracterizaram como não excludentes, ou seja, é possível que um mesmo estudante apresente crenças de uma ou mais categorias.
- 4) Da mesma forma, foram categorizadas as *crenças quanto ao povo alemão e aos povos falantes de alemão* (Tabela 1/4: fase 1, tabela 4): *crenças tipicalizadas*, *relativizadas e comparativas*.

3.2.3. Segunda Fase: instrumentos, procedimentos e participantes

A segunda fase da coleta de dados iniciou-se após a seleção dos alunos para o curso, já em ambiente de sala de aula. Nessa fase foram aplicados dois questionários e conduzidas duas discussões, imediatamente após a entrega dos questionários respondidos. Os questionários 2 e

³⁵ Como já referido, os conceitos utilizados para os tipos de motivação foram os abordados em Brown (2000).

³⁶ As categorias de crenças mencionadas foram propostas por nós para este trabalho e serão descritas mais minuciosamente no item 4.2.

questionário Final encontram-se nos Apêndices 4 (Roteiro de Discussão) e 5 (Questionário final). As discussões foram gravadas em áudio e transcritas.

Como mencionamos anteriormente, contamos com a presença de uma aluna-observadora, a saber, uma candidata ao curso, estudante de pós-graduação em lingüística, que foi contatada e convidada a participar como aprendiz de alemão e, também, como aluna-observadora. Esclarecemos a ela os objetivos e questões de pesquisa e descrevemos as suas funções. Ela foi solicitada a observar os alunos e fazer anotações de ocorrências que lhe parecessem relevantes como dados de pesquisa, observadas durante as aulas, nos intervalos ou em conversas informais.

Ela aceitou ao convite e assistiu às aulas, portanto, como aluna e na função de observadora. Os outros participantes não tinham conhecimento do seu segundo papel.

O primeiro questionário elaborado para o grupo foi aplicado após duas semanas de aula (dia 11 de abril). Previamente à realização desse encontro, a pesquisadora esclareceu aos alunos a importância da presença e participação de todos na aula/coleta de dados. Apesar da falta de alguns alunos, eles demonstraram, de forma geral, um bom comprometimento com a pesquisa e pudemos contar com a presença de 14 dos 20 participantes.

Após reflexão individual por escrito sobre as questões apresentadas no questionário, foi aberta uma discussão, que foi, como mencionamos, gravada em áudio e transcrita.

A primeira discussão abordou apenas dois dos principais aspectos questionados na primeira fase, visto que o questionário inicial se mostrou suficiente para obtermos as primeiras impressões acerca dos demais aspectos: tratamos, portanto nesse momento, especificamente sobre as crenças quanto à língua e a cultura alemã (Apêndice 4).

A aplicação do Questionário Final (Apêndice 5), e subsequente discussão, marcaram o encerramento dessa segunda fase e da coleta de dados da pesquisa. O encontro dedicado a essa atividade aconteceu na penúltima semana de aula (dia 20 de junho) e teve o objetivo de

identificar a existência de possíveis variações na configuração das crenças dos alunos. Como na primeira coleta de dados com o grupo, a professora/pesquisadora enviou previamente um e-mail aos alunos, expondo a importância da participação de todos na discussão.

No decorrer do curso, alguns alunos comunicaram sua desistência via e-mail (total: 6 alunos). Todavia, pedimos que mesmo esses alunos participassem da finalização da segunda fase e respondessem as questões com base no tempo de estudo que tiveram. A discussão contou com a participação de 16 dos 20 alunos participantes que haviam iniciado o curso.

No dia da discussão final, os alunos receberam dois questionários: o primeiro questionário já respondido, inserido na primeira fase (Questionário 1- Apêndice 2), bem como o novo questionário (Apêndice 5: Questionário Final). O objetivo de tal procedimento foi de levar os alunos a responder às questões do questionário final de forma comparativa ao Questionário 1. Após eles terem refletido sobre e respondido às questões, foi aberta uma discussão acerca de suas percepções (atividade gravada em áudio e transcrita).

A partir da triangulação dos dados coletados nessa fase (ao início e ao final do curso), obtidos por meio dos questionários, das discussões transcritas e dos registros da aluna-observadora, realizamos a análise do corpus da segunda fase.

Vale ressaltar que este estudo não pretende tecer generalizações e sim problematizar algumas questões referentes às crenças e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de LE.

No capítulo que se segue, apresentaremos a análise dos dados e os resultados.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

Pretendemos neste capítulo apresentar a análise dos dados desta pesquisa. Apresentaremos inicialmente, no item (4.1), a **categorização das crenças** utilizadas nesta pesquisa. As categorias apresentadas neste item foram introduzidas por nós para este estudo, com base na análise dos registros, em agrupamentos, realizados de acordo com similaridades entre as crenças, e também com base em vertentes teóricas apresentadas no capítulo 2 deste estudo.

A análise das crenças dos participantes se dará em dois blocos principais: análise dos dados da **primeira fase (4.2)** e, em seguida, os da **segunda fase (4.3)**.

Iniciaremos a análise dos dados da primeira fase, apresentando os agrupamentos utilizados para a seleção dos estudantes que participaram do curso de extensão, processo que denominamos de *análise para agrupamento*.

Além dela, realizamos nesta fase o que caracterizamos como *análise específica*, na qual foram verificados os registros dos 233 estudantes inscritos para a seleção ao curso. Os dados da *análise específica* foram organizados da seguinte forma:

- Primeiramente fizemos a caracterização dos participantes das diferentes fases quanto ao contato prévio com a língua e cultura alemã, à relação atual com a língua e cultura de povos de língua alemã, à motivação para a aprendizagem da língua e ao interesse em conhecer a cultura dos povos de língua alemã.

Após essa etapa, as crenças dos estudantes foram organizadas segundo as categorias:

- Crenças quanto aos *países* de língua alemã;
- Crenças quanto à *língua* alemã e
- Crenças quanto ao *povo alemão*

A análise dos dados da segunda fase iniciou-se com a separação, dentre as respostas dos 233 participantes da primeira fase, daquelas fornecidas pelos participantes do curso de extensão, de forma a podermos realizar uma análise comparativa de suas crenças prévias, no decorrer e ao final do curso.

Sendo assim, passaremos a seguir para a apresentação de nossa análise.

4.1. Categorização das crenças no presente estudo

A partir da análise das características das crenças dos estudantes, observamos que muitas apresentavam aspectos comuns entre si. Com base em tal observação e tendo em vista alguns pressupostos apresentados na fundamentação teórica desta pesquisa, propusemos três categorias distintas para as crenças sobre a língua e a cultura-alvo, as quais serão utilizadas no decorrer da análise dos registros. Os termos, introduzidos por nós no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, foram: *crenças tipicalizadas*, *crenças comparativas*, *crenças relativizadas*.

Crenças tipicalizadas: Assim denominamos aquelas crenças de configuração mais *estereotipada*, não apenas no sentido negativo (por exemplo: língua difícil, povo frio), mas também em alguns sentidos considerados de caráter positivo (por exemplo: povo organizado, disciplinado, pontual). As crenças tipicalizadas são aquelas marcadas por imagens, mitos, estereótipos da língua e do povo, tendo sido algumas já descritas na literatura. Elas não se baseiam em experiências diretas com o objeto. Uma característica determinante das crenças tipicalizadas é a *ausência de reflexão* sobre elas e de *embasamento objetivo* para sua configuração. Elas têm origem na memória coletiva, em generalizações de origem social ou em referências etnocêntricas e não se fundamentam em experiências próprias.

As crenças tipicalizadas se originam, geralmente, de dizeres, imagens do senso comum, configurando clichês. Elas são marcadas por estereótipos vinculados a contextos

sócio-culturais específicos ou podem ter nascedouro em comparações com a LM e/ou com LE conhecida. Todavia, quando ocorrem tais comparações, originárias das crenças dessa categoria, elas não ocorrem de forma explícita. Sendo assim, não é possível saber ao certo se sua origem é de caráter etnocêntrico, generalista ou comparativo.

As crenças tipalizadas sobre uma determinada língua ou povo variam em cada cultura. No sentido de estereótipo de Bausinger (2000) já mencionado à página 29 deste estudo, elas são produto dos *óculos* específicos de uma determinada cultura, os quais são utilizados para se olhar o objeto estrangeiro e que *dão cor à realidade, mas freqüentemente também a distorcem; aos quais, porém, as pessoas acostumam-se rapidamente.*

Verificamos que as crenças desta categoria são caracterizadas, geralmente, por um *distanciamento* do aluno em relação à língua e/ou à cultura-alvo, por um sentimento de *não identificação, não pertencimento e não reconhecimento.*

Como já mencionamos no item 2.2.4., Todorov (1995, citado por Dornbusch, 1998), descreveu quatro fases para a compreensão do outro. Segundo o autor, no primeiro momento, organizamos a outra cultura de acordo com a própria e tal processo se dá de forma inconsciente toda vez que se analisa o objeto estrangeiro.

Consideramos ser possível realizar uma correlação entre as crenças tipalizadas e o primeiro momento descrito por Todorov, e asseverado por Dornbusch (1998)³⁷, na medida em que os aprendizes fazem juízo de valor da língua e cultura-alvo a partir do conhecido, do eu, dos interdiscursos perpetuados em seu próprio contexto ou dos seus próprios valores. Sendo assim, as crenças tipalizadas sobre a língua e cultura-alemã são marcadas pelo *distanciamento, não reconhecimento e não identificação* com a língua e a cultura-alvo.

³⁷ As diferentes fases (e os eixos) da compreensão do outro, propostas por Todorov (1995, 1996, citado por Dornbusch, 1998) serão retomadas neste item, mas se encontram descritas no item 2.2.4 deste estudo.

Com base nos estudos já apresentados, na definição de crenças e na categorização proposta neste estudo, estabelecemos, no contexto específico investigado, os seguintes exemplos de crenças tipalizadas sobre a língua e povo alemão:

Crenças Tipalizadas sobre a língua alemã: língua difícil, impossível, rude, agressiva, estranha, com sons guturais, fonética e escrita difícil, palavras grandes e a associação da língua com representantes do nazismo.

Crenças Tipalizadas sobre o povo alemão: frios, fechados, disciplinados, sérios, preconceituosos, arrogantes, conservadores, diretos, objetivos, organizados, pontuais, metódicos.

Observamos que as crenças tipalizadas encontradas se configuram como preponderantemente negativas e tem caráter por vezes até depreciativos no sentido de Elias (1997). Todavia, algumas crenças tipalizadas recorrentes sobre o povo alemão, como por exemplo, povo organizado, pontual, objetivo, possuem conotação positiva.

A verificação da existência de crenças tipalizadas entre alunos brasileiros, iniciantes, acerca da língua e o povo alemão, foi o ponto de partida deste estudo. Tal fato foi também observado por alguns autores, cujos estudos foram apresentados no item 2.1.5.

Crenças Comparativas: As crenças comparativas se assemelham, geralmente, às tipalizadas. Todavia, apresentam a expressão explícita da comparação da cultura e/ou língua-alvo com a materna, ou com outra cultura/língua estrangeira conhecida, marcando o etnocentrismo ou a relação dicotômica próprio (ou conhecido)/estranho. Esse é o princípio que fundamenta as crenças comparativas.

Sendo assim, elas têm como marca a presença das conjunções subordinativas comparativas *mais...que*, *mais...do que*, *menos...que ou menos...do que*, ou ainda, os termos... *comparado a...*, *... em comparação com...*, ou *... semelhante a*.

Encontramos respaldo teórico para a formação das crenças comparativas no eixo *praxiológico* de compreensão da alteridade proposto por Todorov (1996, citado por Dornbusch, 1998). Nesse eixo, *eu me comparo ao outro e teço meus julgamentos com base nas comparações*.

Crenças Relativizadas: Denominamos *Crenças Relativizadas*, aquelas menos marcadas pelos clichês existentes em uma determinada cultura acerca de uma língua, um povo e uma cultura estrangeira. Geralmente tais crenças se configuram a partir do *reconhecimento* ou da *revisão* de estereótipos, em decorrência de acontecimentos sociais, culturais, econômicos ou políticos da contemporaneidade, da influência do meio sócio-cultural ou da experiência de contato direto com a língua e cultura-alvo. Sendo assim, ocorre a reflexão acerca da verossimilhança dos clichês, como podemos observar nos seguintes exemplos, extraídos dos questionários:

[...] existe a imagem de que os alemães são frios, mas...um amigo meu que morou lá disse que não é bem assim (...)

ou ainda,

[...] existe a imagem de que os alemães são frios, mas acredito que isso se trata de uma visão estereotipada.

As crenças relativizadas são aquelas decorrentes da aquisição (em maior ou menor grau) de CI, uma vez que apontam para maior aproximação e entendimento do outro, maior tolerância frente às diferenças, maior conhecimento do outro e sensibilização para com as marcas culturais e maior reflexão acerca do próprio.

Consideramos ainda nesse grupo, as *Crenças Mistas*, como uma sub-categoria das *Crenças Relativizadas*, pois são compostas por *Crenças Tipicalizadas* em *processo* de relativização. Elas são decorrentes de reflexões sobre antigas crenças e configuradas, geralmente, a partir de relatos de amigos, do contato direto com nativos ou de vivência em situação de imersão. As *Crenças Mistas* configuram-se, portanto, como parcialmente

tipicalizadas. As tipicalizações são modalizadas por atributos, geralmente de caráter positivo, indicando o processo de relativização. As crenças mistas possuem como principal marca o uso das conjunções coordenativas adversativas *mas* e *porém*.

Encontramos respaldo teórico para a formulação das crenças relativizadas na terceira fase de compreensão do outro de Todorov (1995, citado por Dornbusch, 1998), ou no terceiro eixo, o eixo *epistêmico*. Nesse eixo, ou fase, ocorre a relativização dos próprios valores e o reconhecimento do eu como, simplesmente, diferente do *outro*, porém não necessariamente, melhor. *Interagindo com o outro, os meus conceitos se transformam, com relação ao outro e também ao próprio*. No âmbito desta pesquisa, pudemos inferir que nessa fase ocorre uma maior *aproximação*, do outro, *sensibilização* para diferenças e *compreensão* do outro não como *estranho*, mas simplesmente *outro*. Ocorre também um reconhecimento de valores, qualidades do outro e uma maior *identificação*.

Ainda no que concerne às crenças quanto à língua e cultura alemã, verificamos que nesta categoria de crenças existe a predominância de características positivas, fato que evidencia maior aproximação à língua e à cultura alemã. Tal aproximação pode ocorrer com base nos princípios dos traços *intelectual* ou *econômico* descritos por Bolognini (1993). A partir do reconhecimento do valor de contribuições intelectuais, ou de cunho sócio-econômico, pode ocorrer um movimento de aproximação da cultura, levando a um processo de relativização das crenças originalmente tipicalizadas.

Estabelecemos como principais exemplos de crenças relativizadas sobre a língua alemã e o povo alemão, as que se seguem:

Crenças Relativizadas quanto à língua alemã: não é difícil, é lógica, culta, interessante, importante, bonita, sonora.

Exemplos de crenças mistas sobre a língua alemã: língua difícil, *mas* não impossível; fonética complicada, *mas* é uma língua bonita; difícil, *porém* interessante, etc.

As crenças relativizadas mais comuns sobre o povo alemão: povo determinado, perseverante, inteligente, educado, que deu grande contribuição intelectual à humanidade.

As mistas mais comuns sobre o povo são: povo frio, *mas* é o jeito deles de ser; povo sério, *porém* eficiente.

Verificamos que as categorias das crenças não são excludentes, ou seja, um aluno pode apresentar crenças de mais de uma categoria ao mesmo tempo, o que aponta fortemente para o caráter dinâmico das crenças quanto à língua e a cultura-alvo, questão que ainda abordaremos nas considerações finais.

Posto isso, pretendemos apresentar, a seguir, a análise das crenças encontradas entre os participantes de nossa pesquisa.

4.2. A primeira fase

Como já mencionamos, a primeira fase foi iniciada pela coleta e análise dos dados coletados nas inscrições de estudantes interessados em participar do curso de extensão “*Alemão para Iniciantes*”. Relembramos que a efetivação da candidatura dos alunos ao curso se deu por meio de preenchimento e envio do questionário, o qual configurou o instrumento de coleta de dados dessa fase.

Foram analisados 233 questionários. Apresentaremos, a seguir, os dados obtidos, organizados em dois blocos: inicialmente discorreremos sobre a *análise para agrupamento* e em seguida sobre a análise específica.

A *análise para agrupamento* teve o objetivo de reunir grupos de candidatos ao curso de extensão, de acordo com características comuns nas respostas, para realização da seleção. Tal processo será descrito no item 4.2.1. Já a *análise específica* foi realizada considerando o total dos questionários de candidatos ao curso com vistas à: caracterização dos estudantes e análise das crenças (item 4.2.2.)

4.2.1. Análise para agrupamento: seleção dos participantes do curso

Ao analisarmos os 233 questionários da primeira fase, buscamos compilar os dados encontrados e selecionar, a partir dos resultados, os alunos que iriam participar do curso de extensão, com vistas aos nossos objetivos e às nossas expectativas de crenças descritas no item 2.1.5. Foram tomadas como ponto de partida, as crenças de caráter estereotipado, descritas previamente neste estudo.

Os dados gerais obtidos nos questionários foram compilados por agrupamento de respostas, segundo suas similaridades, e relacionados nas classes descritas abaixo:

- previamente aceitos: os alunos assim classificados apresentaram padrões de crenças quanto à língua e ao povo alemão marcadas por clichês e, por essa razão, eram percebidos como potenciais alunos;
- não aceitos: alunos que apresentaram crenças já bastante relativizadas sobre a língua e o povo alemão, não correspondendo assim ao perfil esperado dos participantes do grupo. Além disso, foram também assim classificados, aqueles estudantes que forneceram respostas imprecisas, não permitindo à pesquisadora uma classificação das crenças;
- língua difícil: aqueles que mencionaram acreditar que a língua-alvo é difícil, porém, não apresentaram uma visão estereotipada do povo da cultura-alvo. Por não apresentarem crenças estereotipadas sobre o povo, não foram enquadrados no grupo *previamente aceitos*;
- língua agressiva: como no item anterior, os estudantes desse grupo afirmaram acreditar que a língua-alvo é agressiva, porém não apresentaram visão estereotipada do povo;

- língua difícil e agressiva : aqueles que apesar de considerarem a língua difícil e agressiva, não apresentaram visão estereotipada dos povos e cultura;
- não é difícil: afirmaram não considerar o alemão uma língua difícil;
- excluídos: não se enquadravam aos critérios estabelecidos ou enviaram a inscrição sem o questionário;
- parece inglês: consideram a língua alemã parecida com inglês;
- interessante: apresentaram uma visão bastante analítica do povo e língua alemã, percebendo-os inseridos em um processo histórico, social e cultural, fato que inferimos apontar para a existência de CI desenvolvida;
- sobre o povo: apresentaram visão interessante sobre o povo, mesmo por vezes caracterizando a língua como difícil;
- incompletos: não responderam a todas as questões e foram, portanto, desconsiderados.
- excluídos-já estudaram: alunos que já haviam tido aulas (o número de aulas variou de uma semana a 3 meses);
- Enviados após prazo de inscrição: tais alunos não foram considerados para a seleção dos alunos, porém seus dados foram incluídos em nossa análise. Por questão de atendimento aos prazos estabelecidos, a data e o horário de envio da mensagem-inscrição eram devida e automaticamente registrados pelo sistema;
- **Lista final**: Total de 20 alunos selecionados para o curso a partir do grupo dos estudantes *previamente aceitos*. Apresentavam crenças mais caracterizadas como tipicalizadas sobre a língua alemã (por exemplo: difícil, agressiva) e sobre o povo (p.ex. frios), fazendo em muitos casos também, relações entre a agressividade da língua e do povo com a história do III Reich alemão.

Enfatizamos que todos os dados encontrados nas diferentes classes foram analisados e compilados (com exceção dos questionários classificados como incompletos e excluídos). O sistema de separação por agrupamento possibilitou a seleção dos 20 alunos participantes do grupo do curso de extensão.

4.2.2. Análise específica: os candidatos ao curso

Como mencionamos anteriormente, apresentaremos neste bloco a caracterização dos 233 candidatos ao curso com vistas a: identificar o nível universitário, classificar as áreas de conhecimento dos estudantes, verificar o conhecimento de outra LE, o tipo de motivação, o contato prévio com a língua e a cultura alemã, a relação prévia com a língua e a cultura dos povos falantes de alemão e o tipo de interesse em conhecer a cultura dos povos de língua alemã.

Nível de estudo e Áreas de conhecimento: dos 233 alunos, 195 eram estudantes de graduação e 36 de pós-graduação. Duas perguntas não foram respondidas. A Figura 3 apresenta a representação do nível de estudo (Gráfico 1 A) e das grandes áreas de conhecimento (Gráfico 2 A) dos participantes da primeira Fase (I)

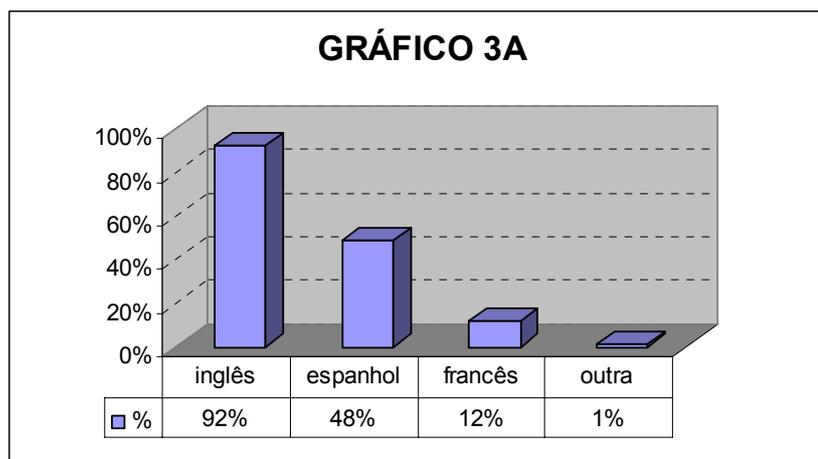
Figura 3: Representação do nível de estudo e área – 1ª fase



Como podemos verificar nos gráficos, a área de conhecimento dos alunos interessados no curso, é predominantemente a de exatas e o nível de estudo é o de graduação.

Conhecimento de outra(s) LE(s): Verificamos na Figura 4, a representação gráfica do número de estudantes da primeira fase com o conhecimento de outra (s) LE(s).

Figura 4: Representação gráfica do conhecimento de LE – 1ª fase



Do total dos participantes dessa fase, apenas 16 deles (6,8%) não têm conhecimento de nenhuma LE ou não o mencionaram no questionário. Por outro lado, 121(52%) já possuem conhecimento de mais de uma LE. Podemos inferir que tal fato seja relevante para uma análise das crenças quanto *ao processo* de aprendizagem de LE. Todavia, não focalizaremos tais implicações em profundidade neste trabalho.

No âmbito desta pesquisa, acreditamos que o conhecimento de uma ou mais LE(s) pode originar a formação de crenças *comparativas* quanto à língua-alvo, pois os estudantes podem, muitas vezes, tecer comparações do alemão com uma LE, e não com a LM.

Tipo de motivação para a aprendizagem de alemão: Conforme exposto anteriormente neste trabalho, caracterizamos as motivações dos estudantes como extrínsecas e intrínsecas, utilizando o referencial teórico discutido por Brown (2000).

As motivações consideradas de tipo *intrínseco* foram: o interesse pessoal pela cultura, o interesse justificado pela descendência ou experiência de familiares, o interesse na língua em si, o interesse na aprendizagem de LEs de forma geral, o desejo de realizar uma viagem a países de língua alemã e de adquirir o conhecimento da língua para crescimento pessoal, o interesse na cultura européia e a manifestação de curiosidade pela língua.

Categorizamos como motivações do tipo *extrínsecas*: a necessidade do idioma alemão no atual mercado de trabalho, o interesse em realizar um programa de pós-graduação na Alemanha, na Europa ou em algum país não especificado, o desejo de realizar um estágio em algum dos países ou a necessidade de leituras em alemão de textos da área acadêmica em que se encontra inserido. Alguns estudantes mencionam a necessidade do idioma para o âmbito profissional geral, sem especificação da finalidade e outros manifestaram especial interesse na Alemanha, dentre os países da Europa.

Tais categorias foram encontradas a partir do agrupamento das respostas dos questionários, as quais foram sintetizadas e expostas na Tabela 3.

Tabela 3: Tipos de Motivação

Intrínseca	Extrínseca
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interesse pela cultura: inclui interesse por escritores como Nietzsche, Goethe, Freud ou também ainda pela história; interesse por culturas diferentes sem especificação ▪ descendência: por terem descendência ou algum vínculo familiar com a Alemanha ou países de língua alemã, se interessam pela língua ▪ Interesse pelo alemão: língua difícil, porém desafiadora; a língua é paixão antiga; apesar de difícil, gostaria de aprender; desafiadora; ▪ interesse línguas: interesse pessoal em aprender línguas estrangeiras; ▪ viagem: desejo de ir para lá, sem menção de relação profissional com a viagem, viagem para Suíça, ou Alemanha ▪ crescimento pessoal: para ampliar horizontes; “uma forma de tirar os muros da torre de Babel que se chama não entendimento”, ampliar conhecimento cultural; rever estereótipos ▪ interesse pela cultura européia: demonstra interesse pela cultura européia de forma geral ▪ Curiosidade pela língua descobrir se é tão difícil quanto dizem; parece ser difícil, por isso é um desafio; desafio pela dificuldade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mercado de trabalho importância da língua no cenário econômico atual; necessidade de aprendizagem de varias LEs; melhorar currículo; importância da Alemanha no cenário econômico (polo tecnológico); abrir portas; ter um diferencial; uma das línguas mais importantes no mundo ▪ Pós Graduação-Alemanha: interesse em um programa de pós-graduação na Alemanha ▪ Pós Graduação na Europa: em algum dos países falantes de alemão na Europa ▪ Pós-Graduação sem especificação: não menciona o país, porém, indica pelas respostas que se refere à Alemanha. ▪ estágio: abarca também o sentido de intercâmbio ou trabalho ▪ leitura na área: tanto na área de exatas quanto na de humanas (estudar os pensadores) ▪ profissionais: exame de proficiência em alemão; melhorar formação especificamente; necessidade da língua na área de atuação específica (ex: física, química, engenharia); crescimento profissional; desenvolvimento profissional ▪ interesse profissional especial na Alemanha: estudantes que não mencionam o tipo de interesse profissional, apenas genericamente e se referem especificamente ao interesse pela Alemanha

A maioria dos estudantes apresentou mais de um dos tipos de motivação para a aprendizagem. Verificamos que as motivações apresentadas tanto poderiam ser de uma mesma categoria ou de categorias distintas, como veremos em nossa análise.

As Tabelas 4 A e B apresentam os valores totais para cada tipo.

Tabela 4: Tipos de Motivação dos participantes da 1ª fase

A) Intrínseca

Motivação Intrínseca	Total
interesse alemão	51
interesse em LEs	49
Interesse pela cultura	34
Crescimento pessoal	17
viagem	11
descendência ou família	8
curiosidade pela língua	7
Interesse pela cultura européia	1
Total	178

B) Extrínseca

Motivação Extrínseca	Total
Mercado trabalho	60
Leitura na área	48
Profissionais	47
PG Alemanha	31
Interesse profissional especial na Alemanha	17
Estágio Alemanha	9
Pós-Graduação (PG) sem especificação	7
Estágio Europa	3
Estágio sem especificação	3
PG Europa	2
Total	227

Tabela 5: Tipo de Motivação por estudante

Número de estudantes	Tipo de motivação
110	Motivação extrínseca
75	M. extrínseca e intrínseca
42	Motivação intrínseca

Analisando os dados das Tabelas 4A e B, pudemos verificar um número bastante alto de estudantes que apresentam motivação extrínseca para a aprendizagem de alemão, pela necessidade do mercado de trabalho ou por interesses profissionais de forma geral. Todavia, tal evidência já era esperada. Verificamos, porém, também, um grande número de razões de natureza motivacional intrínseca para a aprendizagem de alemão. Acreditávamos, inicialmente, que a motivação extrínseca prevalecia fortemente à intrínseca. Comparando as Tabelas, porém, verificou-se que o número de razões mencionadas para o interesse na aprendizagem da língua, as quais caracterizam a motivação intrínseca, é apenas pouco inferior ao número de razões caracterizadas como motivação extrínseca.

A partir do cruzamento dos dados coletados e de uma análise das motivações por estudante, verificamos como expomos na Tabela 5, que o número de estudantes que possuem motivação apenas extrínseca é maior.

Sendo assim, pudemos reafirmar nossa hipótese de que a motivação extrínseca prevalece entre os interessados e/ou aprendizes de alemão como LE, uma vez que 110 do total de estudantes busca a aprendizagem do alemão movidos apenas por motivação extrínseca, seguidos de 75 pela associação de motivação intrínseca e extrínseca e 42 apenas motivação intrínseca. Não pretendemos em nosso estudo analisar as implicações de tal verificação no processo de aprendizagem, mas tecer reflexões acerca das implicações que este fato possa exercer na configuração das crenças.

Um outro aspecto importante é a menção, por um total de 57 estudantes, de interesse explícito na Alemanha, por programas de pós-graduação, estágios ou atividades profissionais sem especificação. As respostas encontradas nos questionários, todavia, indicam que esse número talvez fosse ainda maior, caso o país fosse explicitado pelos estudantes que não especificaram o interesse.

Contato prévio com a língua e cultura alemã: Os dados referentes ao tipo de contato estabelecido previamente pelos interessados na língua alemã com a língua e a cultura-alvo foram sintetizados, categorizados e totalizados, a partir das respostas dos questionários, e apresentados na Tabela 6.

Podemos verificar a partir da análise desses dados, que na primeira fase, grande parte dos interessados em aprender a língua, afirma não ter tido, ou ter tido pouco contato com a língua e cultura alemã. Chamou-nos a atenção o grande número de estudantes que menciona ter obtido algum tipo de informação e contato, por meio de amigos que, ou estiveram na Alemanha por um período, ou estão estudando alemão.

O contato estabelecido por meio da mídia, filmes e história, certamente existente, é mencionado por um grande número de estudantes, não sendo, porém, a menção mais significativa quantitativamente. Arriscaríamos inferir a partir disso, que o contato puramente midiático, pode ser percebido pelos estudantes como insuficientes para se caracterizar um

contato prévio com a língua e cultura, não lhes parecendo relevante. Tal fato pode ter remetido ao alto número de alunos que afirmaram ter tido *pouco* ou *nenhum contato*.

A Tabela 6 apresenta as formas de contato prévio descritas pelos participantes da primeira fase com países falantes de alemão e/ou apenas com a Alemanha.

Tabela 6: Formas de contato prévio –1ª fase

Contato Prévio	Total	Descrição
Nenhum	57	Afirmam não ter tido nenhum contato prévio
Pouco	47	Restrito a algumas situações caracterizadas como poucas
Amigos	42	O contato se deu por meio de amigos que moraram ou estiveram lá, ou são descendentes e fizeram relatos, ou transmitiram imagens sobre a cultura; que estudaram/estudam a língua; amigos virtuais alemães;
Mídia	32	Restrito à mídia, por exemplo, Internet, tv, etc.
Filmes	23	Filmes com base em fatos históricos
Leitura	23	Técnica ou de periódicos sobre a Alemanha
Música	21	Relação não apenas com a música clássica, mas também com bandas contemporâneas ou ópera
História	19	Conhecimento adquirido por meio da história, geralmente na escola.
Contato	14	O contato se deu por meio do encontro direto com pessoas dos países referidos, com intercambistas da Alemanha ou em situação de imersão
Família	13	Não necessariamente por descendência direta, mas pode ser por um contato de outra natureza com membros da família, por exemplo, familiares que moraram na Alemanha, que estudaram ou estudam a língua
Filosofia	12	Interesse no pensamento filosófico alemão
literatura	11	Contato com a literatura de escritores destes países
Sul Brasil	10	Relação com imigrantes do sul do Brasil
comida e/ou bebida	6	
Profissional	2	Contato profissional de diferentes tipos: por parcerias do departamento, palestras técnicas, etc.
Intelectualidade	2	Contato por meio de pensadores, grandes nomes, psicanalistas, físicos, etc.
Eventos	2	Feira DAAD; feira das nações; copa
Não direto	0	Relação não é estabelecida de forma direta
TOTAL	336	

Relação atual com a cultura dos povos e com a língua alemã: Sobre a relação atual com a cultura dos povos e com a língua alemã, foram apontadas as formas apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7: Formas de relação atual com a língua e povos falantes –1ª fase

Relação Atual	Total	Descrição
Nenhum	90	
Pouco	45	Restrita a algumas situações caracterizadas como poucas
Leitura	25	Leituras técnicas ou de outra natureza, que não a literatura.
Mídia	18	Internet, televisão, jornais, revistas, etc.
Amigos	17	Relação se dá por meio de amigos que moraram, estiveram lá, são descendentes, fizeram relatos, transmitiram imagens sobre a cultura ou estudaram/estudam a língua
Música	16	Relação não apenas com a música clássica, mas também com bandas contemporâneas ou ópera
Filmes	8	Filmes sobre o(s) país(es)
Profissional	8	Relações profissionais, com vistas à importante relação da profissão no cenário econômico mundial
Admiração/respeito/simpatia	8	Pessoas que mencionam estabelecer uma relação de admiração, respeito e simpatia pela(s) cultura(s)
Literatura	8	Relação por meio da literatura
Contato	6	A relação se dá por contato direto com pessoas de lá; intercambistas da Alemanha
Família	5	
Filosofia	5	Algum membro da família tem relação com países.
História	3	Relação por meio da história do(s) país(es)
Comida e/ou bebida	3	Relação estabelecida apenas por meio da gastronomia tipicamente alemã principalmente
Sul Brasil	2	Relação com imigrantes do sul do Brasil
Pintura	2	Relação por meio da pintura
Intelectualidade	1	Relação por meio de pensadores, grandes nomes psicanalistas, físicos, etc.
Não direto	0	Relação não é estabelecida de forma direta
TOTAL	270	

Podemos observar que a maior parte dos estudantes caracteriza a relação atual com a língua e a cultura dos povos como *pouca* ou *nenhuma*. Esse dado também foi observado no *contato prévio*. O maior número de menção foi de relação por meio de leituras, técnicas ou de outra natureza, mídia e amigos. Ressaltamos que o número de estudantes que possui uma relação direta com a língua e cultura, ou com nativos, é bastante pequeno: apenas 5 estudantes

mencionam estabelecer relação por contato direto. Isso implica que a relação é majoritariamente mediada por amigos, mídia, leituras, músicas. Sendo assim, inferimos que as crenças desses estudantes de formaram principalmente a partir de interdiscursos, de material midiático, de aulas história, de inscrições na memória coletiva.

Interesse em conhecer a cultura dos países falantes de alemão: Sobre o interesse dos participantes da primeira fase em conhecer a cultura dos povos de língua alemã, sintetizamos e totalizamos as razões expressas e as apresentamos na Tabela 8.

O interesse mais recorrente é o referente à Alemanha. Além disso, observamos várias menções ao interesse em conhecer a cultura alemã e a admiração por ela, dado que vem mais uma vez confirmar o pressuposto, de que muitos alunos se referem à *Alemanha* quando perguntados pelas culturas dos povos falantes de alemão.

Com relação à existência e às razões do interesse em conhecer as culturas dos povos falantes de alemão, apenas um estudante afirmou não ter interesse, sem mencionar, no entanto, as razões. Todos os outros responderam a questão afirmativamente e enunciaram os principais motivos, que são (em ordem da mais para a menos recorrente): a fim de ampliar seus horizontes, conhecer culturas diferentes, por razões profissionais (estudos), por um interesse específico na cultura alemã etc. O total de 7 estudantes afirmou ter interesse (sim), porém não especificou suas razões. Apenas um participante mencionou não ter interesse (não)

Consideramos como dado interessante para nosso recorte de pesquisa o fato de que 10 estudantes manifestaram interesse pela cultura alemã, a fim de *rever* reconhecidos *estereótipos* ou pelo desejo de conhecimento da cultura *como forma de aprender a respeitá-la*. Em nosso entendimento, esse dado aponta para um desenvolvimento de competência intercultural mais acentuado; todavia, o número de estudantes que expressa tal importância ainda é pequeno.

Tabela 8: Interesse em conhecer a cultura dos povos – 1ª fase

Interesse cultura	Total	Descrição
Só fazem referência à Alemanha	48	Mencionam interesse mais específico na Alemanha, por razões profissionais e/ou culturais
Ampliação de horizontes	33	<i>Acreditam que o conhecimento de outra(s) cultura(s) promove crescimento pessoal e também profissional e é importante para qualquer cidadão; percebem a troca cultural como crescimento pessoal e profissional; interesse em vivenciar diferenças culturais e enriquecer bagagem cultural;</i>
Interesse em conhecer uma cultura diferente	32	
Profissionais (estudos)	29	O interesse é especificamente para estudos em nível de graduação ou pós-graduação
Interesse cultura alemã	28	Interesse em entender sua organização, por ser <i>cultura diferente da nossa e que influenciou o mundo.</i>
Admiração pela cultura: sem especificação	23	<i>Ex: temos muito a aprender com estes povos; alto nível de educação; elevado nível de cultura e organização; povos que contribuíram muito para questão cultural mundial; importância que as culturas representam no mundo</i>
História	22	<i>Cultura rica historicamente; história interessante e/ou importante para a humanidade</i>
Profissionais (trabalho)	22	Interesse em trabalhar lá; para <i>entender renomes da área de atuação profissional</i>
Curiosidade	20	<i>...em conhecer cultura de outros povos; para entender melhor o povo; curiosidade pelo modo de vida ou cultura; por ser diferente da nossa; curiosidade despertada após contato; curiosidade em saber quais são os povos</i>
Língua/cultura	18	Mencionam a importância de, além de se aprender a língua, aprender sobre a cultura; ou de, aprendendo a língua, ser possível aprender sobre a cultura
Familiares	14	Possuem descendência alemã ou familiares que residem lá
Admiração cultura alemã	11	de forma mais geral: admiração pela história e características do povo; pelos <i>êxitos, gênios, lendas, contos de fadas, música, arquitetura, grandes nomes alemães</i>
Admiração cultura erudita alemã	8	Interesse advém do fato de ser uma cultura marcada por pensadores, filósofos, músicos, etc; interesse específico pelos pensadores,
Sim	7	Apenas sim, não justificam ou afirmam não saber porquê
Poder econômico	6	Interesse advém da importância do(s) país(es) no cenário econômico mundial;
Conhecer para respeitar	6	Interesse em conhecer outras culturas para <i>respeitar e entender, conhecer para entender a influência no Brasil</i>
Rever estereótipos	5	Mencionam a necessidade de conhecer a fim de <i>rever alguns estereótipos</i>
Viagem	4	Interesse por desejo de viajar para o (s) país(es)
Idioma	3	O interesse primeiro é pelo idioma
Musica/literatura	2	Manifestam interesse especial pela música ou literatura (ex: contos de fadas, Goethe, etc)
Tecnologia	2	Interesse se dá devido à tecnologia avançada
Desafio	1	Interesse se dá pelo desafio pessoal de conhecer algo novo
Não	1	Não tem interesse
TOTAL	345	

Ressaltamos o fato de que existe, por parte de 18 estudantes, o reconhecimento de que quando se aprende uma língua estrangeira, aprende-se necessariamente sobre sua cultura, o que demonstra uma concepção de língua mais ampla.

4.2.2.1. Crenças quanto aos países falantes da língua alemã

Com relação às crenças dos estudantes da primeira fase, sobre os países falantes de língua alemã, observamos que a maioria não especifica o(s) país (países) ao(s) qual (quais) se referem (Total:156). Apesar disso, com base no teor geral das respostas dos questionários, acreditamos que a maioria se refere à Alemanha. Em alguns casos, tal suposição fica confirmada, pois se referem aos países no singular, ou a personalidades da Alemanha, como podemos verificar no exemplo abaixo:

Nr: 118: eu diria que tais países já ganham muito apenas pelo fato de compartilharem o idioma que foi língua materna de grandes gênios da humanidade (Einstein, Bach, Nietzsche, etc.)³⁸

Considerando que as personalidades mencionadas são alemãs, acreditamos que muitas crenças sobre os países venham, como no caso desse estudante, da imagem que têm da cultura alemã.

Caracterizamos, assim, as respostas como “supostamente Alemanha” (na tabela: supostt. Alemanha), aquelas que pudemos inferir relação à Alemanha, a partir do conteúdo das mesmas.

Alguns mencionam claramente a Alemanha, ou afirmam explicitamente não terem conhecimento de outro país senão esse (*não conheço outros*). Tal fato é apontado também por Bohunovsky e Bolognini (2005), que afirmam que grande parte das imagens existentes entre alunos brasileiros de alemão (iniciantes) acerca dos países falantes de alemão é, na verdade, relacionada à Alemanha³⁹.

Neste estudo, tal fato pode ser inferido também a partir da verificação de que um total de 48 alunos se refere de forma direta ou indireta à Alemanha.

³⁸ Vale lembrar que usaremos neste estudo **Nr.X**: para excertos dos questionários, **Letra:**, para os de transcrições de áudio e **Numeral ordinal-aula** (data): , para os das anotações da aluna observadora.

³⁹ *...die Mehrheit der brasilianischen AnfängerInnen im DaF-Unterricht haben so gut wie keine (oder eine sehr verzerrte) Vorstellung der Zielsprachenländer (meistens wird Deutschland als einziges deutschsprachiges Land angesehen).*

Apresentamos abaixo uma resposta que ilustra a forte relação da Alemanha às imagens dos países falantes de alemão. Ao ser perguntado sobre sua opinião sobre eles, o estudante Nr. 112 respondeu:

Nr: 112: Não é só a Alemanha? Claro, pode existir regiões na Europa (talvez a Suíça, maravilhosa!) que falem alemão, mas não conheço. A Alemanha para mim é hoje um dos melhores países do mundo; a história, os monumentos e as contribuições (tanto más quanto boas) contribuíram e muito para a humanidade.

As respostas que deixaram dúvida quanto ao país de referência, permaneceram como “sem especificação”.⁴⁰

Na Tabela 9 apresentamos o quadro quantitativo de respostas com referência aos países.

Tabela 9: Referência aos países –1ª fase

Referências	total	%
Sem especificação	156	67%
Alemanha	39	17%
Alemanha + 1 ou 2 países	15	6%
Não conheço outros	5	2%
Supostt. Alem.	4	2%
Alemanha + todos	2	1%
Apenas outros	1	0%
TOTAL	222	95%

As crenças quanto aos países de língua alemã são apresentadas na Tabela 10, da forma como foram sintetizadas e totalizadas. A partir dos dados, observamos que um grande número de estudantes possui crenças calcadas na importância que os países representam no cenário econômico mundial e um número também elevado menciona ter suas crenças fundamentadas na importância desses países quanto à contribuição cultural ao mundo.

⁴⁰ Apesar do alto número de respostas sem especificação, reafirmamos haver indícios suficientes para considerar que muitos tinham a Alemanha em mente quando responderam as questões. Todavia, respeitamos a omissão de tal dado.

Tabela 10: Crenças quanto aos países – 1ª fase

Crenças Países	Total	Descrição
Economia mundial	111	Importância no <i>cenário sócio-econômico mundial</i> ; desenvolvidos; potencias mundiais; menção de empresas importantes; oferece oportunidades de <i>crescimento profissional</i> ; <i>avançado no nível tecnológico</i> ; <i>importantes centros de conhecimento científico</i> .
Cultura	80	<i>Rica, tradicional, interessante</i> ; <i>deram grande contribuição às ciências humanas e às artes</i> ; <i>preservam cultura</i> ; <i>identidade cultural própria</i> ; <i>cultura forte</i>
Interessantes	29	<i>E respeitáveis</i> .
Condições sociais	25	<i>Oferecem boa qualidade de vida</i> ; <i>melhores condições</i> , <i>boa formação e investimento na educação</i> ; <i>baixo índice de desemprego</i> ; <i>países desenvolvidos socialmente</i> .
História	21	Interessante; países com <i>tradição histórica</i> .
Não sei muito	18	Não tenho muito conhecimento dos outros, <i>apenas da Alemanha</i>
Não sei	18	Não sei muito de forma mais geral, não tenho opinião formada sobre <i>nenhum</i> deles.
Intelectualidade	11	Referência a grandes nomes; iniciadores dos mais importantes movimentos intelectuais dos últimos 200 anos
Diferente	11	...do próprio país
Bonito	8	<i>Lugares, paisagens bonitas</i>
Referencia ao povo ou interesse	4	Faz menção ao povo e não ao (s) país (es)
Importante na área de atuação profissional	4	Se referem ao (s) país (es) como sendo importantes na área de atuação profissional
Filosofia	2	Interessantes pelos pensadores especificamente ou se referem à importância do(s) país (es) no campo da filosofia
Interesse em outra cultura	2	São países interessados em outras culturas.
Xenófobos	1	Países <i>preconceituosos</i> , <i>xenófobos</i> .
Cultura rígida	1	
TOTAL	346	

Destacamos a seguir, um exemplo de resposta interessante, com relação às crenças sobre os países:

Nr: 105: Até há pouco tempo, quase qualquer assunto relacionado aos países falantes de alemão, me remetiam ao nazismo. No entanto, o contato com a mídia alemã (canal DW internacional, principalmente) permitiram que a imagem fosse substituída por aquela de inovação tecnológica e industrial.

Por esse exemplo, bem como por outros dados obtidos, acreditamos ser possível inferir que entre alguns estudantes iniciou-se, em algum momento, uma re-elaboração de imagens, até então estereotipadas, desencadeada pela posição de destaque do (s) país (países) no cenário econômico mundial.

Passaremos a seguir para uma análise das crenças quanto à língua alemã, tendo por base os dados dessa fase da pesquisa.

4.2.2.2. Crenças específicas quanto à língua alemã

Antes de analisarmos as crenças sobre a língua alemã especificamente, apresentaremos as indicações feitas pelos estudantes das possíveis origens de suas crenças sobre a língua, por ser este um aspecto pertinente a uma das questões desta pesquisa. Para tanto, formulamos a seguinte pergunta aos estudantes: *em que suas respostas sobre as impressões da língua se baseiam?* As respostas dadas foram caracterizadas como *fonte*. Os participantes acreditam que suas crenças se baseiam nas formas de contato expostas na Tabela 11.

Infelizmente, a maioria deles não mencionou em que se baseiam suas crenças, conforme solicitado no questionário. Daqueles que responderam claramente a questão, muitos afirmaram basear suas respostas (em ordem decrescente) em relatos de amigos, leituras diversas, na própria sonoridade da língua e no que é transmitido pela mídia e em filmes.

Um dado relevante nessa análise consiste no fato de poucos basearem suas crenças em contato direto com alemães ou falantes da língua, ou em situações de imersão no(s) país(es). A maior parte dos estudantes tem, portanto, suas crenças calcadas em fontes “indiretas”.

Tabela 11: Fonte/crenças sobre a língua – 1ª fase

Fonte	Total
Não menciona	112
Amigos	42
Leituras	27
Sonoridade da língua	25
Mídia	22
Filmes	15
Contato direto	7
Musica	7
Ouvi dizer	5
História	3
Tentativas de estudo	3
Por comparação	3
Família	2
Imersão	2
Sul do Brasil	1
Eventos (p. ex. Feiras)	1
TOTAL	277

Apresentamos nas Tabelas 12, 13 e 14, a compilação, totalização e análise das crenças quanto à língua alemã. Como mencionamos anteriormente, elas foram classificadas em tipicalizadas, relativizadas e comparativas:

Crenças Tipicalizadas: Pudemos perceber o grande número de caracterização da língua alemã como difícil, agressiva e marcada por fonética forte, sons guturais. A língua é caracterizada como *difícil, uma das mais difíceis, agressiva e de fonética ou pronúncia difícil (forte, etc.)* em um total de 164 vezes. Verificamos que a porcentagem de *estudantes*, que se encontram imbuídos de *crenças tipicalizadas* quanto à língua alemã, perfaz um total de 70%. Consideramos tal montante bastante significativo.

A crença do alemão como língua difícil ou agressiva advém, geralmente, em face da fonética ou das muitas consoantes, presentes na escrita.

Tabela 12: Crenças tipalizadas quanto à língua alemã – 1ª fase

CRENÇAS TICALIZADAS	TOTAL	Descrição
Difícil	76	<i>Difícil pronúncia; de difícil compreensão; complicada; difícil de falar, de pronunciar, extremamente ou bem difícil, um pouco difícil</i>
Fonética forte	45	<i>Sons guturais, sons difíceis; entonação forte; pronúncia difícil, rápida; difícil pelo “r”, ríspida e seca, são as principais marcas</i>
Agressiva	15	<i>Língua rude; áspera; dura; imponente; autoritária; imperativa; remete aos bárbaros; impositiva; pessoas parecem estar brigando</i>
Palavras grandes	11	Língua é caracterizada por suas <i>palavras grandes</i>
Estranha	7	Caracterização da língua como <i>estranha</i>
Difícil/muitas consoantes	4	Dificuldade da língua está no fato de apresentar palavras com muitas consoantes
Uma das mais difíceis	2	A língua é caracterizada como <i>uma das mais difíceis</i>
Grafia estranha	2	Apresenta grafia caracterizada como <i>estranha</i>
Feia	1	A língua é caracterizada como <i>feia</i>
Lembra Hitler	1	Relação da língua com a figura de Hitler
Total (menções)	164	

Apresentamos alguns excertos que ilustram essa categoria de crenças:

Nr:37: Não sei bem o que é, mas o som sugere uma pessoa que está brava, principalmente quando falam alto (...)

Nr: 65: Pelo pouco que sei, ela é uma língua difícil por ter poucas vogais e por juntar as palavras para passar uma mensagem, por exemplo, os números.

Nr: 50. Acredito que seja uma língua bem difícil de se aprender e de pronúncia rápida com junções de consoantes...

Incluimos nesse grupo, as crenças que associam a língua às guerras:

Nr: 196: (ao escutar a língua alemã) Lembro-me sempre dos bávaros da idade média. (sinto) Uma certa aspereza.

Reafirmamos, assim, que a relação da língua alemã com *língua difícil* advém predominantemente da interpretação de sua sonoridade. A fonética e entonação da língua são fatores determinantes na configuração das crenças tipalizadas quanto à língua alemã entre os estudantes investigados, como por exemplo, alemão como língua *difícil, forte*, (ao falarem em alemão) *as pessoas parecem estar brigando*.

Comparativas: Como já mencionamos, classificamos como crenças comparativas, aquelas formadas a partir da comparação *explícita* da língua-alvo com diferentes LEs ou com

a própria LM. Sendo assim, compilamos as respostas encontradas segundo essa categoria e apresentamos a totalização dos dados na Tabela 13.

Tabela 13: Crenças comparativas quanto à língua alemã – 1ª fase

CRENÇAS COMPARATIVAS	Total	Descrição
Inglês	27	Parece o inglês
Diferente	23	sem especificação
difícil comparada ao português	17	
Fonética diferente	13	...do português
difícil comparada a línguas latinas.	7	
Escrita diferente	6	...do português
difícil comparada ao inglês	5	
ríspida comparada às línguas latinas	5	
Estrutura diferente	3	...do português
difícil comp.ing/esp	3	Difícil comparada ao inglês ou espanhol
Semelhança com outra LE	2	
difícil comp.ing/fran	1	Difícil comparada ao inglês ou francês
TOTAL	112	

Acreditamos que podemos inferir a partir dos dados, que estudantes que apresentam crenças comparativas apresentam um nível de etnocentrismo mais elevado, uma vez que se utilizam explicitamente da comparação com o próprio ou o conhecido.

Abaixo, alguns exemplos de crenças assim caracterizadas:

Nr. 91: A língua alemã apresenta uma sonoridade forte e diferente, pois não estamos acostumados com línguas não derivadas do latim.

Nr. 163: Penso que para nós brasileiros, que temos como língua oficial o português, que é de origem latina, é algo completamente estranho, tendo quase nenhuma semelhança morfológica e sintática...soa como algo objetivo, sério, robusto e não algo poético como as línguas derivadas do latim.

Podemos observar, que o estudante acima associa o desconhecido ao *sério*, provocando estranhamento, e o conhecido, ao *poético*. Tal fato nos remete novamente ao pressuposto teórico do estágio axiológico de compreensão do estranho de Todorov (citado por Dornbusch, 1998): ele é *bom* ou ele é *mau*, ou como vimos no exemplo, *poético* ou *sério*.

Relativizadas: Classificamos como crenças relativizadas, aquelas que indicam um movimento de aproximação da língua-alvo e de questionamento acerca da validação de crenças tipicalizadas.

Apresentamos na Tabela 14 o quadro das crenças relativizadas.

Tabela 14: Crenças relativizadas quanto à língua alemã – 1ª fase

CRENÇAS RELATIVIZADAS	Total	Descrição
Interessante	23	Por ser desafio, ser língua de grandes pensadores
Importante	21	
Mistas: difícil/import.	15	Difícil porém importante; não só no cenário econômico, mas cultural/filosófico
Mistas: difícil/interes.	13	Difícil porém interessante
Mistas: difícil/bonita	11	Difícil porém bonita
Bonita	9	
Mistas: difícil/inglês	9	Difícil, porém, parece o inglês
Mistas: difícil/possível	6	Difícil porém possível; com a globalização vai-se acostumando
Mistas outros	4	Complicada,mas gramática não tão difícil; presença de contrastes como: forte porém elegante; diferente porém bela, etc
Não difícil	3	
Mistas: agrss./bonita	3	Agressiva porém bonita
Sonora("r")	3	Se refere aos sons guturais não como elemento de dificuldade mas que dá sonoridade interessante à língua
Mistas dif/agrad	2	Difícil porém agradável
Mistas dif/estereot.	1	Difícil porém trata-se de um estereótipo
Mistas: Fonet./mas ã dif.	1	Fonética diferente, mas não é difícil
Língua culta	1	
Língua lógica	1	
Mist: agres./ing	1	Mista: agressiva, mas parece o inglês
TOTAL	127	

O fato que nos chamou à atenção na totalização dos dados, é que o número de crenças apresentadas como relativizadas (154) está muito próximo ao número de crenças tipicalizadas (164). Ao início de nossa pesquisa acreditávamos haver um número consideravelmente maior de crenças tipicalizadas. Pudemos verificar assim, a forte presença também de crenças relativizadas, fato que inferimos poder ser atribuído à influência dos países (mais especificamente da Alemanha) na economia do país, ao intercâmbio acadêmico com a Alemanha realizado no contexto investigado ou, ainda, à internacionalização do conhecimento científico.

Verificamos a partir dos dados, que as crenças apresentam-se com frequência com aspecto de tipicalizadas, porém, são questionadas, devido a acontecimentos sócio-culturais. Como já discutimos (item 4.1), tais crenças foram caracterizadas como crenças mistas, subcategoria das crenças relativizadas.

O número de crenças mistas, em suas variações, é 66, em um total de 154 crenças relativizadas. Consideramos este um número bastante relevante, uma vez que a porcentagem de *estudantes* que possui crenças relativizadas perfaz um total de 67%, dado que está muito próximo ao número de crenças tipicalizadas.

Abaixo, alguns exemplos de crenças relativizadas de estudantes quanto à língua alemã:

Nr. 62: A língua alemã parece-me a um primeiro contato estranha, mas com o advento da globalização, tem se tornado fácil que a propagação da cultura alemã chegue até nós, 'acostumando' um pouco os nossos ouvidos, a exemplo dos mais famosos Rammstein e Lacrimosa – na música - e filmes como o Enigma de Kasper Hauser e Adeus Lênin.

Nas respostas abaixo, o estudante expressa de forma muito interessante, os sentimentos paradoxais quanto à língua, em virtude de influências positivas e negativas da cultura alemã na formação das crenças em contexto atual:

Nr: 90: A importância da língua alemã tem crescido, mostrando-se importante para os estudos e trabalho. É uma língua que faz lembrar importantes momentos históricos, tais como a segunda guerra mundial e o muro de Berlim e importantes personagens históricos tais como Hitler e Beethoven.

Nr. 93: (A língua me parece) brusca e ao mesmo tempo delicada como a filosofia que pode ser traduzida basicamente por essa língua (exemplo de crença mista).

Realizamos uma análise mais detalhada, a fim de quantificar aqueles alunos, que apresentam apenas um tipo de crença ou dois, bem como três ao mesmo tempo. Demonstramos na Tabela 15 que a maior parte dos estudantes apresenta dois tipos de crenças ao mesmo tempo. Mediante essa análise, inferimos que estudantes que apresentam crenças puramente tipicalizadas (27%) ou puramente comparativas (9,87%), representam aproximadamente 36,8 % do total dos questionários de estudantes analisados. Consideramos

tal percentual significativo, diante da necessidade de competência intercultural demandada pelo mundo de fronteiras ampliadas, no qual vivemos. Compararemos quantitativamente no próximo bloco, a possível variação acerca das crenças quanto ao povo alemão.

Tabela 15: Categorias de crenças quanto à língua por estudante –1ª fase

Número de estudantes	Categorias de crenças
71	Dois tipos de crenças ao mesmo tempo
68	Apenas crenças relativizadas
63	Apenas crenças tipalizadas
23	Apenas crenças comparativas
5	Três tipos de crenças ao mesmo tempo

4.2.2.3. Crenças quanto ao povo alemão e sua cultura

Assim como na apresentação das crenças dos países, faremos inicialmente uma análise da referência aos povos, expressa pelos estudantes na primeira fase. A Tabela 16 ilustra, em análise quantitativa, a referência aos povos (Tabela 16: Referência aos povos) e da possível origem das crenças (Tabela 17: Fonte).

Diferentemente da referência aos países de língua alemã, percebemos que na expressão das crenças quanto aos povos, existe uma predominância da referência aos alemães. O número de estudantes que não especifica o povo a que se refere, ainda é grande. Todavia, a menção direta aos alemães, ou a eles implicitamente (*supostt. alem*), é bastante alta (Total: 140). Pelo teor das respostas dos questionários, supomos que além dos explícitos, a maioria se refere ao povo alemão, quando perguntados sobre sua imagem sobre os povos de forma geral. Porém, não pudemos confirmar tal suposição em muitos dos questionários.

Tabela 16: Referência aos povos – 1ª fase

Povos	Total
Alemanha	95
supostt Alemanha	45
Sem especificação	43
Alemanha e outros	11
Não conheço	6
outros	1
TOTAL	201

Tabela 17: Fonte de referência aos povos – 1ª fase

Fonte	Total
Mídia	46
não menciona	40
Contato	33
História	32
Amigos	30
Leituras	22
filmes	19
coisas que ouviu	19
Sul Brasil	7
literatura	6
Eventos	5
senso comum	4
Imersão	2
grandes feitos e nomes	2
Família	1
TOTAL	268

Com relação à justificativa das crenças, ou *fonte*, verificamos que as crenças são fortemente calcadas nas imagens e informações transmitidas pela mídia, na história, bem como em relatos de amigos. Interessantemente, encontramos um número relativamente alto de estudantes, cujas crenças são calcadas em contatos com nativos, em oposição às crenças quanto à língua alemã.

Apresentaremos sintetizadas e totalizadas na Tabela 18, as crenças sobre os povos.

Com base nos dados da Tabela 18 podemos observar como crenças mais recorrentes nessa categoria, que o povo alemão é *frio, distante*, seguido de *fechados, disciplinados e sérios*. Podemos verificar, que foram poucos os estudantes que associaram os alemães ao nazismo. Apesar de ainda existir essa associação, ela não se apresenta como amostra representativa. Todavia, existe um número um pouco maior de estudantes que percebe o povo alemão como *preconceituoso*.

Tabela 18: Crenças Tipicalizadas quanto ao povo e a cultura – 1ª fase

CRENÇAS TIPICALIZADAS	Total	Descrição
Frios	19	estranhos, racionais
Fechados	17	reservados, sérios, individualistas
Disciplinados	15	sistemáticos, regrados, organizados, pontuais, rigorosos
Sérios	11	rígidos
Preconceituosos e/ou autoritários	8	Racistas, dominantes; autoritários; xenófobos; nacionalistas
Conservadores	7	nacionalistas, preservam sua cultura
Nazismo	6	Associação ao nazismo, a Hitler, abordam o nazismo como referência aos alemães
Diretos/objetivos	2	
Agressivos	1	rudes, guerreiros
Organizados	1	
Arrogantes	1	
TOTAL	88	

Os excertos que expomos a seguir, ilustram algumas das características dessa categoria:

Nr 180: Acredito que sejam frios e distantes. Penso assim pelo que vi em filmes, reportagens e na própria História que nos foi passada na escola.

Nr. 191: É um povo muito guerreiro e que acaba conseguindo o que quer....

Nr: 119: Tenho a impressão de que eles sejam um povo frio, talvez (...) provavelmente penso assim, porque logo me vem à mente toda a história do nazismo (...)

Crenças Comparativas: Originam-se da comparação explícita dos povos em questão com o povo brasileiro ou com outros povos latino-americanos e pressupomos a existência de componentes lingüísticos de comparação como *mais...que*, ou *menos...que*, ou ainda, *quando comparados com....* Sendo assim, apresentamos na Tabela 19 os dados organizados quantitativamente e pressupomos após os atributos, os elementos de comparação.

Tabela 19: Crenças Comparativas quanto ao povo –1ª fase

CRENÇAS COMPARATIVAS	Totalcomparado aos brasileiros/aos latinos
Frios...	10	mais...que...
Fechados...	7	mais...que...
Diferente...	7	
Sérios...	4	mais...que...
Desenvolvidos...	4	mais...que...
Rígidos, austeros...	2	mais...que...
Inflexíveis...	1	Comparados a...
Melhores condições de vida...	1	Comparados a...
civilizados...	1	mais...que...
Sentido diferente de família...	1	Comparados a...
TOTAL	38	

Os dados apresentados na Tabela 19 corroboram a teoria da tendência ao etnocentrismo, como fator de origem das crenças e a afirmação de Rösch (2005) sobre a subjetividade dos estereótipos. Segundo a autora, eles não são objetivos; apenas mostram o olhar etnocêntrico do observador.

Todavia, em termos quantitativos, verificamos que o número de crenças dessa natureza é pouco representativo, diante do grande número de estudantes participantes da pesquisa.

Crenças Relativizadas: Apresentaremos na Tabela 20 as crenças relativizadas quanto ao povo e à cultura alemã.

Tabela 20: Crenças Relativizadas quanto ao povo –1ª fase

CRENÇAS RELATIVIZADAS	Total	Descrição
Cultura	35	<i>Possuidor de cultura interessante, forte, peculiar; valoriza sua cultura e história; possui qualidade de vida, tem história interessante</i>
Estigmatizado	20	Estudantes que consideram a existência de estereótipos (de ser um povo <i>frio, preconceituoso, sério</i>); o acham frio e fechado mas atribuem isso a existência de <i>estereótipos</i> construídos socialmente
Admiração	17	<i>Devido aos grandes nomes; merecem respeito, contribuíram para a arte, ciência, etc mundial, tem muito a ensinar</i>
Determinado	16	<i>Competentes; persistentes; dedicados; trabalhadores</i>
Receptivo	13	<i>Acolhedores, amigáveis, amigável; fechado no início, receptivo depois</i>
Lutador/forte	13	<i>Num processo histórico, contribuíram para a humanidade; recuperaram-se de 2 guerras e se tornaram potências, superaram dificuldades</i>
Importante	12	<i>Possui importante papel no cenário atual (mercado de trabalho e pesquisa); força econômica</i>
Interessante	12	<i>Cultura interessante, forte, peculiar; valoriza sua cultura e história, qualidade de vida, tem história interessante</i>
Alegre	9	<i>Agradável, simpático, carismático</i>
Inteligente/culto	9	<i>Culto</i>
Marcado pelo peso das guerras	7	<i>Por exemplo: Alemanha carrega o peso da II guerra; povo estigmatizado pelo nazismo</i>
Mistas: de tipicalizada para relativizada	6	Crenças que se configuravam no passado como tipicalizadas, mas se apresentam hoje como relativizadas. Exemplos: achava o povo <i>fechado</i> , mas um amigo disse que é <i>receptivo</i> ; inicialmente <i>achava-o frio</i> , mas pude perceber que não é; é <i>frio</i> , porém <i>eficiente</i> ; a imagem negativa é passada por “Hollywood”, mas vivenciei contato com um alemão que modificou as imagem para <i>positiva</i> .
Não frio	5	<i>Não parece tão frio</i>
Envergonhado do passado	5	<i>Com vergonha do passado, mas alguns complementam, com orgulho do q. alcançaram</i>
Educado/atencioso	5	
Não generaliza	4	
Hitler	3	Admitem <i>influência da era Hitler</i> em imagens iniciais, que foram porém sendo modificadas, configurando hoje crenças positivas ou vontade de entender melhor a cultura; analisam reflexivamente a era Hitler, mas não necessariamente com conotação negativa;
Mistas: frio/estigmatizado	2	
Mist: sério/animado	2	
Influência filosófica	2	Referência a filósofos alemães, influência na filosofia. no mundo
Mas não é defeito	2	<i>Fechados, mas não é defeito</i>
Imagem é mediada pelos grandes nomes	2	As crenças tipicalizadas são mediadas pelos grandes nomes; <i>contradição marcada na história</i>
Mistas: legal/fechado	1	
Mista: preconceituoso/ outros	1	<i>Xenófobo, porém solidário; preconceituoso no passado, porém competente</i>
Mista: nazismo/grandes nomes	1	
TOTAL	204	

Verificamos que o total apresentado de crenças relativizadas sobre o povo e a cultura, representa 88% dos estudantes, em contraposição à crença tipicalizada, a qual perfaz apenas 38% do total de estudantes. Inferimos que tal fato se origina das características do mundo globalizado, do encurtamento de distâncias e da ampliação de fronteiras. Acreditamos também que o dado aponta para uma maior reflexão acerca de estereótipos e maior tolerância no que concerne à interpretação do outro.

Alguns excertos demonstram a reflexão acerca de estereótipos:

Nr. 128 (a II guerra foi...) *um incidente que confirma a determinação do povo alemão.*

Nr. 136: (...) *estigmatizados, porém, amigáveis.* O estudante afirma ainda que (...) *a copa foi um evento contribuinte na mudança desta imagem.*

Considerando o referencial teórico acerca da competência intercultural exposto no item 2.2.5, podemos inferir que alguns estudantes, imbuídos de crenças relativizadas, apresentam um bom desenvolvimento da referida competência, como podemos verificar no excerto:

Nr.233: *Acredito que a minha opinião inicial sobre os povos falantes de alemão era de que eles seriam pessoas fechadas, não muito simpáticas com estranhos e não abertas a novas amizades, e que seriam agressivos. Isso tudo ouvi através da televisão, algo que li e de pessoas de gerações anteriores, que tiveram contato com os povos alemães no momento das guerras, e que passaram essa idéia para os meus descendentes. No entanto, depois de conhecer pessoas que fazem parte dos povos falantes de alemão minha opinião mudou, e percebi que eles são receptivos e abertos a novas amizades, não que todos ajam assim, como pessoas de qualquer outro país têm, e da mesma forma, todos apresentam em seus hábitos algumas peculiaridades culturais, o que não impede o entendimento entre eles.*

O estudante acima demonstrou apresentar atitude reflexiva acerca de estereótipos e suas origens e também uma maior sensibilização frente às diferenças e especificidades culturais. Caracterizamos suas crenças como *relativizadas*, pois ele descreve o movimento de suas crenças originalmente *tipicalizadas* para crenças que foram relativizadas pelo contato direto com nativos.

Assim como o estudante acima, outros reconhecem a presença de crenças *tipicalizadas* acerca do povo alemão, como podemos verificar na resposta a seguir:

Nr.154: (minha relação com a cultura alemã) ...*é de amizade e profunda admiração, apesar de existir o estereótipo de que o povo alemão é rude, frio (...) Acredito muito que isso seja algo pré-concebido, pois todos alemães que já conheci, ou até mesmo descendentes, foram pessoas incrivelmente gentis.*

Outros demonstram interesse em entender os paradoxos que constituíram a cultura-alvo:

Nr. 232: *Li Kant, assisti filmes sobre Hitler, tenho uma visão de que é uma cultura a ser melhor conhecida e compreendida (...)*

Ainda nessa categoria de crenças, verificamos que eventos da história da Alemanha, como as lutas travadas pelos povos germânicos, as duas grandes guerras mundiais ou as barbáries do regime nazista, são percebidos por alguns como um peso para o povo alemão, como destacamos no exemplo abaixo:

Nr.84: *Acho que o povo alemão é um povo que sofreu muito durante a sua história e isso tem ficado como marca na sociedade. Pelo pouco que conheço de filmes, livros, documentários, os alemães me parecem pessoas muito rígidas e duras consigo mesmas. Espero poder mudar essa visão que tenho deles estudando a sua língua...*

Na expressão da crença desse estudante, salientamos dois aspectos interessantes: o primeiro diz respeito ao que mencionamos anteriormente, que é o fato de, apesar de a pergunta se referir aos povos de língua alemã, a menção é exclusivamente aos alemães, fato que vem reafirmar nossa inferência da imagem predominante da Alemanha com relação aos povos. O segundo aspecto diz respeito à reflexão do estudante sobre as marcas deixadas pela história na sociedade alemã e ao desejo de conhecer o povo para, eventualmente, poder rever suas crenças. Percebemos aqui uma sensibilização e tolerância para com o outro povo e, além disso, uma abertura para possíveis mudanças nas crenças.

O último exemplo que trazemos desse módulo se refere também à questão da competência intercultural:

Nr.94: (os alemães são)...*peças sérias e com comportamento muito diferente dos latino-americanos. Mas nem por isso menos interessantes. A história recente tem influenciado muito esta imagem associada aos alemães...este povo tem demonstrado ao longo de sua história muita determinação e união.*

Percebemos nessa afirmação que a crença se originou da comparação com os povos latino-americanos. Todavia, a partir da comparação, surgiu a reflexão, seguida da conclusão, de que a diferença também é interessante. Por isso, consideramos que tal atitude demonstra certo desenvolvimento de elementos de competência intercultural. Caracterizamos a presença de dois tipos de crenças nessa expressão: comparativas e relativizadas.

Em levantamento quantitativo das categorias das crenças apresentadas por cada estudante, verificamos que o número de estudantes que apresentam apenas *crenças relativizadas* quanto ao povo (46,3%) é considerável.

Tabela 21: Categorias de crenças quanto aos povos por estudante –1ª fase

Número de estudantes	Categorias apresentadas:
108	Apenas relativizadas
43	Apenas tipicalizadas
30	Duas categorias de crenças
16	Apenas comparativas
2	Três categorias de crenças

Tabela 22: Dados da Tabela 15 (crenças quanto à língua por estudante -1ª fase)

Número de estudantes	Categorias de crenças apresentadas
71	Dois tipos de crenças ao mesmo tempo
68	Apenas crenças relativizadas
63	Apenas crenças tipicalizadas
23	Apenas crenças comparativas
5	Três tipos de crenças ao mesmo tempo

Ao retomarmos os dados relativos às categorias das crenças quanto à língua alemã (apresentada novamente para efeito de comparação na Tabela 22) e compararmos com as crenças sobre o povo, podemos observar que os estudantes apresentaram, nesta primeira fase, crenças quanto ao povo, com caráter mais relativizado que quanto à língua (29% dos estudantes).

Inferimos que tal dado decorre do fato de haver, atualmente, uma maior aproximação dos participantes da pesquisa com a cultura alemã, ocorrida em consequência de maior

número de encontros interculturais. O fato reafirma o terceiro momento da compreensão do estranho, descrita por Todorov (citado por Dornbusch, 1998), tratado anteriormente, que advoga que *concluo* (nesse momento) *que meus valores são tão relativos quanto os do outro, havendo maior compreensão e aceitação do mesmo.*

Acreditando ter analisado os dados mais relevantes sobre as crenças encontradas na primeira fase, passaremos para uma análise dos registros obtidos na segunda fase, com os participantes do curso de extensão.

4.3. A segunda fase

Neste item, apresentaremos inicialmente a caracterização dos participantes do curso de extensão (4.4.1) na *primeira fase*, a fim de podermos, nos itens subseqüentes, realizar uma análise comparativa das crenças iniciais com as crenças apresentadas na segunda fase. Apesar de tais dados já haverem aparecido na compilação geral da primeira fase, pretendemos neste item isolar os dados específicos dos participantes do curso (da segunda fase), previamente ao início da aprendizagem, ou seja, na primeira fase.

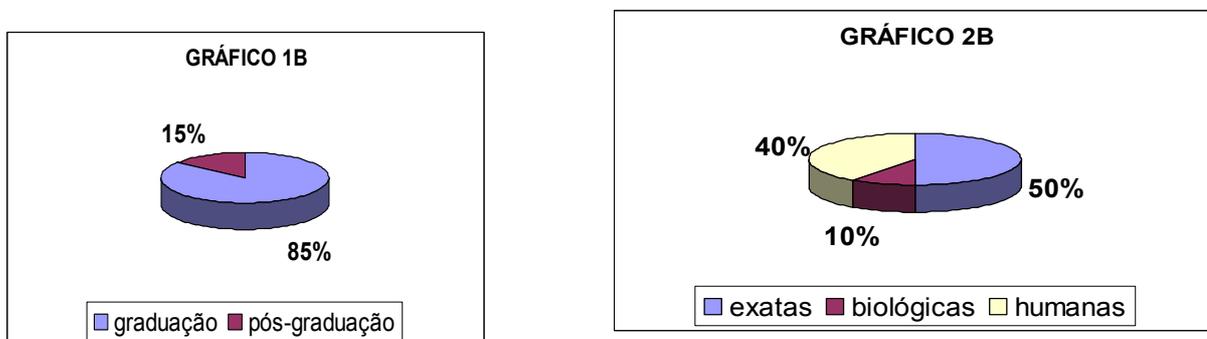
A análise será realizada com vistas à caracterização do grupo (nível de estudo, à área de conhecimento, ao conhecimento de outra(s) LE, ao tipo de motivação, ao contato prévio, à relação atual com a língua e a cultura-alvo, ao interesse em conhecer as culturas dos povos e tipo de motivação) e às diferentes crenças prévias (na primeira fase). Finalizaremos analisando as crenças sobre os países, a língua e o povo, dos participantes do curso de extensão especificamente na *segunda fase*. (4.4.3.1 e 4.4.3.2). Acreditamos poder, dessa forma, obter um panorama amplo das crenças dos participantes do grupo nas diferentes fases, possibilitando uma análise de possíveis transformações das mesmas.

4.3.1. Caracterização dos participantes do curso de extensão

Analisaremos a seguir os dados obtidos dos 20 participantes do curso de extensão na primeira fase da pesquisa, com vistas à caracterização do nível escolar, às grandes áreas de conhecimento nas quais se encontram inseridos, ao conhecimento de outra LE, ao tipo de motivação, ao contato prévio com a língua e cultura-alvo, à relação atual com as mesmas e ao interesse em conhecer a cultura-alvo. Reafirmamos que, entre os participantes do referido grupo, encontra-se uma aluna-observadora. Ela deveria, ao longo do curso, tomar notas de observações do grupo, de impressões, de comentários de alunos, incluindo de suas próprias observações e impressões acerca da aula, do conteúdo, da língua e/ou da cultura alemã, que considerasse relevantes como dados de pesquisa.

Apresentamos na Figura 5 a representação gráfica do nível de estudo (Gráfico 1B) e da área (Gráfico 2B).

Figura 5: Representação do nível de estudo e área – 2ª fase

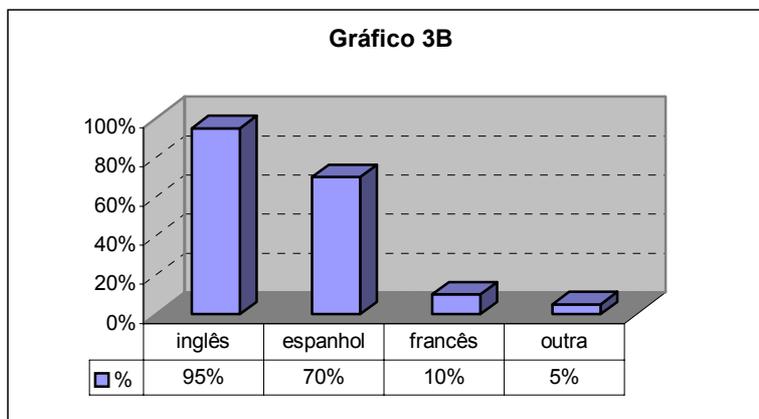


Verificamos que as características do grupo do curso de extensão quanto ao nível e área de conhecimento são semelhantes aos estudantes participantes da primeira fase. Prevaecem ainda os alunos de graduação e da área de exatas.

Conhecimento de outra LE: A divisão dos alunos quanto ao conhecimento de uma LE é representada no Gráfico 3 da Figura 6.

Podemos verificar no gráfico, assim como na fase 1, o grande número de participantes da segunda fase que possui conhecimento de inglês como LE.

Figura 6 : Representação gráfica do conhecimento de LE – 2ª fase



Tipo de Motivação: Apresentamos abaixo os dados quantitativos das motivações. A Tabela 23 representa os tipos de motivação apontados pelos participantes, categorizadas como intrínseca (Tabela 23 A) e extrínseca (Tabela 23B)

Tabela 23: Tipos de motivação – 2ª fase

A) Intrínseca

Motivação Intrínseca	Total
interesse línguas	8
Interesse na cultura	5
interesse alemão	3
Crescimento pessoal	2
descendência ou família	1
viagem	1
curiosidade pela língua	1
Total	21

B) Extrínseca

Motivação Extrínseca	Total
mercado trabalho	4
Pós-Graduação (PG) na Alemanha	4
leitura na área	4
profissionais	4
estágio Alemanha	1
Interesse profissional especial na Alemanha	1
PG Europa	0
Total	18

Verificamos que o número de indicações caracterizadas como motivações intrínsecas prevalece sobre as extrínsecas.

Analisando-se as motivações individuais, detectamos que 11 alunos apresentam motivação extrínseca associada à intrínseca, 5 apresentam apenas a motivação extrínseca e 3 apenas intrínseca. O número de alunos que apresenta *apenas* motivação extrínseca é superior aos de apenas intrínseca.

Contato prévio, relação atual e interesse em conhecer a cultura dos povos: O contato prévio é mencionado pelo maior número de alunos como *nenhum* (5), seguindo por *pouco* ou *amigos* (4). Alguns citam ainda a *leitura* e a *mídia* (3), e *família, filosofia, história e música* (2). O *contato com o sul do Brasil* é citado apenas por um estudante. Nenhum aluno mencionou já ter tido contato direto com nativos ou com a cultura. Alguns tipos de contato apontados na primeira fase, como literatura ou eventos, não foram mencionados por estes alunos. Podemos verificar tais dados na Tabela 24.

Tabela 24: Contato prévio, relação atual com os povos e interesse – 2ª fase

Contato prévio		Relação atual com os povos		Interesse em conhecer a cultura	
<i>nenhum</i>	5	<i>nenhuma</i>	9	<i>ampliar horizontes</i>	9
<i>pouco</i>	4	<i>pouca</i>	6	<i>estudos no exterior</i>	5
<i>amigos</i>	4	<i>Leitura</i>	3	<i>curiosidade</i>	4
<i>leitura e a mídia</i>	3	<i>música</i>	2	<i>admiração pela cultura</i>	3
<i>família, filosofia, história e música</i>	2	<i>filosofia</i>	1	<i>razões profissionais</i>	3
<i>contato com o sul do Brasil</i>	1	<i>profissional</i>	1		

A forma de *relação atual com os povos de língua alemã* é indicada como *nenhuma* (9), seguido por *pouca* (6), *leitura* (3), *música* (2), *filosofia* e *profissional* (1). Outros tipos de relação, como por intermédio de amigos, ou por contato direto, não foram mencionados. Sendo assim, consideramos que a relação atual e o contato prévio destes participantes com

a língua e a cultura alemã são bastante restritos. Tal dado nos levou a inferir que as crenças que os alunos deste grupo possuem sobre a língua e a cultura alemã, são calcadas em interdiscursos inscritos na memória coletiva ou na interpretação do outro, a partir do olhar etnocêntrico e da comparação com uma língua e cultura estrangeira conhecida.

O *interesse em conhecer a cultura dos povos* existe entre os alunos e é indicado em relação à finalidade predominante de *ampliar horizontes* (9). A esta razão seguem-se as seguintes: *estudos no exterior* (5), *curiosidade* (4), *admiração pela cultura* (3), *admiração pela cultura alemã* (4) e, por fim, por razões *profissionais* (3). A *música* e a *literatura* são citadas apenas por um aluno e as outras razões como familiares, poder econômico dos países, etc, não são mencionadas.

Mediante a análise da caracterização dos participantes do grupo, podemos concluir que as características dos alunos do curso de extensão são bastante semelhantes às dos demais participantes da primeira fase: os participantes não estabelecem ou não estabeleceram relações mais estreitas com a língua e a cultura, ficando estas restritas a fontes indiretas como amigos, mídia, etc.

Passaremos a seguir, para uma análise das crenças desses alunos na fase inicial, para depois, passarmos para a análise das crenças no decorrer do curso.

4.3.2. Crenças dos participantes do curso de extensão na primeira fase

Apresentaremos a seguir as crenças dos participantes do curso de extensão, verificadas na coleta de dados da primeira fase. Para tanto, isolamos os dados dos participantes do curso dos dados dos candidatos da primeira fase. Serão analisadas as:

- Crenças sobre os países falantes de alemão,

- Crenças sobre a língua alemã e
- Crenças sobre os povos e cultura de língua alemã.

Crenças quanto aos países falantes de alemão: Na Tabela 25 encontram-se representadas as crenças dos participantes do curso quanto aos países falantes de alemão na primeira fase.

Tabela 25: Crenças quanto aos países: dados dos alunos na 1ª fase

Crenças Países	Total
Economia mundial	10
Cultura	6
História	3
Interessantes	3
Condições sociais	2
Não sei muito	1
Referência ao povo ou interesse	1
Não sei	1
TOTAL	27

A partir da Tabela 25, podemos verificar que os alunos acreditam que os países falantes de alemão: possuem *força econômica mundial* (10), têm uma *cultura marcante* (6), têm *história importante* para o mundo (3), são países *interessantes* (3) e oferecem *boas condições sociais* (3). As crenças quanto à *força econômica mundial* dos países e à *cultura marcante* ocuparam respectivamente primeiro e segundo lugar também na primeira fase. A menção à *História* interessante, apontada em terceiro lugar pelos participantes desta fase, ocupou na primeira fase o quinto lugar. Observamos, assim, uma grande semelhança das crenças dos alunos selecionados, no início da segunda fase, com as crenças dos demais participantes da primeira fase. Não houve entre os alunos selecionados a ocorrência de algumas respostas recorrentes na primeira fase, como por exemplo, *não sei* a respeito, ou ainda a referência à importância dos países no campo profissional pessoal.

Reconhecemos nas crenças quanto aos países falantes de alemão a presença dos três traços que perfazem a memória social apontados por Bolognini (1993) e descritos no item 2.1.5: o *traço histórico* (história importante), o *traço intelectual* (cultura marcante) e o *traço econômico* (força econômica mundial).

Ressaltamos que 13 alunos não especificaram o país ao qual (ou aos quais) se referem, não nos permitindo obter clareza acerca do (s) país (es) referido (s). Um total de 6 alunos menciona especificamente a Alemanha e um deles admite não ter conhecimento de outros países que não a Alemanha.

Crenças sobre a língua alemã: Apresentamos na Tabela 26 a representação das categorias das crenças sobre a língua, em forma sintética e quantitativa.

Tabela 26: Crenças quanto à língua: dados da 1ª fase dos alunos selecionados

Crenças Tipicalizadas	Total	Crenças Comparativas	Total	Crenças Relativizadas	Total
Difícil	9	Difícil comparada português	5	Importante	1
Fonética	3	Fonética difícil	4	Interessante	1
Estranha	2	Diferente	1	Mistas difícil/possível	1
Difícil/muitas consoantes	2	Difícil comparada com as línguas latinas	1	Mistas difícil/interessante	1
Agressiva	1	Difícil comparada ao inglês/espanhol	1	Mistas difícil/inglês	1
Palavras grandes	0	Escrita diferente	0	Mistas (outros)	1
Feia	0	Estrutura diferente	0	Língua lógica	1
Total	17		12		7

Como descrevemos na metodologia da pesquisa, buscamos selecionar para o grupo, aqueles participantes que apresentassem crenças predominantemente tipicalizadas. Os dados da Tabela 26 confirmam o procedimento. As crenças mais recorrentes são as de que a língua alemã é *difícil*, com um sistema fonético *forte, complexo*. Em segundo lugar estão as crenças comparativas, ou seja, a *língua* e a *fonética* são consideradas *díficeis* do ponto de vista etnocêntrico, ou são assim interpretadas, quando comparadas a uma LE conhecida,

principalmente de origem latina. Apenas poucos alunos expressam crenças consideradas relativizadas quanto à língua.

Comparando-se tais dados às Tabelas 12, 13 e 14, que expõem os registros das crenças quanto à língua na primeira fase, observamos entre os participantes (total de 233) a predominância de crenças tipicalizadas (164). Todavia, é possível verificar a presença de um alto número de crenças relativizadas (127) entre eles, aspecto que os difere dos participantes da segunda fase.

Em uma análise mais detalhada sobre os tipos de crenças por participante (Tabela 27), verificamos que apenas dois alunos apresentam crenças relativizadas com relação à língua, 6 alunos apresentam crenças tipicalizadas e 5 comparativas. Os demais 5 alunos apresentaram 2 ou 3 tipos distintos de crenças.

Tabela 27: Categorias de crenças quanto à língua /participante na 1ª fase

Número de participantes	Categorias de crenças apresentadas (língua)
6	Apenas crenças tipicalizadas
5	Apenas crenças comparativas
2	Apenas crenças relativizadas

Sendo assim, pudemos ratificar, a partir de nosso levantamento, que os participantes desse grupo iniciaram o curso imbuídos de crenças preponderantemente *tipicalizadas* ou *comparativas* com relação à língua alemã, em nível que se destacava, face às crenças apresentadas pelo grupo maior, correspondendo aos objetivos de seleção estabelecidos. Tendo como base nossos pressupostos teóricos, reafirmamos a forte presença de crenças pré-estabelecidas entre alunos iniciantes, configuradas a partir de imagens estereotipadas, da visão etnocêntrica, da perpetuação de interdiscursos ou da interpretação do outro como *estranho*, visto que os estudantes afirmam não terem tido contato anterior com a língua ou cultura, bem como não estabelecem nenhuma relação com ambas na atualidade.

Reconhecemos um forte *estranhamento* dos estudantes diante da língua alemã, que pode ter nascedouro em comparações ou na interpretação subjetiva dos sons e da grafia. Tal interpretação encontra respaldo teórico nas *segunda e terceira correntes de mitos* descritas por Schwerdfeger (2000) e exposta neste trabalho no item 2.1.5. A autora aponta que, de acordo com a segunda corrente, o alemão é muitas vezes visto como o latim moderno, devido à complexidade de algumas estruturas gramaticais. A *terceira corrente* é formada pelos mitos que associam a língua ao militarismo e à dureza, oriundos da interpretação das junções de palavras e da intensidade dos sons.

Analisaremos, a seguir, as crenças dos participantes do curso de extensão quanto ao povo e a cultura na primeira fase.

Crenças quanto ao povo e cultura de língua alemã: Antes de apresentarmos os dados encontrados, ressaltamos que a referência aos povos e às culturas de língua alemã foram feitas, em maior número, à Alemanha (16) ou pudemos inferir ser a esse país (2). Apenas 2 participantes não especificaram o país, ou não possibilitaram inferência.

Apresentamos na Tabela 28, as crenças sobre o povo e a cultura alemã, apresentadas pelos participantes do curso na primeira fase.

Tabela 28: Crenças sobre o povo e a cultura: dados da 1ª fase dos alunos selecionados

C. Typicalizadas	Total	C. Comparat.	Total	C. Relativizadas	Total
Frios	7	Frios	3	Cultura interessante	3
Disciplinados	3	Fechados	1	Peso das guerras	3
Fechados	3	Sérios	0	estigmatizados	2
Preconceituosos	3	Diferente	0	interessantes	2
sérios	3	Inflexíveis	0	Não generaliza	1
conservadores	2	Rígidos	0	Frios, mas não é defeito	1
diretos/objetivos	2	Mais desenvolvidos	0	importantes	0
Nazismo	1	Melhores condições de vida	0	determinados	0
arrogantes	1	Mais civilizados	0	receptivos	0
TOTAL	25		4		12

Observamos a partir dos dados da Tabela 28 a predominância de crenças Tipicalizadas também sobre o povo e a cultura alemã. Tal verificação corresponde aos critérios de seleção dos alunos para a participação no grupo.

Analisando-se as crenças individuais, encontramos o número de participantes do curso que apresentaram, na primeira fase, as crenças de apenas uma categoria ou de duas ou três delas. Os dados são apresentados na Tabela 29.

Tabela 29: Categorias de crenças quanto ao povo/estudante: alunos na 1ª fase

Número de alunos	Categorias de crenças apresentadas
10	Crenças tipicalizadas
5	2 categorias diferentes
3	Crenças relativizadas
1	Crenças comparativas
1	3 categorias diferentes

Os dados evidenciam que 10 dos 20 alunos participantes do curso (segunda fase) apresentam crenças tipicalizadas, 5 apresentam 2 categorias diferentes, 3 relativizadas, apenas 1 apresenta crenças comparativas e 1 apresenta as três categorias ao mesmo tempo.

Apresentamos na Tabela 30 os dados comparativos das crenças quanto à língua com os tipos de crenças sobre o povo.

Tabela 30: Crenças quanto à língua/crenças quanto ao povo: alunos na 1ª fase

Crenças	Quanto à língua	Quanto ao povo
Tipicalizadas	6	10
Relativizadas	2	3
Comparativas	5	1

Comparando-se os dados das crenças sobre a língua, com os das crenças quanto ao povo, podemos observar a predominância de Crenças Tipicalizadas entre os participantes

da segunda fase previamente ao início do curso (na primeira fase), tanto em relação à língua, quanto ao povo. Tal fato possibilita confirmar um de nossos critérios de seleção dos participantes, que buscava privilegiar estudantes com predominância de Crenças Tipicalizadas quanto à língua e ao povo.

Lembramos que entre os participantes da primeira fase, verificou-se a predominância de Crenças Tipicalizadas quanto à língua e Relativizadas quanto ao povo (Tabelas 12,13,14,18,19 e 20).

Posto isso, passaremos para a análise das crenças dos participantes na segunda fase, ou seja, durante e ao final do curso, com foco em possíveis modificações nessas configurações.

4.3.3. Crenças dos participantes do curso de extensão na segunda fase

Como já mencionamos, a partir dos dados obtidos no Questionário 1 (Apêndice 2), observamos que os participantes do curso o iniciaram imbuídos de crenças, quanto à língua e ao povo, anteriores à aprendizagem de alemão como LE. Tais crenças eram calcadas preponderantemente em imagens da Alemanha e do povo alemão. Sendo assim, inserimos desde o início do curso, discussões focalizando aspectos culturais da Alemanha e de seu povo.

Ao final do curso, a professora pesquisadora ressaltou esse fenômeno e os alunos confirmaram maior conhecimento sobre a Alemanha, como podemos observar a partir do excerto abaixo:

P: Uma coisa que eu achei interessante, tanto nas respostas dos questionários, do primeiro, quanto agora..nessa discussão, é que vocês se referem mais à

Alemanha..né, então a visão dos outros países, a Suíça, a Áustria..pra vocês então não é uma coisa forte?

((vários alunos falam ao mesmo tempo)) é mais restrita.

M: fica mais restrita

P: mais restrita?

((vários alunos ao mesmo tempo)) é

S: e a gente falou mais da Alemanha.((nas aulas)).né quando a gente pergunta pra você e você fala, ah, na Alemanha é assim, eles fazem assim, né..

Podemos inferir, pelo comentário de S, que a professora/pesquisadora contribuiu para que a predominância da imagem da Alemanha se mantivesse. Ressaltamos que é importante o professor refletir sobre o fato de que muitas vezes ele mesmo pode contribuir para a manutenção da crença de que o alemão é língua predominante (ou apenas) da Alemanha e não também de outros países da Europa.

Entretanto, consideraremos em nossa análise principalmente a Alemanha, sua cultura e seu povo, por verificarmos a predominância das imagens desse país.

4.3.3.1 Crenças sobre a língua alemã

Verificamos a partir dos dados obtidos ao início do curso e dessa segunda fase, por meio das respostas do Roteiro de Discussão (Apêndice 4) e da transcrição de áudio, a permanência de algumas crenças tipalizadas, ou seja, um número relativamente alto de alunos que percebem a língua como *difícil, forte, estranha*. Confirma-se, portanto, ao início do curso, a apresentação de crenças configuradas a partir de comparações com outras línguas e de imagens formadas pela percepção visual ou auditiva da língua alemã: palavras grandes, com muitas consoantes; sonoridade *estranha*.

Confirmamos nossa suposição em anotações da aluna-observadora, que registrou nas primeiras aulas (anteriores à aplicação do Roteiro de Discussão) as seguintes impressões:

Primeira aula (28/03): *Há estranhamento diante do exercício de audição. Será que todos acham difícil? Certamente que sim.*

Segunda aula (09/04): *A turma toda se espanta com o termo ENTSCULDIGUNG. Durante os diálogos formados entre os alunos não houve nenhuma ocorrência desta palavra.*

Como já descrevemos, a primeira coleta de dados da segunda fase ocorreu no dia 11/04 e foi realizada com os participantes do curso de extensão. Foi aplicado, primeiramente, o questionário e, em seguida, conduzida uma discussão sobre os tópicos. A discussão foi então gravada e transcrita. Apresentaremos, adiante, alguns excertos desses registros⁴¹.

A partir da análise da transcrição, pudemos verificar a presença de dados que ainda apontam para a ocorrência de *crenças tipicalizadas* quanto à língua-alvo. Alguns alunos mantêm suas crenças de que o alemão é uma língua *difícil*, de *difícil pronúncia*, *sonoridade grave*, *complicada*. Para muitos, *o que pega mesmo é a pronúncia*:

R: *Eu acho que a sonoridade grave..assim..né..torna a pronúncia muito complicada.*

Tal fato é evidenciado também nos roteiros de discussão. Como exemplo, apresentamos os seguintes excertos:

Nr.5: *Uma língua difícil principalmente porque a pronúncia e a escrita são peculiares(...) A entonação e os sons são um pouco difíceis para assimilar e utilizar corretamente na hora de falar.*

Nr. 2: *O maior problema talvez seja a pronúncia, uma vez que ela produz sons diferentes dos quais estamos acostumados.*

As palavras com muitas consoantes, causam ainda um *impacto* de certa forma *assustador*. A aluna-observadora também verificou tal fato e denominou esse impacto de *susto*, como é ressaltado em sua anotação:

⁴¹ **Nr.** seguido por um número específico, refere-se à identificação do participante em respostas ao Roteiro de Discussão (Apêndice 4), enquanto a utilização de letras refere-se à identificação do participante (por meio da inicial de seu nome) nos registros das discussões

Quarta aula (09/04): os 'sustos', estranhamentos, estão se apresentando mais em vocabulário. No ensino das profissões, alguns "palavrões" não foram bem recebidos pela turma....

Verificamos ainda a presença de várias crenças comparativas, oriundas da comparação com o português...

Nr. 3: Comparando com a língua que estou acostumado a utilizar, o português, acho a língua alemã difícil. Essa dificuldade decorre do fato de as palavras serem pronunciadas de forma diferente. A fonética é diferente do que estou familiarizado

Nr. 7: Acho completamente diferente da língua portuguesa e parece impossível decorar as palavras. A pronúncia também é muito diferente, com sons difíceis para quem fala português e com muitas consoantes em cada palavra.

...ou com o inglês:

S: Eu acho que uma coisa que complica pra gente, é que as palavras são parecidas com as do inglês, e a pronúncia é totalmente diferente, então a gente fica persistindo no inglês (...)

J:..tem algumas palavras que como parecem com o inglês(...) você fala..com aquele ãrrr do inglês, mas tem algumas palavras que você consegue associar e saber o que significa.

Inferimos a partir do excerto de Nr.7 a possível presença de crenças sobre a aprendizagem de língua estrangeira, segundo a qual é necessário que se "decore" palavras para se aprender uma LE. Todavia, não nos aprofundaremos nas crenças sobre os aspectos do processo de aquisição de LE, visto que elas fogem do escopo desta pesquisa.

Observamos que nas crenças comparativas, a influência do inglês é percebida pelos alunos, paradoxalmente: de um lado, como elemento que favorece o reconhecimento de sentidos; por outro lado, como elemento de interferência negativa:

J:(...) mas, assim, o inglês ajuda e pode ajudar até demais ((risos)), pode atrapalhar um pouco, né..

P:ajuda em alguns aspectos e atrapalha em outros?

J: ajuda no sentido da palavra, só que atrapalha na hora de você fazer a pronúncia,né, por causa justamente da fonética que é diferente.

Nr.4: Acho uma língua difícil, pois acabo pensando muito mais em inglês, com os sons parecidos de algumas palavras.

Nr.6: Acho que a língua alemã é, em alguns casos, parecida com o inglês, porém sua pronúncia é totalmente diferente, tanto do inglês como do português, o que, para mim, a torna um pouco complicada e difícil.

Todavia, a partir dos registros da primeira coleta com os alunos do curso, já pudemos verificar um processo de relativização das crenças, um movimento inicial de aproximação, fato que inferimos resultar do processo de ampliação do contato com a língua-alvo. Sendo assim, alguns já manifestam maior curiosidade, interesse, ou mesmo afirmam que a língua não é tão difícil quanto imaginavam ser.

As *crenças tipicalizadas* quanto à pronúncia começam a se relativizar; a língua começa a ser percebida como “aprendível”, possível de ser assimilada; as crenças passam a ter um aspecto mais modalizado:

Ra:...(a língua) exige um bom tempo de estudo (...), para treino de pronúncia e escrita, embora a estrutura gramatical seja assimilada mais facilmente (é mais clara que a pronúncia).

M: eu acho que uma coisa boa é que você tem uma estrutura que parece ser bem definida,então não é tão difícil de você entender a estrutura(...) eu acho que a estrutura em si..pelo menos até agora do que a gente viu é..razoável.

Nr 9: Antes (a língua) me parecia um pouco mais difícil. Agora, tendo acesso a esta língua, vejo que é uma língua que, como outras, exige dedicação. Não é algo inatingível para aprender.

Nr. 10: É meio complicada, pelo menos a princípio, mas dá para perceber que ela tem lógica e isso a torna um pouco mais fácil(...)

Frente a isso, observamos já algumas mudanças na característica das crenças com relação a certos aspectos. Por exemplo, o fenômeno lingüístico das palavras grandes, antes percebido como o grande vilão da língua, já começa a ser visto de forma mais relativizada:

R: Eu acho que a sonoridade grave assim, né..torna a pronúncia muito complicada, mas o que eu acho muito legal é a formação de palavras novas assim((inint)) a concatenação de palavras que você já tem, tipo.., você vai colocando palavras, aglomerando.., eu acho isso muito legal.

O impacto inicial das palavras grandes, já começa a assumir um caráter menos assustador para alguns alunos. Os excertos abaixo salientam essa premissa:

G: o que eu acho interessante..todas as aulas eu vejo isso acontecer: O impacto inicial que tem a palavra, então é.. por exemplo..“bombeiro”(Feuerwehrmann) hoje.. todo mundo. “nossa!”

P: ((rsss))

G: mas aí hoje você pega, explica, pronuncia e fala a origem da palavra, fica mais acessível, assim, pra gente.

Nr. 11: A primeira vista, o impacto visual dela (da língua alemã) assusta, porque você não consegue comparar, fazer analogias (...). Todavia, quando a professora explica a palavra (sua estrutura, pronúncia e origem) e pede para que a sala pratique, por meio de diferentes atividades (muitas vezes simulando situações cotidianas), a língua vai se tornando mais familiar.

Durante a discussão, ao percebermos a existência de um processo de relativização das crenças, foi perguntado aos alunos se suas opiniões eram calcadas na opinião inicial ou se eles acreditavam que a “imagem” que tinham da língua já havia sido modificada. A resposta foi rápida e expressa por vários. Diversos alunos expressaram a percepção da mudança de suas crenças iniciais. Os excertos abaixo ilustram a ocorrência:

P:(...) Vocês já tiveram algumas aulas; isso tudo, o que vocês falaram, vocês acham que é a mesma coisa que vocês achavam antes de começar o curso, ou vocês acham que mudou já um pouco?

Na/M/E,etc: mudou bastante

P: mudou bastante? Em que sentido mudou bastante?

M: No sentido em que. eu olhava para aquilo e não tinha a menor idéia do que era, né, o alemão, eu achava que era uma coisa de outro mundo, totalmente complexa e que a gente vê aos poucos que não é tão complicado assim.

J: O que assusta mais, que eu percebi, assim, é aquele monte de consoante((inint))... aquele monte de consoante.. eu falo, meu Deus, como será que se fala isso. E eu acho, olhando assim, mesmo quando você traz a palavra, assim, enorme, que nem hoje bombeiro ((inint)) ((rs)) nossa, meu Deus! ..né , aí depois que a gente começa a ver como que é a pronúncia, acho que se torna, um pouco mais.., se torna mais claro.

P: Você também falou que mudou bastante.

An: Mudou bastante porque antes a gente não tinha idéia de como se pronunciava as palavras então parece uma coisa de outro mundo como ele falou ali. aí..aí agora a gente já tem uma idéia do que é, então a gente até consegue falar de fonética, consegue comparar, antes a gente não tinha como comparar porque não conhecia, né.

Observamos no excerto que apresentaremos a seguir a relativização de uma crença comparativa:

Nr.13: Penso que é uma língua bastante interessante por sua pronúncia, formação de frases e palavras, que por ser diferente do português e menos falada do que o inglês parece de difícil aprendizado.

Vale ressaltar que a aluna finaliza sua percepção mencionando ser uma língua que *parece* de difícil aprendizagem, nos permitindo desta forma inferir, que ela não expressa certeza de que a língua seja realmente difícil, mas apenas em comparação ao conhecido (inglês).

Analisando os dados obtidos no primeiro questionário e na primeira discussão com o grupo na segunda fase, observamos um *continuum* no movimento de relativização das crenças tipicalizadas quanto à língua-alvo, a partir de progressiva familiarização com ela. O alemão já passa a ser visto como menos difícil. As anotações feitas em aula, pela aluna-observadora, nesse período, reafirmam nossa percepção do processo de reformulação das crenças quanto à língua:

Sétima aula (18/04). *Conversei com dois colegas fora da sala e eles me disseram que está sendo mais fácil do que pensavam. Disseram-me que imaginaram que (o alemão) era bem mais difícil.*

Décima segunda aula (07/05): *“A gramática (alemã) é coerente, não é difícil, o problema é que eu não paro pra estudar” (comentário de um aluno)*

Vigésima-primeira aula (06/06): *Notei que os ‘sustos’ que ocorriam quando era apresentada uma palavra com muitas sílabas, estão se dissipando, quase nem aparecem mais. Nesta aula, por exemplo, quando aparecem palavras assim, a atitude é procurar ‘desmembrar’ a palavra para tentar entender sua formação morfológica e tentar captar o significado.*

Verificamos a partir dos excertos de anotações da aluna-observadora, que os estranhamentos começam a se diluir, fato que vem reafirmar as conclusões formuladas a partir da análise do primeiro questionário da segunda fase.

Ao final do curso, verificamos, com base nos dados obtidos no segundo questionário da segunda fase, que dos 18 participantes, 14 responderam que suas crenças com relação à língua foi alterada, 2 responderam que foram “um pouco” alterada e 2 afirmaram não ter havido alteração.

Os dois alunos que afirmaram não ter havido alteração em suas crenças quanto à língua, baseiam suas crenças na dificuldade de pronúncia principalmente. A seguir, o excerto de um desses alunos.

R: mas eu insisto, eu acho que particularmente a pronúncia do alemão, é difícil. Porque assim.. tem pronúncias de outras línguas que também parecem ser distantes assim.. tipo..o japonês..talvez, assim, o chinês, que não são..tão difíceis assim..((inint)) o chinês é tão difícil quanto o alemão, mas..japonês e chinês eu falo um pouco..então..eu tive muito mais facilidade..com o japonês e o chinês..do que eu tenho com o alemão..então..eu sempre tive a impressão de que eu tenho um pouco de facilidade pra línguas, e eu gosto de acreditar nisso ((inint)) mas.. o alemão ainda assim parece ser mais difícil..

Vale ressaltar que ambos os alunos que não apontaram para uma modificação de suas crenças, frequentaram poucas aulas, pois desistiram do curso logo após o seu início (o aluno R. frequentou apenas 6 aulas e a aluna W., 7 aulas). Acreditamos não ser possível inferir se a manutenção das crenças se deve a uma característica de estabilidade das mesmas ou se tal fato se deve ao pouco tempo de curso.

Os alunos que afirmaram ter suas crenças “um pouco” alteradas, apontam para o fato de que as alterações se deram a partir do reconhecimento de semelhanças com outras LEs e pela percepção de tempo mais curto de aprendizagem do alemão do que o esperado.

Nr.12: (as minhas crenças se alteraram)...um pouco. Acreditava que seria mais lento o processo de aprendizagem. Embora a compreensão de vocabulário seja de fato difícil, a compreensão de textos é relativamente fácil (não diria o mesmo de redigir textos).

Passaremos a seguir para a análise dos dados dos alunos que expressaram considerável alteração de suas crenças.

Concluimos, com base nas respostas obtidas no Questionário Final (Apêndice 5) e nos excertos da discussão que sucedeu sua aplicação, que a alteração das crenças quanto à língua se deu, preponderantemente, com a relativização da imagem do alemão como língua complexa, presente no início do curso. Alguns afirmam terem percebido que ela *não é tão difícil* quanto acreditavam, ou que é uma língua *lógica, clara, apenas diferente, mas não difícil*. Outros ainda a consideram difícil, porém, não mais *impossível, inatingível*, como antes. As respostas a seguir, obtidas nos questionários finais, são exemplos de nossa análise:

Nr. 14: (a língua) se tornou muito mais clara e mais lógica(...) não tenho mais medo de dar uma olhada num texto em alemão(...) não ouço mais a língua com bloqueios

Nr. 4: Minha visão deu uma guinada de 360 graus⁴², afinal, descobri que o alemão é uma língua interessante estruturalmente (quanto à formação de palavras), não tão complexa como eu esperava, nem tão difícil quanto as pessoas dizem.(...) Hoje a língua já não me assusta mais.

Nr: 11: Não entendia o mecanismo de formação de palavras e pude ver que é simples e funcional, uma vez que é generalizável para as mais diversas palavras. A língua não aparenta ser tão difícil, porém continuo achando a pronúncia um desafio

Nr2: Mudou bastante. Já não acho que seja uma língua tão complicada de se aprender ou mesmo estranha

Nr.3(...) minha visão foi alterada. Considerava o alemão uma língua super complexa. Hoje ainda considero super complexa, porém, por ter aprendido a lógica da formulação das palavras, passei a ter menos medo do idioma.

Nr.9: Muito. Achava que seria muito, muito, muito difícil aprender. Algumas vezes em que pensei em estudar alemão, cheguei a duvidar que seria capaz para isso.

Nr.10:Foi sim (a visão foi alterada sim). (...) a língua se tornou mais familiar, ela não parece mais tão 'áspera', tão difícil de ser compreendida.

Nr.13:Após a apresentação da língua alemã que tive com este curso, descobri que esta linguagem não é difícil, mas sim, uma língua com formação de palavras e frases diferentes da nossa

Nr.17: Anteriormente achava somente complicada. Hoje considero uma língua, além de muito interessante, bem objetiva e detalhada. Não considero tão complicada mais, porém é bem trabalhosa.

⁴² Inferimos pelo teor da resposta da aluna, que ela quis se referir, metaforicamente, a uma *guinada* de 180 graus, e não 360.

A relativização das crenças sobre a língua nos remete ao conceito de competência intercultural (CI). Inferimos que os aprendizes se encontram em processo de aquisição de CI, visto que começa a ocorrer a familiarização com o *estranho*, a partir da aquisição de competência lingüística e do entendimento do outro.

Ao analisar os dados coletados na discussão final do grupo, pudemos reafirmar a perceptível mudança das crenças de tipicalizadas para relativizadas para a maioria dos alunos. Ao serem perguntados, se a visão que eles tinham do alemão mudou após o curso, a resposta foi, nesse momento, quase unânime: *mudou muito*. A seguir, apresentamos alguns excertos da discussão final:

Ma: *porque antes eu achava que alemão..era uma língua agressiva..e..no decorrer do curso eu descobri que é só uma língua estrangeira, como qualquer outra e..não tem mais..a sensação de me assustar assim, uma pessoa falando alemão..sabe,num ta como preconceituosamente a gente acredita que esteja xingando a gente*

R: *(...) toda aquela parte característica de agressividade da língua se perdeu. Não parece mais ser tão grave quanto era antes. Parece que suavizou. ((inint)) habituado, mesmo.*

Cr: *Não sei, pra mim foi muito difícil aprender a falar.. pelos sons, mas..depois que a gente aprende, assim, a formação das palavras, até os números, né, que são enormes, aí a gente vê que não é difícil, que é até mais fácil, é lógico, né..eu acho que foi isso*

D: *eu acho que ((inint)) aquelas palavras enormes, que nem economista lá.. ((risos))*

D: *..é bem clara, né, é grande só que.. o significado é muito pontual, assim, você só juntou duas coisas que você quer dizer, então ela é bem..objetiva*

P: *e isso então mudou na sua visão..*

D: *é eu achava ela era complicada, né mas..é também um pouco ainda, só que é mais..é mais objetiva do que a nossa..nessa questão da formação é mais..mais direta*

E: *(...) pra mim..uma visão que eu tinha antes, de que o alemão era mais difícil do que o inglês, pra quem nunca ouviu a língua..pro falante latino, eu acho que ficou mais fácil, do que o inglês, do que o francês inclusive..pra um falante latino, porque são bem poucas diferenças, né, em termos de fonética.(...) a palavra Name, né.. Name ,é.. Frau..essas palavras,...du, né..você vê mais ou menos igual está no português, agora no inglês, o a pode teria o som de e, né, o p teria outro som..né..é...então..seria um pouco diferente.*

P: *a definição então da pronúncia é mais clara*

E: *exato*

Mais uma vez, podemos reafirmar o processo de relativização das crenças por meio da familiarização com a língua:

S: ((inint)) familiaridade, né.. quando a gente chegou a gente não sabia nada..aí a gente começou a ver, e a gente repetia bastante, aí num sei, se tornou uma coisa muito mais palpável, aquela coisa, de é uma coisa alcançável..parece que a gente.. a gente descobriu que a gente pode..a gente..poderia falar..assim, normalmente..tipo, num sei, alemão pra mim parecia muito ((ouve-se um outro aluno falando “impossível”)) ((murmúrios na sala))
S: impossível .. tipo, nossa..que língua estranha, mas agora não, assim..é questão de familiaridade mesmo, ou de falta de familiaridade

Alguns dos alunos manifestam um certo prazer em estudar a língua:

G: (...) eu achava a língua assim inatingível, né, o alemão, eu colocava assim o alemão, junto com o chinês, o japonês..acho que talvez o grego ((risos)) ((inint))
G:tudo no mesmo pacote...agora o alemão já entrou num pacote que..((inint)) nossa.. hoje eu acho inglês um saco quando eu venho estudar inglês que parece assim..é tão mais assim, claro, sabe o alemão acho que é bem mais acessível assim ((inint))
G: é mais amplo

Encontramos em anotação da aluna-observadora reafirmação do prazer em estudar a língua:

Décima aula (30/04): *Conversei com um colega de sala. Durante a conversa ele disse-me que, antes do curso já pensava em fazer alemão por necessidade de trabalho. No entanto, quando ele se imaginava aprendendo a língua, ‘torcia o nariz’ e já achava difícil antes mesmo de conhecer, só de pensar já sentia dificuldade. Para ele, hoje, as aulas de alemão, são as únicas que dão prazer em estudar. A concepção do aluno já mudou bastante segundo ele.*

Vigésima aula (04/06): *...A turma chegou a interagir para propor a continuação do curso no próximo semestre e também para indicar sites interessantes para ler e aprender um pouco mais sobre o alemão. Tais acontecimentos denotam motivação para aprender alemão. Penso que se há motivação é porque muitas idéias já foram (des) construídas.*

A pronúncia, os sons, a formação das palavras, antes percebidos como o grande “monstro” do idioma alemão, também se transformam em algo menos assustador:

Cr: no inglês, em espanhol..em espanhol eu tive mais facilidade do que em inglês, mas com o alemão, comparando assim..o meu nível de inglês não é tão bom assim, mas eu acho que é mais fácil entender a língua alemã, do que o inglês, o jeito, de formar as palavras, o jeito de formar as frases, tudo , eu acho bem mais simples..

S: em relação à língua pra mim mudou também, porque..é aquela coisa, você olhava alguma coisa escrita em alemão, e aquela palavra que tipo.. tinha umas noventa consoantes e.. e..aí,mas agora eu vou olhar assim..você encontra uma palavra no meio, que tipo..é uma palavra..que eles lucram muito, né..só que a gente não sabe disso, depois que a gente sabe..que a gente começa a ver essas coisas, que a gente percebe que aquela palavra é alguma coisa sobre aquela palavra aí você acaba..dando uma olhada assim e acaba.. percebendo..o que que é..

Ra: (...) o alemão, pra repetir assim, reproduzir o som..pra ouvir ficou bem mais simples agora (...)

A língua passa, para alguns, até mesmo, de difícil para fácil:

An : ((sobre os números)) de um a nove, né, tem aquela..tem todo aquele jeitão, aí depois continua até o mil, sei lá, é tudo o mesmo jeito, aí muda alguns..é..((inint)) não precisa ficar..né, não tem tanta diferença assim quando junta a dezena com a centena

P: e você acha então isso uma forma..

An : muito melhor

P: lógica, assim, mais lógica?

An: é.. mais fácil também, você aprende uma coisa e depois você usa ela com pouquinha variação, diferente do português e até do inglês.

Já ao final do curso, a quatro aulas antes do término, a aluna-observadora comentou a “naturalidade” com a qual conteúdos novos eram, por fim, recebidos:

***Vigésima-quinta aula:** Estudando os ‘Personalpronomen’, que é conteúdo um tanto quanto novo, algumas dificuldades apareceram, mas são dificuldades normais, nada que atrapalhasse o desenvolvimento dos alunos, muito pelo contrário, na medida em que iam aparecendo as dúvidas, estas eram sanadas. O que foi bastante enriquecedor.*

Além disso, as crenças se relativizaram, pela constatação de que é possível a compreensão de alguns elementos da língua em contextos reais do uso dela. Sobre a apresentação do filme Good Bye Lênin, uma aluna comentou:

Ra: no trecho do “Good bye Lênin” achei..próximo, assim, sabe, já..dava pra reconhecer bastante coisa.. não sei se a seleção de cenas..que era pra gente..que tava mais ou menos perto..do vocabulário..mas deu pra..pegar bastante coisa.

Percebemos um aumento no nível de motivação, causado pela compreensão ou reconhecimento de algumas situações, palavras ou nomes vistos na mídia...

E: um dia desses eu ouvi uma entrevista na cultura em alemão..gente, parecia que eu já tinha muito tempo..não entendia muita coisa, mas sabia o que a pessoa estava falando..é..usando du, sabia as palavras, sabia sobre o quê que ela tava falando, assim, no geral, que era sobre cidades alemãs, etc..no inglês, quando eu tava estudando inglês, quando você ouvia as primeiras entrevistas, as primeiras falas, você não tinha noção se era formal, informal..você não tinha muita noção..

...ou em textos...

Cr: é (...) no meu curso mesmo sabe..aí, na hora que você ia ler, antigamente, “ah, era um alemão” aí você falava “nossa, eu nem vou falar, é esse alemão e pronto”

((risos))

Cr: aí agora já dá pra tentar falar, sabe, pra pronunciar

De uma forma geral, os alunos apontaram para um aumento na curiosidade e no interesse pela língua:

Cr: ((inint)) mesmo aqui na aula..eu lendo.. o enunciado do exercício, que geralmente eu não tenho todo o vocabulário, mas eu tento entender aquilo ali, eu tenho mais interesse em entender, porque eu não acho que é impossível, do jeito que eu pensava..

D: você fica mais próximo assim, igual todo mundo falou, né, você não tem mais aquela repulsa assim, pela língua alemã, você ouvia alguém falando, ouvia alguma coisa, você nem olhava..

M: acho que, como todos, cresceu o interesse, tanto pela língua quanto pela cultura, né..de você buscar..textos, tentar entender, esse negócio da palavra lá, descobrir o que aquilo quer dizer ((inint)) acho que isso modificou bastante, a questão do interesse mesmo em querer conhecer tanto a língua quanto a cultura e..até..é..o interesse assim..de querer aprender, de você ter curiosidade, né, aí eu, às vezes eu fico em casa treinando sabe, falando em voz alta com..com as meninas lá de casa, ou com minha namorada, elas não entendem nada ((risos))

Alguns passam a refletir sobre a presença de imagens estereotipadas com relação à língua:

E: antes eu estava..quando falava.. “o que você acha da língua e da cultura alemã” eu falava “ah , eu acho complexo. Muito difícil.” E esse complexo era carregado de negatividade, porque não tinha..de mitos, né..porque não tinha exemplo nenhum, hoje eu acho complexo, mas não no sentido negativo, mas positivo, por exemplo:é..sempre achei que a língua alemã e a cultura alemã, eles eram ligados a..aquelas questões abstratas, de ficar realmente..quanto mais complexo um pensamento, uma idéia ou..ou uma área do conhecimento, melhor se adequa ao modo de ser do alemão, mas por outro lado tem coisas..e isso é até um mito mesmo, porque ..quando a gente viu aquele exemplo das siglas, né..que eles usam siglas pra um monte de coisas, ele falou até da praticidade, tudo, né..poxa num..num é uma tendência abstrata não..eu acho que é pra tornar as coisas..mais práticas, determinadas coisas mais práticas, e isso é uma..questão..de todas culturas, tem coisa que você abstrai mais, tem coisa que você torna mais.. prático,(...) por isso..perdeu aquela idéia negativa..a questão da complexidade alemã, como eu disse..

Verificamos no excerto de **E**, que ocorreu um processo de reinterpretação da língua como *outra*. A língua não deixou de ser complexa para muitos, mas deixou de ser *estranha*. O conceito de complexo foi reinterpretado: excluiu-se a carga negativa e esta deu lugar a um sentido mais positivo.

Como mencionamos anteriormente, entendemos tal reinterpretação da língua como parte do processo de aquisição de competência intercultural no sentido, por exemplo, de Volkman (2002), Weier (2002), Stierhofer (2002), Byram (2002). A língua alemã, antes percebida como *estranha*, passa a ser mais percebida como *outra*.

O excerto abaixo ilustra o processo de transformação das crenças sobre a língua alemã:

D: é.. eu achava ela complicada, né mas.. é também um pouco ainda, só que é mais..é mais objetiva do que a nossa..nessa questão da formação é mais..mais direta
S: eu acho os fonemas muito complicado
P: continua achando complicado?
((vários alunos falam ao mesmo tempo...))
S: ((inint)) principalmente o com a trema..nossa..eu não consigo falar

P: *ãhã*

A: *mas não parece uma coisa inalcançável..que é o que eu achava
((algum aluno falou)) concordo*

À guisa de conclusão, podemos afirmar a partir da triangulação dos dados, obtidos nos questionários, nas discussões e nas anotações da aluna-observadora, que os aprendizes desse grupo, apresentaram ao início do curso, predominantemente *crenças tipicalizadas* relativas à natureza da língua alemã: a língua era vista como *difícil*, ou até *impossível*, com uma pronúncia *forte, estranha, difícil*. Ao longo do curso verificamos que tais crenças foram se relativizando, devido ao maior contato, à maior familiarização, ao crescimento do interesse e da motivação. Elas passaram, nesse período, por um processo de reformulação, dando lugar à predominância (observável ao final do curso) de *crenças relativizadas*. Além disso, pudemos observar uma mudança de atitude frente à língua, a saber, um aumento no interesse, na curiosidade e na simpatia pelo idioma, levando a uma maior aproximação do mesmo.

Reafirmamos que os aprendizes demonstraram, ao final do curso, maior grau de sensibilização para com as diferenças, para com o outro (alemão como LE). Esse *outro* não é mais *estranho*, mas *outro*. Houve uma considerável mudança na forma de olhar a língua alemã como *outra*. Tomando o referencial teórico desta pesquisa, principalmente os trabalhos de Vollmuth(2002), Weier (2002), Wierlacher (1990), Byram (2000), podemos dizer que ocorreu uma reinterpretação da língua, que passou de *estranha* para *outra* e um desenvolvimento da competência intercultural, na medida em que estereótipos foram revistos, reformulados e a sensibilização frente ao outro foi aumentada.

No sentido de Almeida Filho (1993, p. 7) podemos concluir que iniciou-se um processo de *desestrangeirização* da língua. Entretanto, em nosso entendimento, o processo

aponta não para a *desestrangeirização* da LE, mas para um “desestranhamento” dela, visto que a língua permanecerá estrangeira, porém, não mais “estranha”.

A seguir, passaremos para a análise dos dados sobre as crenças quanto ao povo alemão.

4.3.3.2. Crenças quanto ao povo alemão

Verificamos nos dados obtidos ao início da segunda fase, que ainda prevalecem algumas das *crenças tipalizadas* sobre o povo alemão, por exemplo, as de que o povo alemão é um povo *sério, rígido, distante, formal, disciplinado, metódico, arrogante, xenófobo*, mas também algumas relativizadas como *inteligente, determinado*. Tais crenças são, muitas vezes, pautadas em informações adquiridas em aulas de História e na mídia.

Apresentamos a seguir alguns excertos de dados obtidos nos questionários e na discussão:

Nr.13: Minha opinião se baseia no que aprende-se na escola e no que tenho visto às vezes na TV. O povo alemão é marcado por ser uma população com forte xenofobia, inteligente, com pensamento voltado para a tecnologia, disciplinados.

Nr.2: Creio ser um povo bem nacionalista (...)

Nr. 7: O povo alemão parece bastante sério.

Nr.9: (...) o que predomina é a questão da frieza, da dureza, severidade, disciplina e rigidez

Nr.10: Não tenho contato com eles, mas aparentam ser muito formais, frios, distantes uns dos outros.

Nr.3: O pouco que conheço deste povo me faz acreditar que são extremamente inteligentes, determinados e metódicos.

An: eu acho que os alemães, pelas informações que eu tenho, eu acho eles super inteligentes, determinados e metódicos também.e..isso é o que eu acho do povo, né, por causa dos exemplos históricos que a gente tem (...) mas eu sei que eles bebem bastante cerveja ((risos)) e.. tem um tal de chucrutes também (...)

E: eu sempre tive uma impressão do povo diferente da cultura. Uma impressão negativa, até hoje eu confesso que eu tenho uma impressão negativa

P: em que sentido negativa?

E: eu sempre achei um povo um pouco arrogante em relação a outras culturas e o pouco que eu sei da história alemã, eles nunca ficaram subjugados lá no país

deles, fora em outras histórias, mas sempre uma impressão de que eles olham pra todas as outras culturas de cima pra baixo

J: (...) eu não sei, eu acho assim, eu tenho a impressão, que ele é um povo bem mais disciplinado, então essa disciplina, assim ..parece que a língua junto dá essa impressão também, da pessoa ser mais rígida no que faz(...)

Quando questionados acerca das razões para tais crenças, alguns alunos refletem sobre acontecimentos, principalmente históricos, que os levaram à configuração de suas crenças. Por exemplo:

Lu: ((inint)) o que eu aprendi na aula de história, sabe, lá na escola.., então agora, quando a gente vai falar do povo alemão a gente resgata isso, entendeu, é meio inevitável, né não tem jeito. Eu pelo menos não tenho muito conhecimento..é mais o que está ali..fossilizado, né, então você acaba resgatando aquilo, né..é meio inevitável.

Verificamos aqui a grande influência da história da Alemanha e da mídia na configuração das crenças tipicalizadas, fato que nos remete à Bolognini (1993) e a relação que fez dos estereótipos às razões de *traço histórico* (descrito neste estudo no item 2.1.5).

Todavia, outros alunos apontam ainda para razões do *traço intelectual*:

E: (...), eu não tenho essa visão só por causa da segunda guerra, não..eu acho que..quando você estuda um pouquinho antes, né..por exemplo, eu estudei um pouco a filosofia..a ..a postura dos filósofos alemães do século XVII, era diferente dos outros..então, nós vamos dar as respostas para todos os problemas..eles criavam sistemas fechados que não..não servia outra opinião..serve a nossa opinião, quer dizer, por exemplo, Hegel, né. o seu, o meu sistema é fechado e ele dá resposta pra tudo, então essa é uma postura pra mim arrogante.

Além disso, também acontecimentos recentes vêm reforçar algumas crenças tipicalizadas:

E: Mas..é.. interessante..desculpa se eu tiver lhe cortando, mas.. a copa parece que foi um problema para o povo alemão (...) não foi..é..eles não viram com tanto entusiasmo como outros povos, de sangue mais latino, vamos dizer assim,é..é..viram o evento.. a gente viu na televisão, que algumas cidades simplesmente trataram com indiferença..a copa do mundo..e.. parece que até o governo alemão lançou um livro pra aumentar a autoestima do povo em relação à copa porque, era um evento mundial maravilhoso, extraordinário, mas em que

o povo, principalmente os mais antigos, os mais tradicionais, não os jovens ligados ao esporte, não estava muito animado com a..copa.

Podemos perceber na fala de **J** até um certo teor crítico:

J: (...) e na verdade.. às vezes eles não têm aquela coisa, aquele entusiasmo de 'nossa, meu país tá jogando, eu tenho que representar o meu país, porque o meu país é o melhor', sabe aquela coisa..aquela coisa que nem fica nos Estados Unidos, 'nó eu vou morrer pela..pela América', não é isso, não tem isso..lá..diferentemente também aqui do Brasil porque nós, aqui..aqui pra nós é futebol..cerveja e só, né..é o que mais..

An: você tá falando do entusiasmo deles, eu acho que não é assim, eles não são..não entusiasmados com as coisas, eu acho que eles são muito..eles sabem dividir muito bem o que eles tem que fazer, sabe, então por exemplo, na copa, ao invés de parar todo mundo de trabalhar, e ninguém vai trabalhar por causa da copa, não, eu acho que eles pensaram, nós temos trabalho, a gente só pára de final de semana, se eu puder eu assisto o jogo, se eu não puder, eu faço outra coisa, eu acho que eles sabem..separar bem as coisas assim..eu acho que é uma característica deles, eles pensam primeiro no trabalho, tal pra depois.pensar em outras coisas..eu acho que eles separam bem as coisas sim

(...)

J:((inint)) mas aí, você tá falando, que eles estão deixando o nome do país em segundo lugar, primeiro o trabalho e depois..

((rumores))

J: por causa de um jogo, no caso um jogo de futebol, é uma competição mundial do país contra país no caso, né

P: uhum

J: então se ele deixa o país lá...e vai trabalhar..o povo..((inint)) todo mundo, todo mundo do país que é a Alemanha, então eu acho que ele tá deixando o nome do país em segundo plano.

Percebemos na avaliação dos alunos **E** e **J** sobre a atitude dos alemães durante a copa, a presença de *crenças comparativas*, na medida em que foi tomada como postura adequada frente ao evento, aquela assumida pelo povo brasileiro, ou seja, pelo *próprio*. A paixão do povo brasileiro pelo futebol leva algumas pessoas a priorizar os jogos no dia-a-dia durante a copa e esse padrão de comportamento é tido pelos alunos como o “normal”, ou, talvez, o mais “adequado”.

Nessa discussão sobre o comportamento dos alemães durante a copa, como evento mundial, são levantadas questões acerca dos valores de um povo e podemos perceber, o

desvelamento de algumas crenças: para **J**, o padrão de comportamento de seu povo é referência e torna sua crença claramente etnocêntrica, nos remetendo ao preceito de Todorov (1995) e aos estudos de Wierlacher et.al (1998), segundo os quais muitas pessoas privilegiam o *próprio* e desvalorizam o que é do *estranho*. Wierlacher et.al (1998) afirma, porém, que o *outro* não é necessariamente *estranho*. O aluno **An**, no excerto exposto acima, expressou ter tal percepção, relativizando suas crenças, reinterpretando o *outro*, não como *estranho*, mas simplesmente *outro*, ou seja, aquele diferente do *próprio*.

E compartilha a visão com caráter mais tipalizado referente à atitude dos alemães durante a copa:

E: mas eles foram ((inint)) eles iam aos estádios, mas não eram tão entusiasmados com a copa, o evento, a copa do mundo, que trouxe 32 seleções pro país, e todas as cidades se mobilizando, pelo menos o comitê queria que todas as cidades se mobilizassem, no entanto, na hora dos jogos, os teatros e os concertos de música, e etc e tal, tava tudo lotado. (...) como a gente viu na..eu acho que na copa de Barce..Barce..na Barcelona, que foi..que foi na Espanha, no México, na Coréia, o país parou em função de um evento..Lá não, era mais um evento..parece que eles têm outras prioridades..de vida, que não sejam tanto o prazer e a diversão, entra, volta na questão do método, da disciplina, uma cultura voltada pra..trabalho.

Contrapondo **E**, **Cr** apresenta reflexões modalizadas acerca das razões para a atitude dos alemães, o que em nosso estudo podemos considerar como *crenças relativizadas*, como vemos no exemplo abaixo:

Cr: (a diversão) não é a mesma que a nossa, por exemplo, eu não sou fã de jogo ((inint)) ((risos))de futebol..eu não sei bem se pra se divertir, se eles preferem sei lá. teatro.. outras coisas e não futebol (...)

Com base nos excertos de **Cr** e **An**, sobre a atitude dos alemães frente à copa, verificamos que eles apresentam *crenças relativizadas* acerca do povo no que concerne esse aspecto. Tal fato se confirma em outro excerto de **Cr**, apresentado a seguir, no qual ela reconhece a presença de estereótipos sobre o povo alemão.

Cr: mas eles têm mesmo..uma xenofobia, né, que isso é típico mesmo dos países..desenvolvidos, não só.. Alemanha, como os Estados Unidos, eles não gostam..de estrangeiros, eles têm uma visão voltada pra eles e eles querem..meio que dominar, eu imagino assim e que a gente tem muito preconceito com o povo alemão pelo fato da segunda guerra, do..do nazismo e todas essas coisas, né..mas que também não é diferente de outros países..que..como o do governo do Iraque, essas coisas, eu acho que a gente tem muito preconceito..a gente tem muito preconceito,né.

E: é tem razão

Cr:.. que a gente tem com o povo alemão..já chega e fala, não não, que é um povo chato, um povo meio louco, a gente não conhece muito e já imagina isso ((alguém falou concordo))

A crença de Cr, exposta no excerto acima, pode ser caracterizada como *mista*, ou seja, como subcategoria das *crenças relativizadas*, pois apesar de serem constituídas por alguns estereótipos (xenofobia), a aluna reflete sobre a existência deles e os coloca em questão.

R. faz uma crítica ao ‘humor’ alemão, mas reconhece a presença de preconceito, o que em nosso estudo caracterizamos como *crença relativizada mista* (presença de tipicalizada, com reflexão sobre a existência de possíveis estereótipos):

R: (...) ãh..pra mim..eu..é lógico que isso deve ser muito carregado de preconceito, mas, pra mim é inconcebível a idéia de um alemão com um senso de humor assim..

((risos))

R: é verdade..eles parecem ser muito sérios e rigorosos assim, mas claro, essa minha visão pode também ter..ser decorrente do contato que eu tenho com eles, que normalmente é só profissional, mas..(..)eles são diferentes.

Um outro aluno apresenta reflexão semelhante em sua resposta, no questionário, relativa às suas imagens do povo e razões para elas:

Nr. 14: O povo, sempre tive a impressão de serem arrogantes e prepotentes, mas não sem motivo, pois pela sofisticada cultura filosófica, artística e tecnológica que construíram ao longo dos últimos séculos, fazem deles uma cultura fascinante.

Percebemos a partir de dados, como o exposto acima, a presença de crenças quanto ao povo, freqüentemente paradoxais: de um lado, um povo marcado por uma história de barbáries; de outro, por uma de grandes feitos.

O aluno **L** relativiza as crenças sobre o povo e a cultura alemã, reconhecendo o pouco conhecimento que se tem sobre eles:

L: então, eu acho que a gente não conhece muito a cultura popular da Alemanha, a gente conhece mais a cultura erudita. Eu não sei se isso é verdade ou se a gente que não conhece.

((alguns alunos dizem 'éé' na sala))

L: tudo que a gente conhece de exemplos e que todo mundo cita, assim é.. Einstein, Mozart, sei lá..a música..ou Hegel, né. são todos eruditos, mas acho que eles têm também uma cultura popular também que..que a gente não conhece.

Também **AC**, uma aluna descendente de alemães, apresenta crenças relativizadas, e corrobora o pouco conhecimento que se tem da cultura:

AC: (...) a gente conhece muito pouco, né, a gente tem muita. assim. informação de norte americano e tal, a..por exemplo, a minha bisavó, ela era alemã, só que. assim. eu tive pouco contato com ela e. assim. ela não deixou muita coisa pra gente, mas eu já achava ela legal.., o jeito dela, os valores que ela passava, ela contava fábula, um monte de coisa desse tipo, eu achava legal.

Percebemos que a relativização das crenças ocorre de um lado, em consequência dos grandes nomes presentes na música, filosofia, literatura alemã, mas de outro, também da ampliação das fronteiras, da influência de descendentes, da rápida troca de informação e da importância do país no cenário econômico atual:

AC: (...) e agora eu to fazendo estágio numa multinacional alemã e eu percebo que mesmo dentro da organização, você vê muito desses valores, sabe, e eu vejo assim..que..assim. eles tentam passar muito isso pra gente, e é bem sutil e eu acho isso muito interessante, sabe, você vê essa questão de organização, de praticidade, sabe, de você..é..pensar antes de fazer, pensar no processo produtivo na cadeia, eu acho isso muito legal, você vê aplicado assim, toda uma coisa mais popular, você vê a representação na organização.

P:uhum

Cr: a organização e também essa coisa do trabalho numa multinacional e tal, como todo país desenvolvido, né, que já tem um pensamento diferente, mais

voltado pra desenvolver técnica, né, essas coisas bem mais avançadas, acho que o povo alemão é marcado por tecnologia ((inint)).

Vale ressaltar, que a aluna **Cr**, que afirmou ser o povo alemão marcado pela tecnologia, também afirmou acreditar que eles são marcados pela xenofobia, como mencionamos anteriormente. Tal fato ilustra o caráter ambíguo de suas crenças: de um lado, a admiração pela capacidade de desenvolvimento tecnológico; e de outro, as crenças calcadas no que lhe é transmitido pelo ambiente sócio-cultural.

Nesse contexto do mundo globalizado, as crenças relativizadas são por vezes pautadas em experiências próprias, como percebemos pelas palavras de **AC**, que iniciou um estágio em uma multinacional alemã durante o curso:

***AC:** mas uma diferença que eu noto do americano pro.. eu tinha colocado multinacional americana e alemã.. a americana ela prega muito a competitividade e assim, a alemã sim, você tem que. assim . procurar ser cada vez melhor, mas você se superar..*

(...) além disso, uma coisa que eu acho legal pra caramba, é o lance de você confiar . ter esse lance de confiança, eu vejo isso pelo meu chefe, ele não é brasileiro, ele é alemão, aí ele fala: mas você confia nela?((inint)) e aí você percebe muito das relações que ele estabelece, tanto profissional quanto pessoal, que confiança é uma coisa que pesa muito.

...ou em relatos de amigos dos alunos que vivenciaram a cultura alemã em situação de imersão:

***S:** Berlin, eu já ouvi que..pra mim..(eu achava) que o alemão é sempre assim, rude, aquele jeito de falar que tá sempre dando bronca, só que aí eu ouvi que.. que em Berlim, que não é assim, que as pessoas são mais loconas, assim na boa, conversam, a outra tem cachorro...*

((risos))

***P:** você ouviu de pessoas que moraram lá.*

***S:** é, é*

***P:** brasileiras que moraram lá*

***S:** é..é..que já foram pra lá..é..é..*

Ao final da segunda fase, a partir da triangulação dos registros sobre o povo alemão, verificamos que grande parte dos alunos menciona ainda manter suas crenças. Eles

acreditam que isso se deve ao contato ainda restrito com o povo alemão e/ou com elementos da cultura alemã.

Foi verificada significativa mudança em relação, principalmente, a: (1) aumento da curiosidade e do interesse pela cultura-alvo:

***Vigésima-quarta-aula** (15/06): (apresentação de trechos dos filmes *Good bye Lênin e Edukators*) (...) Observei bastante interesse nos alunos para saber um pouco mais sobre a cultura alemã.*

***Vigésima-sétima aula** (22/06)(...) Novamente a curiosidade com relação à cultura alemã foi afluída. Muitas perguntas que foram feitas demonstram interesse pelo idioma e pela cultura alemã.
(registros da aluna-observadora)*

***Nr.18:** Quanto ao preconceito e xenofobia, não pude ver nada que pudesse mudar minha visão, gostaria de saber mais sobre a cultura dos alemães.*

***Nr.4:** Meu conhecimento não aumentou sobre o povo alemão(...). Contudo algumas experiências que a professora contou em sala, garantiu que a minha curiosidade não fosse dissipada.*

***Nr.6:** Continuo pensando que seja um povo que, assim como os outros, possui características específicas de cultura, etc. Porém, a aprendizagem da língua fez com que meu interesse em estudar essa cultura e conhecer mais sobre esse povo aumentasse.*

(excertos dos questionários)

e (2) reformulação de algumas generalizações, levando a uma reconfiguração de crenças tipicizadas, como podemos inferir a partir dos seguintes excertos:

***Nr. 12:** O povo alemão é um povo tipicamente europeu, mais frio que os brasileiros, existe nos povos alemães uma fama de serem mais rígidos. Esta opinião, por se basear em vivência, não se alterou. Por outro lado, trata-se de um estereótipo e deve-se sempre desconfiar de estereótipos.*

***Nr.8:** (...) acredito que o problema usualmente dado como presente em todo o país, como o xenofobismo, estão restritos a alguns focos de insurgência. Acredito que pelos filmes alemães que tenho visto, eles me parecem menos frios que anteriormente, ainda que a imagem de que eles sejam sérios permaneça.*

***Nr.17:** Penso que ao invés de frios, conforme disse no questionário inicial, eles sejam mais objetivos e diretos. Isso reflete muito no padrão lingüístico, gramatical e cotidiano dos alemães.*

***Nr.14:** Continuo achando eles um pouco arrogantes, mas a aproximação com a cultura derrubou alguns mitos sobre o povo da Alemanha especialmente.*

Nr.11: Perdi meu viés mais negativo sobre os falantes de alemão. Porém continuo achando-os organizados e práticos, características que considero de grande importância para todos os resultados bem sucedidos que eles alcançaram nas mais diversas áreas do saber (...). Apesar de frios, eles possuem uma sensibilidade incrível(...)

Nr.9: Um pouco bem mais reservados, mais centrados em si mesmos, mas não no sentido negativo(...)

Nr.5: A resposta continua a mesma, acho que são pessoas fechadas (...) mas a minha simpatia e respeito pelos alemães aumentou, pelo conhecimento da língua e também pelo jeito que ela vem sendo apresentada (a professora costuma dar informações sobre os costumes e isso parece o bastante para tornar os alemães mais próximos).

Nr.3: (...) continuo a achá-los frios, objetivos e diretos. Não vejo, entretanto, essas características como negativas, encaro apenas como uma visão que tenho dessas pessoas

Nr.2: Sinceramente, não creio que esses poucos meses de aula tenham sido suficientes para criar ou modificar a minha visão pessoal a respeito desses povos.(...)No entanto, agora com uma visão já não tão crítica e até mais propensa a mudar.(...)

Nr.10: Continuo sem conhecer nenhum alemão, mas acredito que quando conhecer algum, não vou mais encará-lo com aquele preconceito, não vou mais 'preparada' para encontrar uma pessoa fria, rígida e seca.

Vale retomarmos aqui, diante da resposta do aluno **Nr.10**, a citação de Elias (1997), exposta anteriormente nos pressupostos teóricos:

[...] é importante nos perguntarmos se não temos idéias muitas vezes depreciativas ou degradantes de outros grupos em nossas cabeças e, ao encontrarmos pessoas desses grupos, se não procuramos, mesmo involuntariamente, a prova de que é correto o quadro estereotipado do grupo que temos em mente. (op. cit., p. 28).

Reafirmamos, desta forma, a grande importância do desvelamento das crenças sobre os povos, para que se busque desconstruir possíveis imagens estereotipadas, generalizações e preconceitos.

Os dados da discussão apontam, ainda, para as reformulações de conceitos:

E: (...) eles estão muito mais abertos..do que eu estava..do que eu pensava..e.. alguns artigos que eu li, o interesse deles era muito, é muito maior..em ouvir outras culturas do que eu pensava, não ouvir de uma posição superior, como eu pensava antes, que era uma posição de..arrogância, de "ah, vamos ver o que nós vamos ensinar, o que nós vamos oferecer de tecnologia, de conhecimento, de

filosofia pra eles”, mas não, eu acho que..vamos dizer que eu dei uma diminuída aí no..((risos))na impressão negativa que eu tinha

R: (...) *tirou muito o tabu assim da..da minha cabeça..que eu tinha em relação ao pessoal germânico*

S: *eu achei que, que eles são muito educados..eu achei que não era tanto assim, eu achei que eles eram bem arrogantes assim..((inint)) danke pra tudo, Vielen Dank, aqueles negócio..*

((risos))

Ma: (...) *caiu um pouco do meu preconceito de achar que eles eram..sabe..aquelas pessoas..sei lá..do mal..*

Vale ressaltar que **R** e **Ma** reformularam suas crenças a partir, não apenas do curso, mas também do contato direto que mantiveram com nativos durante o período do curso.

Entendemos as crenças sobre o povo, ao final dessa fase, como sendo preponderantemente *mistas* (subcategoria das relativizadas), na medida em que apresentam características de crenças tipicalizadas, porém, com maior reflexão acerca de sua validação e maior disposição para reformulações.

Finalizamos, assim, a nossa análise dos dados e passaremos então para a apresentação das considerações finais de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados que expomos neste trabalho têm como objetivo problematizar a presença das crenças sobre o alemão como LE e sobre o povo, não apenas no contexto específico, no qual se deu o desenvolvimento da pesquisa, mas expandido para outros que se proponham ao trabalho do ensino de alemão como LE. Visto que foram utilizados procedimentos metodológicos, material didático e estrutura de curso muito similares aos de outras instituições, acreditamos ser possível realizar tal expansão.

Buscaremos apresentar neste capítulo as considerações finais, com vistas a retomar as questões de pesquisa.

Com relação à primeira questão de pesquisa – “Que crenças quanto à língua e cultura alemã são levadas para a sala de aula por alunos, brasileiros, de cursos de alemão para iniciantes, quais as suas características e possíveis origens?” – a análise dos dados nos possibilitou classificar as crenças sobre a língua e a cultura alemã em três categorias, que denominamos: *crenças tipicalizadas*, *crenças comparativas* e *crenças relativizadas*.

As *Crenças Tipicalizadas* são aquelas que apontam para a forte presença de estereótipos sobre a língua e a cultura alemã, específicos do contexto, no qual nos encontramos inseridos. Podem ser originadas da comparação com uma língua ou cultura conhecida. Elas refletem geralmente uma ausência de reflexão acerca da língua e cultura-alvo, bem como da própria, e uma caracterização das mesmas a partir de imagens inscritas na memória coletiva. Apontam geralmente para um afastamento e estranhamento do objeto (língua ou cultura).

A comparação explícita da língua e cultura-alvo com a materna, ou com outra LE já conhecida, caracteriza as *Crenças Comparativas*, as quais pressupõem geralmente as conjunções comparativas *mais...que; ou menos...que*, ou ainda *comparado a*.

As *Crenças Relativizadas* são aquelas que marcam uma aproximação da língua e cultura-alvo em decorrência de acontecimentos sócio-histórico-culturais contemporâneos. Sendo assim, algumas crenças relativizadas atuais configuram-se por influência, por exemplo, do contato com amigos, da forte presença da Alemanha no panorama econômico, do estreitamento dos laços entre as culturas, do intercâmbio acadêmico, levando também à reflexão acerca da possível existência de estereótipos.

As *crenças relativizadas* têm as *crenças mistas* como subcategoria. As *crenças mistas* são constituídas por crenças tipalizadas, porém, com elementos modalizadores (por exemplo, *língua difícil, mas não impossível*). Além disso, tal categoria foi encontrada a partir da presença de sentimentos ambíguos com relação ao povo: de um lado, as marcas da história das guerras e as inscrições na memória coletiva; de outro, sentimentos de admiração pelos grandes feitos da cultura alemã. Inferimos, mais uma vez, que a origem de tais crenças pode ser atribuída à forte influência atual dos países (mais especificamente da Alemanha) na economia do país e no contexto investigado (intercâmbio acadêmico e internacionalização do conhecimento científico).

Na análise de dados, encontramos como exemplos de crenças tipalizadas quanto à língua alemã, as de que a língua é *difícil*, tem *fonética complicada e sons fortes*, é *estranha*; e quanto ao povo, que é um povo *distante, frio, disciplinado, fechado, sério, metódico*. Vimos que as crenças sobre língua alemã, presentes no contexto investigado, como predominantemente língua difícil ou agressiva, são fortemente determinadas pela

interpretação de sua sonoridade, bem como por características de sua grafia (*palavras grandes, muitas consoantes*).

Verificamos entre os participantes da primeira fase desta pesquisa (fase anterior ao início da aprendizagem da língua) a presença de maior número de *crenças tipicalizadas* relacionadas à *língua* que relacionadas ao *povo*. Todavia, pudemos observar nas crenças dos participantes da segunda fase (alunos do curso), um rápido processo de relativização dessas crenças tipicalizadas quanto à língua.

As crenças quanto ao povo apresentaram caráter um pouco mais relativizado na fase que antecedeu o início da aprendizagem; todavia, aquelas com características tipicalizadas demonstraram ser menos flexíveis que as quanto à língua, na medida em que foram menos alteradas no decorrer do curso. Atribuímos tal fato ao contato ainda restrito dos alunos com a cultura alemã, uma vez que o curso teve duração de apenas quatro meses.

Demonstramos ainda que são poucas as crenças dos estudantes, anteriores ao início da aprendizagem, que se originam do contato direto com nativos ou com o país. Analisando-se as suas possíveis origens, verificamos que elas podem estar relacionadas à memória coletiva do contexto investigado, à interpretação subjetiva do *outro* e ao grau de aquisição de *competência intercultural*.

Propomos, a partir da fundamentação teórica de *crenças*, do *estranho* em relação dicotômica ao *próprio* e de *competência intercultural*, que as crenças tipicalizadas e comparativas quanto à língua e cultura-alvo se originam, muitas vezes, do fato de não haver ainda uma boa compreensão das particularidades da língua e cultura-alvo. Dessa forma, inferimos que as crenças tipicalizadas sobre a língua e cultura-alvo se encontram inseridas no início do processo de aquisição de CI. O desvelamento das crenças, no sentido de sua conscientização, é parte necessária desse processo: a partir dele, será possível (re) avaliar

padrões culturais da outra e da própria cultura, reformular conceitos e refletir sobre a própria identidade cultural.

Encontramos respaldo teórico para nossas conclusões em Byram (2000), segundo o qual a CI envolve 5 elementos:

- *Atitudes* (e acrescentaríamos aqui também as próprias crenças): *refere-se à curiosidade e disposição, assim como à prontidão para reconstrução das crenças e descrenças sobre outras culturas e sobre si mesmos.*
- *Conhecimento sobre grupos sociais, seus produtos e práticas no país do interlocutor e em seu próprio e sobre os processos interacionais gerais de uma sociedade e um indivíduo,*
- *Habilidades de interpretação e estabelecimento de relações: referem-se à habilidade de interpretar um documento ou qualquer evento da cultura-alvo e de o explicar e relacionar com documentos/eventos da própria cultura,*
- *Habilidades de descoberta e interação: referem-se à capacidade de adquirir novo conhecimento de uma cultura ou práticas culturais e à habilidade de operar conhecimento, atitude (e crenças) e as próprias habilidades sob as dificuldades da comunicação e interação em tempo-real.*
- *consciência crítica e cultural/educação política: refere-se à habilidade de avaliar criticamente e com base em perspectiva de critérios explícitos, as práticas e produtos de outras culturas e outros países e do seu próprio e sua própria cultura.*

O modelo do autor possibilita reafirmar que as crenças sobre a língua e cultura-alvo estão na base do processo de aquisição de CI. A partir de seu desvelamento, o professor poderá promover reflexões acerca das “imagens” tidas pelos alunos sobre a cultura-alvo e a própria, conscientizando, desconstruindo e desmistificando antigos valores e crenças e reconstruindo novos sentidos, por meio de mediação cultural, compreensão e aceitação do outro.

Tais conclusões nos conduzem à resposta de nossa segunda questão de pesquisa – “Quais as implicações das crenças para o processo de aprendizagem de LE?”. Elaboramos três implicações principais para a importância das crenças quanto à língua e cultura-alvo no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Em primeiro lugar, é importante que o professor considere que muitos de seus alunos iniciam o curso imbuídos de crenças de natureza tipalizada e comparativa com relação à língua e ao povo alemão. Muitas delas (porém, nem todas) podem ser nocivas à aprendizagem da língua e ao contato com a cultura, uma vez que se encontram permeadas por clichês e estereótipos. A existência de estereótipos entre os alunos já foi cientificamente comprovada como prejudicial à aprendizagem de LE. Sendo assim, o professor deve refletir sobre tal fato e considerá-lo no âmbito dos procedimentos metodológicos a serem estabelecidos.

Em segundo lugar, sob essa perspectiva, é de grande importância que o professor busque estabelecer procedimentos de ensino, que possam levar os alunos à reflexão crítica sobre suas crenças, que busquem um aumento da motivação, do interesse pela língua e cultura-alvo e que visem a desconstrução de bloqueios e estereótipos. Verificamos que isso é possível, na medida em que encontramos, em nossos registros, algumas referências de alunos, aos procedimentos metodológicos adotados, como os responsáveis pela alteração de suas crenças, como podemos verificar nos excertos abaixo: (Questão: *Sua visão da língua foi alterada após o curso? O que contribuiu para isso?*):

Nr. 2: Sim. (...) A didática e dinamicidade nas aulas contribuíram para isso

Nr.4: Sim. (...) a língua me fascinou. Acredito que a maior responsável foi a professora, que nos fez acreditar que o alemão não era tão difícil quanto parecia.

Nr.6: Sim. As aulas foram o motivo principal para que o meu interesse sobre essa língua aumentasse, uma vez que foram muito motivadoras.

Nr.11: Sim. Com as aulas e com as discussões realizadas em sala pude ampliar a minha percepção sobre a cultura e a língua alemã (...)

Nr.14: Sim e muito. (...) A metodologia da professora e aproximação com a língua contribuíram.

Vale ressaltar que, ao final do curso, 100% dos alunos que participaram da coleta de dados final (total: 18), demonstraram interesse na continuação do estudo do alemão como

LE, por considerarem o alemão uma língua *interessante, importante* ou por terem descoberto *prazer* em estudá-la. A seguir, alguns excertos que nos levaram a tal conclusão:

(questão: *Você gostaria de continuar estudando alemão? Porquê?*):

Nr.2: sim. Nesse pouco tempo de curso, aprendi a gostar da língua alemã e meu interesse por ela cresceu bastante. Sem contar que tenho vontade de conhecer a Alemanha(...)

Nr. 4: Sim, pois apesar das dificuldades em freqüentar regularmente o curso, a língua me fascinou (...).

Nr. 9: sim, porque este semestre de estudos me fez despertar bastante interesse por esta língua. Além da motivação, hoje vejo ainda mais importância e motivos para estudar alemão.

Nr.10: sim (...) a língua me pareceu muito interessante; é uma língua agradável de se falar.

Nr. 17: Gostaria, me interessei muito pelas aulas, pela própria língua e pela cultura alemã.

Não pretendemos apresentar todas as respostas, porém gostaríamos de ressaltar ainda dois comentários:

Nr.5: Sim. O que antes era movido por curiosidade (conhecer algo novo) agora, sem deixar de ser interesse pelo novo, é também interesse pela língua. Agora parece que não é tão impossível aprender alemão(grifo nosso) e a cada novo conteúdo aprendido o interesse aumenta.(...) Gostei muito da língua

Nr.13: Sim. Neste período em que tive contato com a língua alemã, meu interesse em dominar essa língua só aumentou, porque descobri que, ao contrário do que eu pensava, é uma língua de fácil entendimento. (grifo nosso).

Gostaríamos de destacar nos excertos acima a grande mudança nas crenças quanto à língua alemã, o que evidencia a possibilidade que o professor possui em mãos de desmistificar a crença de que o alemão seja uma língua difícil.

Inferimos, portanto, que os procedimentos que se inserem em abordagem comunicativa e intercultural, propostos pela professora/pesquisadora, possibilitam levar à transformação de algumas crenças tipalizadas, bem como à reformulação de estereótipos.

Nesse sentido, apontamos, em terceiro lugar, para o importante papel do professor de LE como mediador cultural. É necessário que o professor de LE, como mediador de

culturas, entenda a natureza das crenças de seus alunos, a fim de promover a reflexão acerca de valores e de possibilitar a (re) interpretação do outro. A ele é dada a grande oportunidade de favorecer o crescimento pessoal de seus alunos, quando diante de uma nova língua e cultura, buscando torná-los mais analíticos, tolerantes e sensíveis para as diferenças e reflexivos quanto aos próprios valores pessoais, sociais e culturais.

Encontramos respaldo teórico para tal implicação em Bolognini (1993), pesquisadora do campo de ensino de alemão, que afirma:

Despertar a sensibilidade do estudante brasileiro para outros aspectos da realidade alemã é importante, não só para evitar possíveis rupturas em processos interativos, caso os estereótipos sejam ativados, mas também para que ocorra uma visão crítica das duas sociedades, das duas culturas.

Vimos que a partir do desenvolvimento da competência intercultural é possível favorecer os alunos a adquirir maior tolerância em relação ao outro, não como *estranho*, mas simplesmente como alteridade. A competência intercultural pode possibilitar ao aluno rever auto- e heteroestereótipos, refletir sobre características específicas da cultura-alvo, sensibilizar-se para as diferenças, ser levado também a um maior conhecimento da própria cultura.

No que concerne esse papel de mediador cultural do professor, é de grande relevância que ele esteja preparado para levar o aluno a conhecer melhor outros povos, costumes, outras maneiras de perceber o mundo e outras formas de pensamento, exercendo assim seu papel social como professor. Para tanto, é de grande relevância o desvelamento das crenças dos alunos acerca da língua e cultura-alvo.

Com relação à terceira questão de pesquisa - “Ocorrem variações na configuração das crenças quanto à língua e à cultura-alvo no decorrer de um curso de alemão para iniciantes ou elas se mantêm?” - observamos que as crenças quanto à língua e cultura-alvo

são dinâmicas, pois são construídas socialmente e estão em constante movimento. A grande implicação que essa verificação tem para o processo de ensino/aprendizagem é a reafirmação de que o professor tem a possibilidade de interferir nas configurações já existentes e nas novas, a serem (re) configuradas, sendo possível assim, levar seus alunos a reavaliar crenças permeadas por estereótipos.

Vieira-Abrahão e Barcelos (2006, p. 26) alertam para o fato de que as mudanças das crenças não ocorrem repentinamente, mas que elas necessitam de *momentos catalisadores de reflexão e de conseqüente questionamento e/ou transformação de uma crença na prática*. Compartilhamos a afirmação das autoras, visto que verificamos no decorrer do curso de extensão que as crenças quanto à língua e cultura-alvo se apresentavam em estado de constantes transformações, possivelmente decorrentes de *momentos catalisadores* no sentido das autoras. As crenças dos aprendizes apresentavam movimentos, ora de tipalizada para relativizada, ora de comparativa para relativizada, ora coexistentes. No excerto de transcrição da segunda fase, podemos perceber a coexistência dos três tipos de crenças:

Cr: É uma língua forte (crença tipicalizada) de fonética bem diferente da qual estamos acostumados (crença comparativa)...entretanto, é um linguagem bonita e bastante interessante (relativizada).

Concluimos que essa característica reflete o próprio caráter dinâmico da sociedade em que vivemos: as distâncias se encurtam, a troca de informações é rápida, os encontros interculturais se intensificam. Essa realidade, leva os alunos a buscarem a validação de antigos valores e crenças.

Vieira-Abrahão e Barcelos (2006, p. 33) sugeriram que:

...fossem realizadas investigações na área do ensino e aprendizagem de outras línguas estrangeiras, além da língua inglesa, e sobre as crenças mais comuns encontradas nos diversos contextos brasileiros e ressaltam a necessidade de se

compreender melhor a relação entre contexto, crenças e ações, além da necessidade de se investigar como acontece a transformação das crenças.

Em consonância com essas observações, acreditamos ter contribuído também para o desenvolvimento das pesquisas em crenças com vistas ao contexto e às transformações das mesmas.

Tendo verificado a riqueza e abrangência dos estudos nesse campo, faremos a seguir algumas sugestões para trabalhos futuros:

- Verificamos uma influência do conhecimento de outra(s) LE(s) na formação das crenças (por exemplo, das *comparativas*). Portanto, o desenvolvimento de estudos com foco nessa relação, seria bastante pertinente;
- Verificamos a presença de diferentes tipos de motivação e diferentes crenças. Poderiam ser desenvolvidas investigações com foco na relação entre ambos.
- No decorrer deste trabalho, pudemos perceber uma carência de pesquisas com foco nas crenças específicas sobre a língua e cultura alemã. Sendo assim, seria de grande valia a realização de outras investigações, por exemplo, longitudinais, ou em contextos distintos, focalizando esse aspecto. Elas poderiam favorecer uma visão mais abrangente sobre o construto em nosso campo de estudo;
- Seria bastante pertinente o desenvolvimento de estudos que buscassem fazer a correlação entre a área de origem (exatas, humanas e biológicas) e os tipos de crenças;
- Consideramos um ponto bastante intrigante, avaliar em que medida o contato pessoal (“vivenciar/ver”, e não “ouvir falar”) influencia a configuração das crenças relativizadas.
- Sugerimos ainda o desenvolvimento de estudos com foco na relação entre os procedimentos metodológicos e as crenças sobre a língua e a cultura-alvo. Dessa forma, os

professores de alemão como LE poderiam obter maior clareza sobre a prática de intervenção positiva nas crenças de seus alunos.

Esperamos que esta pesquisa possa, de alguma forma, contribuir para a compreensão das crenças de alunos de alemão quanto à língua e a cultura-alvo, bem como para as pesquisas sobre as crenças na área do ensino e aprendizagem de LE em geral. Além disso, esperamos ter sido possível com o presente estudo, demonstrar a importância e necessidade do desvelamento das crenças de aprendizes quanto à língua, a fim de promover maior motivação, interesse e atitude favorável frente à aprendizagem.

Para finalizar esta dissertação, gostaríamos de trazer um excerto de Scheryl (2002), capaz de elucidar a grande importância que temos no papel de professor de LE, como mediador de culturas, que tem a possibilidade de levar o aluno a descobrir, não apenas um novo código lingüístico, mas também uma nova visão de mundo, de organização social e de pensamento, fato que poderá contribuir para a reavaliação de antigos valores e para o crescimento pessoal.

Como educadores que somos, não devemos perder a oportunidade de informar e ajudar a formar os nossos alunos, tornando-os mais críticos, estimulando-os a (re) avaliar valores, questionando suas crenças e seus mitos e, principalmente contribuindo para um trabalho de ética e estética, educando-os, enfim, para a paz (Scheryl, 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, P. et.al. Memória e produção discursiva do sentido. In *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, p. 11-17, 1999.

AFFONSO, S.A.B. *O papel das crenças e dos valores na construção de novos conhecimentos: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ALMEIDA FILHO, J.C.P *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993, 73 p.

ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Loyola, 2003, 223p.

BAKER, C. *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters 83, p.8-47, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999, 196 p.

BARATA, M.C.C.M. *O ensino de cultura e a aquisição de língua estrangeira*. 1990. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1990.

BARATA, M.C.C.M. *Crenças sobre avaliação de língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre ensino e aprendizagem, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A.M.F; VIEIRA ABRAHÃO, M. H.(Orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Editora Pontes, 2006, 236p.

BAUSINGER H. Das Bild der Fremde in der Alltagskultur. In: WIERLACHER A. ALBRECHT, C. *Fremdgänge: eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Internationes, p. 94-96, 1998.

BAUSINGER, H. *Typisch Deutsch: wie deutsch sind die Deutschen?* München: Verlag C. H. Beck, 2000, 173p.

BEM, D. *Beliefs, attitudes and human affairs*. California: Wadsworth Pub Co, p.1-114, 1970.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 284-293, 1976.

BERNAT, E. Beliefs about language learning current knowledge, pedagogical implications and new research directions. *TESOL-EJ*, v.19, n. 1, p.1-21, 2005.

BLOCH, E. Schöne Fremde. In: WIERLACHER, A.; ALBRECHT C. *Fremdgänge: eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Internationes, p. 97-99, 1998.

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994, 336 p.
- BOHUNOVSKY, R.; BOLOGNINI, C.Z. Deutsch für Brasilianer: Begegnungen mit dem Fremden als Vorbereitung für interkulturelle Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Edmonton, v.11, n. 1, p. 47-49, 2005a.
- _____. Alemão para brasileiros: com João Ubaldo Ribeiro em Berlim - ein thematisches Lehrwerk. *Projekt*, n. 43, p. 24-28, 2005b
- BOLOGNINI, C. Z. Estereótipos e ensino intercultural. *Projekt*, n. 10, p. 21-25, 1993.
- _____. Relações de contato: a questão da cultura. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.32, p.1-8, 1998.
- _____. Livro Didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.17, p. 43-56, 1991.
- BOURDIEU, P. *Language & symbolic power*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1991, 320 p.
- BORGES, T.D. *Crenças de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas*. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman, 2000, 352 p.
- BRUN, M. (Re) construção identitária no contexto da aprendizagem de Línguas Estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYRL, D. (Orgs) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, p. 73-104, 2004.
- BYRAM, M. Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, Kobenhavn, v. 6, n. 18, p. 8 – 13, 2000.
- BYRAM M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>>. Acesso em: 25 de maio 2007.
- CARVALHO, V.C.P.S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos*. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- CHIARINI, A.M. *Representações em torno de uma paixão: a língua italiana em Belo Horizonte*. 2002. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: PÊCHEUX, M. et. al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, p.23-32, 1999.
- DIETRICH, G. Deutsch macht den Unterschied. *Projekt*, n.38, p.4-5, 2001.
- DORNBUSCH, C. O olhar estrangeiro. *Pandemonium Germanicum*, n.2, p.13-21, 1998.

- ELIAS, N. *O Processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, vol. 1, 1994, 276p.
- ELIAS, N. *Os alemães - A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, 431p.
- FELIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. 1998. 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- FONSECA, A.L.R.F. (2001-2003): artigo on-line: *O que é Psicologia Social*. Disponível em: <www.hoops.pt/psicologia/psicologiasocial.htm>. Acesso em setembro de 2006.
- GABILLON, Z. L2 Learner's Beliefs: an overview. *Journal of Language and Learning*. v.3. n 2, p.233-260, 2005.
- GARCIA, M.S.S. A necessidade de confrontação e integração sócio-culturais no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Projekt*, n.18, p. 27-30, 1995.
- GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House Publishers, 1972, 316p.
- GIMENEZ, T. *Learners becoming teacher: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese de doutorado, Lancaster University, Lancaster, 1994.
- GOMES DE MATOS, F. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. SCHEYRL.D. (Orgs) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, p. 21-34, 2004.
- GUERREIRO, G. M. S. *Cultura, linguagem e ensino de língua estrangeira: um estudo acerca desta inter-relação*. 2005. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2005.
- HAUSSTEIN, A. Interkulturelle Kompetenz – Theoretische Analyse und Beschreibung eines Kompetenzfeldes. *DaF-Brücke: Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas*. Mexico, n. 7, p.9-14, 2005.
- HOGREBE, W. Die Epistemische Bedeutung des Fremden. In: WIERLACHER A. ALBRECHT, C. *Fremdgänge: eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Internationes, p. 103-109, 1998.
- HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. In: KALAJA, P. AND BARCELOS, A.M.F. (Eds). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, p. 37-54, 2003.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Eds) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.
- ILLY, R. *Nazionalsozialismus als Thema im Deutsch als Fremdsprache Unterricht*. Disponível em: <<http://www.fasena.de/download/daf/Illy.pdf>>. Acesso em 23 de abril de 2007.
- JANZEN, H E. *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade*.

1998. 94f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- JAKOBOVITS, L.A. Foreign language learning: a psycholinguistic analysis of issues. *The Modern Language Journal*, v.55, n. 2, p.107-108, 1971.
- KALAJA, P; BARCELOS, A.M.F. (Eds) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003, 250 p.
- KANNO, Y; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, v.2, n.4, 2003.
- KRASHEN, S. D. e TERRELL, T. *The natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. California: Alemany Press, 1983, 197 p.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: OUP, 1993, 304 p.
- LANE, S.T.M ; CODO, W. (Orgs) *Psicologia Social: O homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editors, 1986, 116 p.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, 100 p.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez Editora, 2001, 238 p.
- MEIRELLES, S. M. Língua Estrangeira e Autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro. *Educar em Revista*, n.20, p.149-164, Editora UFPR, 2002.
- MENDES, E. Aprender Língua, aprendendo cultura: uma proposta para o ensino de Português como língua estrangeira. In: CUNHA, M.J. E SANTOS, P. (Orgs). *Textos universitários: tópicos em português LE*, Brasília: EDUNB, p. 185-199, 2002.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, 192 p.
- MONACO, P. Stereotypes of Germans in American Culture: observations from an interdisciplinary Perspective. In: KRAMPIKOWSKI, F. et al. *Amerikanisches Deutschlandbild und deutsches Amerikabild in Medien und Erziehung*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1990.
- MOREIRA, J. C. *A representação estereotipada da língua e cultura francesa no discurso dos alunos do centro de línguas da UFPR*. 2006. 113f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- NARDI, A. *Der Einfluss aussersprachlicher Faktoren auf das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache*. 2006. 299f. Tese de Doutorado - Philosophische Fakultät, Universität Zürich, Zúrique, 2006.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *J. Curriculum Studies*, v.19, n. 4, p. 317-328, 1987.

- ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Editora Pontes, 2003, p.36.
- PAJARES, M.F. Teachers's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, p. 307-332, 1992.
- PÊCHEUX, M. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, p. 49-56, 1999.
- PIRES, M.C.A; ROHRMANN, L. *Sprachbrücke: Deutsch als Fremdsprache-manual do professor*. São Paulo: EPU, 1990, 219 p.
- PLÖGER, A. A língua alemã no Brasil: ontem, hoje, amanhã. *Projekt*. n. 19/20, p.34-36, 1995.
- PRABHU, N.S. There is no best method-why? *Tesol Quartely*, v.24. n. 2, p. 161-176, 1990.
- RIBEIRO, J.U. *Um brasileiro em Berlim*. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1995, 190 p.
- ROKEACH, M. *Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança*. Rio de Janeiro: Interciência, 1968, 178 p.
- RÖSCH, O. Kulturelle Identität als (Problem) Thema in der Praxis. *Wissenschaftliche Beiträge der Technischen Fachhochschule Wildau*, p. 40-43, 2005.
- RÖSCH, O. *Wir und die Anderen: über die Normalität von Stereotypisierungen in der kulturellen Kommunikation*. Publicação Online dos Textos da Disciplina Internationale Marketingkommunikation na Universität der Künste. Disponível em http://www.gwk-udk-berlin.de/content/e64/e1680/e1695/e1681/index_ger.html . Acesso em maio 2007.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1970, 279 p.
- SANTOS, E.M.O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 363f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004
- SCHEYERL, D.C.de M. O novo eu sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K. SCHEYERL.D. (Orgs) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, p. 62-72, 2004.
- SCHWERDTFEGER, I.C. Mythen, Stereotype, Vorurteile über Sprachen am Beispiel: Deutsch ist eine schwere Sprache. WOLFF A. UND WINTER-OHLE, E. Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? *Fachverband Deutsch als Fremdsprache*. Heft 58, Regensburg, 2000.
- SILVA, K A. *Crenças e Aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. 2005. 243f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- SILVA, K. A.; ROCHA, C. H. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na lingüística Aplicada, 2007, Florianópolis. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2007, Florianópolis. *Anais do I Congresso*

- Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Florianópolis: UFSC, 2007, p.1018-1047.
- STIERTORFER, K; GEHRING, W. (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, p11- 47, 2002.
- THOMPSON, J.B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, 452p.
- TÍLIO, M.I.C. Cultural Identity and foreign language teaching: attitudes towards English-speaking people and their culture. *Revista UNIMAR*, v.3, 1981.
- VALENTIN, K. Die Fremden. In: WIERLACHER A.; ALBRECHT, C. *Fremdgänge: eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Internationes, p.74-75, 1998.
- VIANA, N. *A desconstrução dos Mitos na aprendizagem de língua estrangeira*. Uberlândia: UFU, 1993. Mimeografado.
- VIANA, N. *Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re) velados na interação em Língua Estrangeira*. 2003. 319f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- VIEIRA ABRAHÃO, M.H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M.F. e VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (Orgs) *Crenças e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, p. 219-231, 2006.
- VOLKMANN, L. Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: VOLKMANN,L; STIERTORFER,K; GEHRING, W. (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, p. 47-67, 2002.
- VOLLMUTH, I. Möglichkeiten der Initiation interkultureller Lernprozesse im Englischunterricht an der Grundschule. In: VOLKMANN, L; STIERTORFER,K; GEHRING, W. (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, p. 47-67, 2002.
- WEIER, U. Interkulturelles Lernen und Stereotype englischer Alltagskultur. In: VOLKMANN,L; STIERTORFER,K; GEHRING, W. (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, p. 165-191, 2002.
- WEINRICH, H. Fremdsprachen als fremde Sprachen. In: WIERLACHER A. ALBRECHT, C. *Fremdgänge: eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn, Internationes, p.15-19, 1998.
- WENDEN, A. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning. *System*, vol. 27, n.4, p.435-441, 1999.
- WIDDOWSON, H.G. *Teaching language as communication*. Oxford: OUP, 1978, 168p.
- WIERLACHER, A., & STÖTZEL, G. Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. *Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik*, Düsseldorf, 1994.
- WIERLACHER, A.; KRUSCHE D. (Hrsg.) *Hermeneutik der Fremde*. München: Iudicium, 1990, 282p.

WIERLACHER A.; ALBRECHT, C. *Fremdgänge: eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Internationes, p. 9-10, 1998.

WOLFF A.; WINTER-OHLE, E. Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? *Fachverband Deutsch als Fremdsprache*, Heft 58, Regensburg, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TEXTO DE DIVULGAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

O Departamento de Letras está com as inscrições abertas para o curso de “Alemão para Iniciantes”. O referido curso tem o objetivo de possibilitar a coleta de dados para uma pesquisa de mestrado de uma aluna desse departamento e é destinado a alunos de graduação e pós-graduação da universidade que não possuem nenhum conhecimento da língua (alunos que já tiveram qualquer número de aulas de alemão não poderão se inscrever!).

As aulas acontecerão as **segundas e quartas das 12 às 13:15 horas** e terão início no dia 26 de março 2007.

Os interessados deverão preencher a ficha de inscrição e enviá-la até o dia 21 de março para alemaoext@yahoo.com.br. Os selecionados terão sua inscrição confirmada por e-mail.

Os inscritos serão selecionados de acordo com critérios que vão ao encontro do objetivo da pesquisa. O curso será oferecido para um total de 20 participantes.

A COORDENAÇÃO

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO 1

Departamento de Letras / Programa de Pós-graduação em Lingüística

Curso de Extensão: Alemão para Iniciantes

Ficha de Inscrição/Questionário 1

Nome: _____ **Idade:** _____

Telefone para contato: _____ **E-Mail:** _____

Curso de graduação (ou pós): _____

Ano de Ingresso: _____

Conhecimento de outra língua estrangeira:

Inglês: básico () Intermediário () Avançado ()

Espanhol: básico () Intermediário () Avançado ()

Francês: básico () Intermediário () Avançado ()

Outra(s). Especificar: _____

Já estudou alemão anteriormente? _____

Em caso afirmativo, por quanto tempo? _____

Onde? _____

Você se propõe a freqüentar o curso inteiro e contribuir para a coleta de dados para a pesquisa? _____

1) Por que você gostaria de estudar alemão?

2) O que você acha dos países falantes de alemão?

3) Qual o seu contato anterior com a língua e cultura alemã? Descreva:

3) O que você acha da língua alemã? Baseado em que você pensa assim?

4) Ao escutar a língua alemã, como ela lhe parece?

5) Qual a sua relação hoje com a cultura dos povos e com a língua alemã?

6) Você se interessa por conhecer a cultura dos povos de língua alemã? Por quê?

7) O que você acha dos alemães e de outros povos falantes de alemão? Por que você pensa assim? Baseado em coisas que leu? Ouviu? Viu?

**APÊNDICE 3 - E-MAIL ENVIADO PELA PESQUISADORA SOLICITANDO
CONFIRMAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO CURSO**

Caro aluno,

Gostaríamos de comunicar que você foi selecionado para participar do curso “Alemão para Iniciantes”. Havendo interesse, favor confirmar sua inscrição pelo e-mail alemaoext@yahoo.com.br para que sua vaga seja garantida.

O curso terá início no dia 28 de março, quarta-feira, às 12:00 horas, na sala de projeção do Departamento de Letras.

Atenciosamente,

A organização do curso

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DE DISCUSSÃO

Tópicos para discussão

Solicitamos que realizem uma reflexão sobre os tópicos abaixo, e escrevam um texto curto que oriente sua participação na discussão a ser realizada em seguida:

Tópico 1:

O que você acha da língua alemã? Justifique.

Tópico 2:

O que você acha do povo e da cultura alemã? Justifique.

Nome: _____ Data: _____

APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO FINAL

Curso de Extensão: Alemão para Iniciantes
Questionário Final

Nome : _____

1) Você gostaria de continuar estudando alemão? Por quê?

2) Sua visão sobre os países falantes de alemão mudou? Justifique.

3) Sua visão sobre a língua alemã foi alterada após o curso? O que contribuiu para isso?

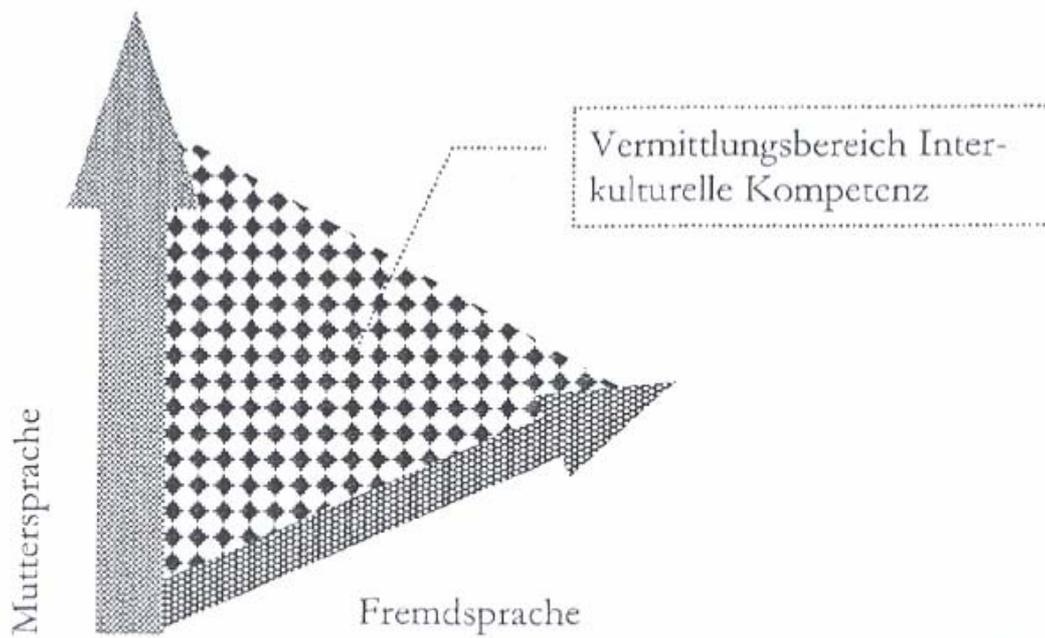
4) Ao escutar a língua alemã hoje, como ela lhe parece?

5) Houve mudança na sua atitude com relação à cultura e à língua alemã?

6) O que você acha hoje dos alemães e de outros povos falantes de alemão? Por que você pensa assim? Baseado em coisas que leu? Ouviu? Viu? Vivenciou?

ANEXOS

ANEXO 1 – VERMITTLUNGSBEREICH INTERKULTURELLE KOMPETENZ
(Stierstorfer, 2002)



ANEXO 2 – INTERKULTURELES LERNEN (Weier, 2002)

