

APRENDIZADO CULTURAL UTILIZANDO VÍDEOS PARA SE APRENDER UM IDIOMA COM INTERAÇÃO ESPONTÂNEA – UMA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Charlotte Steinke (Universidade de Leipzig, Alemanha)

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo empírico que foi realizado em 2013 na Universidade Europeia Viadrina em Frankfurt/Oder, Alemanha. Lidava com a questão de como a aprendizagem cultural segundo Claus Altmayer (ALTMAYER, 2004; ALTMAYER, 2006) pode ser entendida quando um vídeo para se aprender um idioma é utilizado para se atingir metas estabelecidas por Claus Altmayer. As bases teóricas e os resultados principais do estudo empírico vão ser apresentados, principalmente o valor específico de (SCHRODER, 1998) ou pontos importantes (AGAR, 1996; AGAR, 2008; AGAR, 2011) para a aprendizagem cultural.

ABSTRACT

This article presents an empirical study that was realized in 2013 at the European University Viadrina in Frankfurt/Oder, Germany. It dealt with the question how cultural learning following Claus Altmayer (ALTMAYER, 2004; ALTMAYER, 2006) can be understood, when a video for language learning is used to attain the goals set by Claus Altmayer. The theoretical bases and the main outcomes of the empirical study will be presented, most importantly the specific value of (SCHRÖDER, 1998) or rich points (AGAR, 1996; AGAR, 2008; AGAR, 2011) for cultural learning.

Palavras-chave:

padrão de interpretação; rich points (pontos importantes); lacunas

1. APRENDIZAGEM CULTURAL E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO DE IDIOMAS.

Em quadros de referência europeias para idiomas existem poucas diretrizes precisas para metas de aprendizagem quanto a competências interculturais ou culturais, aprendizagem cultural ou semelhante. Os quadros de referência referem-se, em sua diretriz, principalmente a um conceito de Michael Byram (BYRAM, 1997) e fornece as seguintes metas de aprendizagem (TRIM, QUETZ, SCHIESS, SCHNEIDER, 2009, p.103–109):

- Conhecimento declarativo (*savoir*), que inclui o conhecimento sócio-cultural e a consciência intercultural;
- Habilidade e conhecimento processual (*savoir-faire*), em que se conta habilidades práticas (por exemplo, habilidades sociais no sentido da habilidade de se comportar de acordo com convenções e de realizar as rotinas esperadas) e habilidades interculturais (por exemplo, a habilidade de lidar com desentendimentos culturais e com situações de conflito, além da habilidade de superar relações de estereótipo).
- Competências de personalidade (*savoir-être*), que incluem certas posturas, motivações, fatores de personalidade, etc. (se bem que este ponto é problematizado eticamente e pedagogicamente, já que é controverso até que ponto o ensino de idiomas pode e tem a permissão de influenciar as personalidades);
- E capacidade de aprendizagem (*savoir apprendre*), entendida como consciência e habilidades fonéticas, técnicas de aprendizagem e habilidades heurísticas.



Nas coletâneas de Adelheid Hu e Michael Byram (HU, BYRAM, 2009) assim como de Renate. A Schulz e Erwin Tschirner (SCHULZ, TSCHIRNER, 2008) são apresentados os conceitos existentes para a compreensão, a formação e a avaliação de competências interculturais na área do ensino de língua estrangeira. Nestas coletâneas as abordagens também variam muito e são, em parte, contraditórias (PIETZUCH, 2011).

A discussão se estende pela aceitação de “culturas” relativamente homogêneas, que passam a “conhecer” indivíduos (MUGHAN, 2009; DYKSTRA-PRUIM, 2008) através do conceito retomado, pela aquisição de “competência de comunicação intercultural” segundo o aluno (BYRAM, 1997) até abordagens que apresentem a cultura e a “competência comunicativa intercultural” explicitamente como complexas, mundialmente sobrepostas, sempre em mudança discursiva, complexos e, assim, bem difíceis de se entender (KRAMSCH, 2008; KRAMSCH, 2009; CASPER-HE).

Tendo em vista o fundamento teórico e empírico de uma perspectiva científico-cultural do tema “aprendizagem intercultural e cultural” no ensino de idiomas na área de alemão como língua estrangeira, no ano passado Claus Altmayer deu algumas sugestões (ALTMAYER, 1997; ALTMAYER, 2004; ALTMAYER, 2005; ALTMAYER, 2006; ALTMAYER, 2013; ALTMAYER, 2015; ALTMAYER, KOREIK, 2010). Já em 1997, ele exigiu que o termo “cultura” fosse melhor fundamentado e que o termo fosse menos utilizado na linguagem do cotidiano (ALTMAYER, 1997). Com a sua obra “Cultura como Hipertexto” (ALTMAYER, 2004) e com as suas publicações subsequentes, Altmayer deu uma sugestão de como e com que base isto poderia acontecer de forma concreta.

A sua abordagem caracteriza-se principalmente pelo fato de que ela sugere, explicitamente concentrada na área de alemão como língua estrangeira, um conceito claro de cultura, que ela exige pesquisas empíricas de forma explícita e que ele utiliza o termo “aprendizagem cultural” e não como a maior parte das abordagens supra mencionadas falam de “aprendizagem intercultural”. Como a abordagem de Altmayer é assentada na área de alemão como língua estrangeira, ele foi escolhido aqui como ponto de partida para o trabalho apresentado neste documento.

2. AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Um aspecto central do que a história e cultura de um país ou da aprendizagem cultural podem conseguir de acordo com Altmayer na área do ensino de língua estrangeira é produzir uma contribuição à compreensão do outro, apesar de não haver uma visão homogênea de cultura (ALTMAYER 2004 : 38). Ele refere-se a uma posição que ele denomina “científico-cultural” (ALTMAYER 2004 15ff.) e recorre a teorias de várias áreas como a linguística, a sociologia (de conhecimento), a história, a antropologia e a etnologia na área dessas abordagens científico-culturais.

Um conceito central de Altmayer é “padrão de interpretação cultural”, que, em situações de comunicação entre participantes das “comunidades de comunicação” (KNAPP-POTTHOFF, 1997) são ativados, referindo-se a conhecimentos processuais da vida (ALTMAYER, 2004, p. 147–154). No foco da tentativa de ensinar “cultura” no meio da aula de alemão como língua estrangeira, está, para Altmayer, a sociedade de comunicação em língua alemã (KG) e seu conhecimento processual da vida – que o conhecimento de padrão de interpretação disponível e implícito têm que ser, para Altmayer, explícitos, visíveis e compreensíveis para os alunos(as) e para a comunidade de comunicação (KG). O objetivo deste processo de aprendizagem deve ser capacitar alunos(as) a participar dos discursos conduzidos na língua estrangeira (ALTMAYER, 2004, P. 150).

Em seu trabalho de 2004 Altmayer define este padrão de interpretação como “estruturas intersubjetivas”, que:

- contém um conhecimento abstrato e típico sobre um determinado campo de conhecimento;



- servem para relacionar novas experiências e novas informações para as estruturas de conhecimento existentes e conceder significado à novidade;
- não possuem uma saturação de experiências individual neles; trata-se de experiências coletivas armazenadas;
- apresentam uma certa constância e estabilidade em períodos mais longos e recorrem a processos de interpretação em comunidades de idiomas e de comunicação;
- não são ancoradas ao aparelho cognitivo de um indivíduo, mas são ao mesmo tempo uma comunidade de línguas e de comunicação (ALTMAYER, 2004, p.154).

As bases deste pensamento são a teoria da memória cultural (ASSMANN, 1992) e da memória coletiva (HALBWACHS, 1982), assim como os trabalhos para a teoria esquemática (RUMELHART, 1980). Esquemas conduzem, segundo os relatos de Altmayer, as nossas expectativas, na medida em que eles trazem à tona as memórias de experiências semelhantes e já realizadas. Assim, as novas informações percebidas do nosso sistema cognitivo são categorizadas e nós possuímos, em situações correspondentes (por exemplo ao fazer compras ou numa entrevista), um conhecimento de orientação, que, de acordo com a necessidade é ativado com a ajuda dos esquemas e que, dependendo das experiências que temos, também pode ser modificado e adaptado (Altmayer 2004 176ff.).

Em novas publicações, Altmayer define os padrões de interpretação culturais como elementos de conhecimento,...

- no conhecimento padronizado, condensado e estandardizado, i.e., em um nível de abstração médio situado e, nesse ponto, um conhecimento concreto, utilizável e contido sobre uma certa área de experiência;
- que serve, o quão concretas experiências e situações como caso de um tipo/padrão geral, para interpretar e categorizar, atribuir a experiência ou situação a um determinado sentido e orientar o nosso comportamento na situação correspondente.
- que é transmitido e armazenado no idioma e nos discursos, adquirido no processo de socialização em alguns discursos, que está a disposição para a compreensão e a criação de uma verdade coletiva nestes discursos e que, neste sentido, promovem comunidade;
- que, em cumprimento de ato do dia-a-dia e de situações comunicativas diárias, de um modo geral utilizadas irrefletidamente e conhecidas de um modo geral e obviamente exigidas, mas que em caso de necessidade também pode ter uma dimensão reflexiva e que também pode tornar-se tema também de interpretação controversa (ALTMAYER, 2015, p.27-28).

Em uma descrição resumida, Altmayer argumenta (Altmayer 2004: 262) que a cultura

Razoavelmente podem ser concebidos como aqueles esquemas da vida que estão à disposição dos integrantes de determinados grupos sociais quanto à interpretação da realidade, que “cultura”, neste sentido, de modo nenhum pode ser imediata, e que está disponível através de atos comunicativos, i.e. textos, que tornam os esquemas de conhecimento da vida e os padrões de interpretação, como preferimos denomina-los, o mais implícito.

Ele dá ênfase, então, nas bases de conhecimento intersubjetivas, i.e. naquilo que é considerado conhecimento óbvio para todos os participantes da comunicação.

Tendo em conta esta teoria, até hoje alguns trabalhos de pesquisa empíricos que abordaram o tema com variados focos surgiram (ALTMAYER, SCHARL, 2010; FORNOFF, in Vorbereitung; MARINGER, 2011; NEUSTADT, ZABEL, 2010; UCHARIM, 2011).

3. A CONCEPÇÃO E REALIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo apresentado aqui também se sustentou nesta teoria em uma tese de mestrado. Processos de recepção de dois grupos probandos (adultos jovens no Brasil e na Alemanha), que assistiam a um mesmo filme e que respondiam a algumas perguntas, foram examinados. Para isso foram utilizados dois grupos de probandos que pertencem a KGs diferentes. A fim de fazer uso dos resultados do estudo também de maneira prática com alunos de 18 a 25 anos de idade que aprendem alemão como língua estrangeira e devido ao mais fácil acesso a tal grupo de probandos, os seguintes critérios foram determinados:

Critério	Grupo probando 1	Grupo probando 2
Idade	Entre 18 e 35 anos de idade	Entre 18 e 35 anos de idade
Nacionalidade	Brasileiros	Alemães
Local de moradia permanente	Brasil	Alemanha
Local de trabalho e/ou de estudo	Brasil	Alemanha
Língua-mãe	Português brasileiro	Alemão da Alemanha
Atividade	Estudante / Iniciante no mercado de trabalho (no máximo 10 anos de experiência de trabalho)	Estudante / Iniciante no mercado de trabalho (no máximo 10 anos de experiência de trabalho)

Tabela 1

A hipótese empírica examinada mais importante foi que, na interpretação de atos e de textos de acordo com membros de diferentes KGs o conhecimento do contexto pode ser utilizado na interpretação de textos diferentes. Além disso, deve-se avaliar se as interpretações de textos realmente se referem principalmente aos seguintes aspectos:

- que entendimento os receptores têm de como os atores quiseram dizer certos enunciados (influência das observações do contexto)
- se os enunciados são compreendidos
- quais identidades dos atores são respectivamente atribuídas
- quais associações ou categorizações são ligadas a certos atos de linguagem ou denominações.

Em terceiro lugar deve-se descobrir, na medida da pesquisa empírica, quais conhecimentos prévios os probandos das duas KGs diferentes tinham consigo na interpretação e como isto influenciou a mesma.

A fim de alcançar este objetivo, foi escolhido o método da triangulação, que tem vantagens da pesquisa qualitativa e quantitativa (FLICK, 2004), para que também se pudesse pesquisar se e quais interpretações dependem do pertencimento de algum dos dois grupos de probandos. Como objeto da pesquisa empírica foi escolhido um vídeo para se aprender um idioma com uma interação espontânea. Ante do trabalho a empresa Yabla colocou a disposição seus filmes para se aprender um idioma baixados. Os vídeos para se aprender um idioma em Yabla.de são direcionados a alunos de alemão como língua estrangeira do mundo inteiro e têm o objetivo de aproximar eles da língua e cultura alemãs. Para isso os vídeos são em alemão e são legendados em vários outros idiomas a fim de facilitar o entendimento de cada enunciado. Para



cada vídeo existe um jogo para se aprender o vocabulário. Além disso os vocábulos existentes no vídeo podem ser gravados (Yabla, 2013a). O Yabla oferece, além dos vídeos para se aprender alemão como língua estrangeira, plataformas de aprendizagem semelhantes para o espanhol, o francês, o italiano e o chinês. Elas são direcionadas para pessoas com bons conhecimentos de inglês ou de quem tem o inglês como língua nativa (Yabla, 2013b).

Foi escolhido um questionário preenchido anonimamente que foi elaborado de acordo com critérios qualitativos e quantitativos (SCHUMANN, 1997; RAAB-STEINER, BENESCH, 2008; MÖHRING, SCHLÜTZ, 2010; PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR, 2010) e que se encontrava online para preenchimento (Ele pode ser visualizado em <http://questionariovideoonline2013.wordpress.com/> (versão em português brasileiro) e em <http://befragungvideo2013.wordpress.com/> (versão em alemão).

Pela análise das respostas, conforme é comum na pesquisa qualitativa, resultados são obtidos pela elaboração de tipos ideais através de uma comparação sistemática (PRZYBORSKI, WOHLRAB-SAHR, 2010). Os probandos foram informados tendo em vista o tema do questionário, que se trata de um trabalho de mestrado e que eles devem assistir a um vídeo e responder algumas perguntas sobre ele. Os probandos não foram avisados que se tratava de um estudo de comparação cultural.

Um problema central, que resultou da concepção do estudo, foi a capacidade de ser traduzido. Nessa ocasião precisava ser levado em consideração que o estudo era direcionado a pessoas com línguas maternas diferentes. Neste contexto surgiram perguntas diversas. A fim de tornar o questionário acessível às pessoas que têm pouco ou nenhum conhecimento de alemão, as perguntas tiveram que ser traduzidas e os vídeos legendados. Isto ocorreu consultando dois falantes nativos que moram na Alemanha, mas que são parte do KG do grupo brasileiro de probandos. Ao mesmo tempo foram antecipados processos de compreensão do grupo de probandos brasileiros, embora também tenha sido antecipado em quais partes os problemas de compreensão, *rich points* (AGAR, 1996; AGAR, 2008; AGAR, 2011) ou lacunas (SCHRÖDER, 1998) surgiriam. Para o vídeo, trataram-se, especialmente, de dois aspectos:

- O conceito de “Schlagerschublade” (a partir de 1:33)
- O conceito de “kitschig” (“brega”) (a partir de 1:44)

Foi problemático o fato da tradução da legenda também antecipar aspectos culturais e processos de interpretação para os probandos brasileiros. Os termos “kitschig” (“brega”) e “Schlagerschublade” foram difíceis ou impossíveis de serem traduzidos. Poderia-se traduzir o termo “kitschig” como “brega” segundo o dicionário Aulete (Dicionário da língua portuguesa na internet, 2013a; Michaelis - Dicionário de Português online, 2013a) e “Schlager” como “piegas” (Aulete - Dicionário da língua portuguesa na internet, 2013b; Michaelis - Dicionário de Português online, 2013b), porém há outras conotações neste caso.

Estas partes, que, devido à difícil tradução podem ser entendidas como *rich points* ou lacunas, surgiram já na tradução da legenda como pontos de fundamento para a aprendizagem cultural: Referências em relação a classificações (“Schlager”, “kitsch”) foram feitas nesse processo, em que pode-se presumir que os falantes e membros da KG de língua alemã conhecem os termos na maioria das vezes, mas que os membros brasileiros não conhecem, já que se trata de um gênero de “Schlagermusik” que é tipicamente e especificamente alemão e que toca em alemão.

Para testar a hipótese de que para membros de KGs diferentes na interpretação de atos e de textos dependendo da KG se utiliza padrões de interpretação e conhecimentos prévios diferentes, perguntas tendo em vista a compreensão e interpretação do vídeo, principalmente, pareciam razoáveis. Para isto perguntas com os seguintes aspectos tiveram que ser formuladas:



- a) Como o vídeo é classificado em geral
- b) Se, considerando a percepção da compreensão do vídeo legendado, há diferenças entre os grupos probandos
- c) Quais identidades são atribuídas aos atores
- d) Quais intenções são atribuídas aos atores
- e) Quais associações e categorizações são conectadas com certas atividades de língua ou denominações
- f) O que o probando notou, respectivamente
- g) Quais *rich points* ou lacunas são apresentados no vídeo

Os questionários e as questões podem ser vistos online em <http://questionariovideoonline2013.wordpress.com/> em português e em alemão em <http://befragungvideo2013.wordpress.com/>. Eles foram criados, revistos e avaliados com a ajuda do software Google Forms.

4. OS RESULTADOS DO ESTUDO

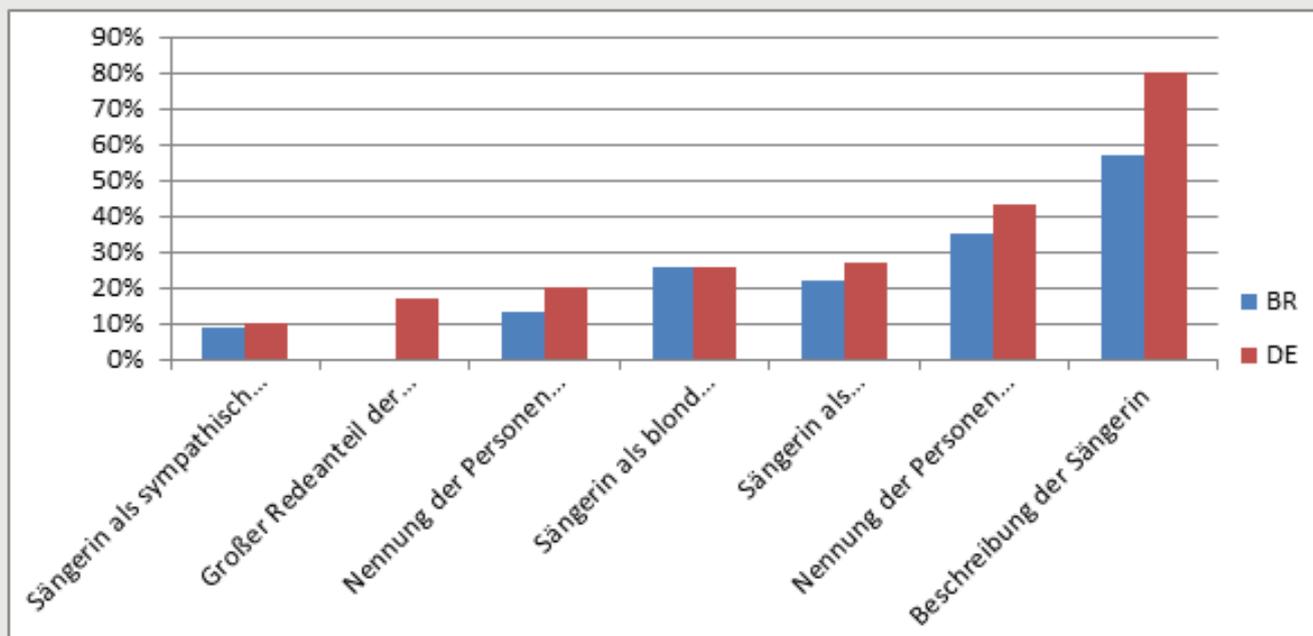
No total os questionários foram preenchidos 60 vezes, dentre os quais 27 em português brasileiro e 33 em alemão. No grupo brasileiro havia 23 questionários válidos e preenchidos, dos quais 13 foram preenchidos por homens e 10 por mulheres.

A idade média do grupo brasileiro era de 28 anos de idade (tanto em meio aritmético quanto em mediana) e de 26 anos (mediana)(25,6 anos – média aritmética) no grupo alemão.

As respostas das perguntas formuladas abertamente foram, em ambos os grupos, surpreendentemente semelhantes; é, então, de se partir do princípio de que os vídeos foram percebidos de forma semelhante. O resumo das respostas às perguntas sobre atores dos vídeos pode servir como exemplo dessas percepções semelhantes: Aqui a maioria (tanto brasileiros quanto alemães) descreveu as pessoas presentes no vídeo uma após a outra, porém não mencionaram ambos os homens individualmente (13 pessoas / 43% dos alemães e 8 pessoas / 35% dos probandos brasileiros). Uma parte maior ainda (6 pessoas / 20% dos alemães e 3 pessoas / 13% dos brasileiros probandos) fez o mesmo, mas mencionou os dois homens individualmente. Uma quantidade de tamanho igual de pessoas de ambos os grupos de probandos descreveu a cantora como loira (8 pessoas / 26% dos probandos alemães e 6 pessoas / 26% dos probandos brasileiros) e ela também foi descrita por 3 alemães (10%) e 2 brasileiros (9%) como simpática. A cantora foi descrita por muitos dos probandos (8 / 27% dos alemães e 5 / 22% dos brasileiros) como cantora líder. A voz boa ou forte da cantora foi descrita por uma pessoa brasileira (4%) e por duas alemãs (7%). No total, a cantora foi quem foi mais descrita (por 24 / 80% dos alemães e 13 / 57% dos brasileiros). Somente probandos alemães perceberam que a cantora falava mais (4 / 13% ou 5 / 17% dos probandos alemães, se bem que esta afirmação só foi feita por uma resposta excepcional de forma implícita). O chapéu do homem do lado esquerdo chamou a atenção de tantos alemães (2 / 7%) quanto brasileiros (2 / 9%). Além disso, a mesma quantidade de probandos (2 de cada grupo) descreveu este mesmo homem como engraçado ou humorístico. O homem do lado direito foi descrito por 6 alemães (20%) e 3 brasileiros (13%), dentre os quais 3 alemães (10%) o descreviam como “calmo” e 2 como “maneiro”. 3 (13%) dos probandos brasileiros perceberam que ele era “descontraído”, “tímido” e que falava rápido e pouco. O homem à esquerda foi descrito por 5 alemães (17%) e 5 brasileiros (22%). Aqui é mostrado, então, que ambos os grupos reagiram de forma semelhante às perguntas:



Figura 1 – Descrição dos atores do vídeo (descrições variadas)



A única diferença entre os grupos é que os probandos brasileiros não descreveram aspectos da grande parte em que a cantora falou (descrito por 4 ou 5 probandos alemães). Aqui também percebe-se que a frequência das respostas se distribui de forma homogênea e não se percebe diferenças muito grandes.

Perguntou-se, no estudo, quanto à interpretação de acordo com o contexto dos probandos das palavras “Schlager” e “kitschig” (lacunas/*rich points*). Como exemplo para a lacuna “Schlager”, resultou-se a seguinte imagem: Considerando a pergunta quanto o entendimento da palavra “Schlager”, resultou-se uma imagem semelhante. Abaixo pode ser visto um gráfico que mostra os dados mais frequentes

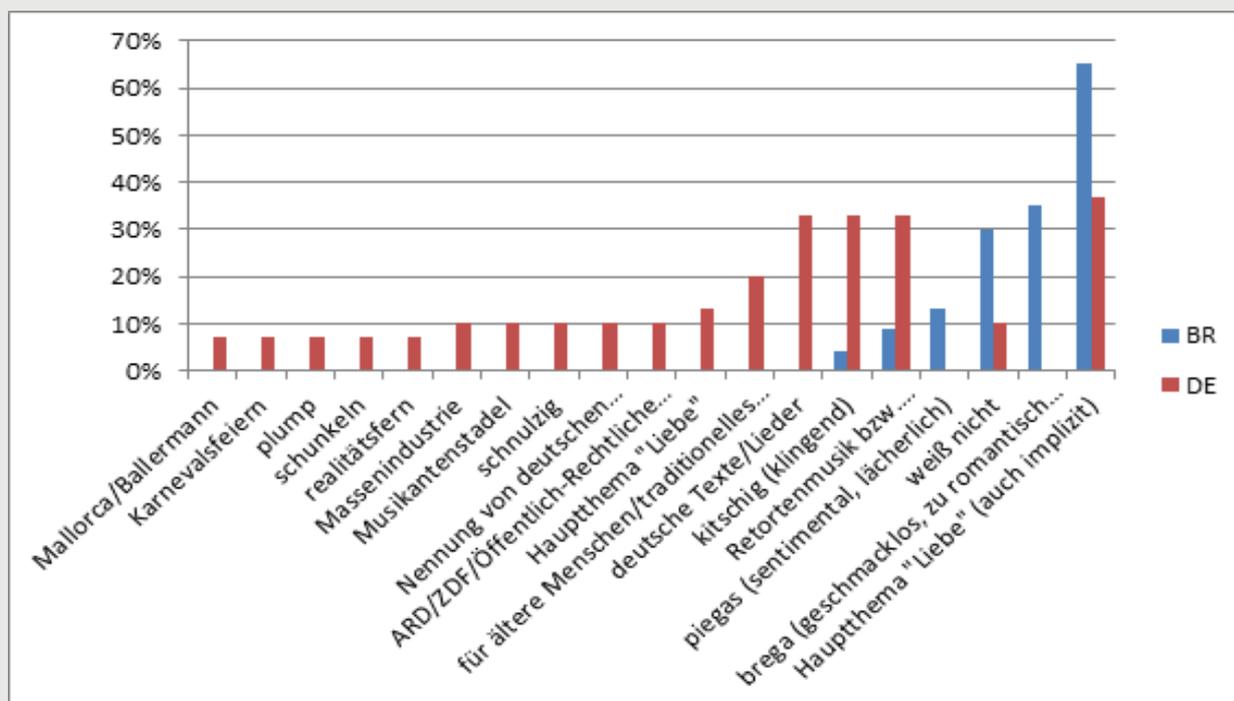




Gráfico 2 – Aspectos mais mencionados como resposta à pergunta sobre o significado de “Schlager” e “Schlagerschublade” (apenas menções de mais de uma pessoa)

Além dos aspectos demonstrados no gráfico, foram mencionados mais pontos (Ver anexo 11). Tanto considerando o que os probandos brasileiros entenderam como “Schlager” quanto considerando o que significava “kitschig” segundo a opinião deles, mostrou-se que os probandos brasileiros, apesar dos termos alemães utilizados, concordaram, no seu entendimento, considerando vários aspectos (Trata-se de amor, não é natural / é estereotipado, é exagerado).

Também é de se notar que, especialmente através da referência dos inquiridos alemães quanto a práticas alemãs específicas (Musikantenstadel, ARD/ZDF, música para pessoas mais velhas, menção de artistas de “Schlager” e textos de “Schlager”, etc.), era impossível tornar o significado completo acessível para os inquiridos brasileiros, já que estes fenômenos são desconhecidos da sua realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os *rich points*/ lacunas “kitschig” e “Schlager” demonstraram ser muito interessantes na aprendizagem cultural com uso deste tipo de vídeos para se aprender um idioma. Aqui foi aplicado o conhecimento processual implícito considerando a classificação e com isso a posição social da banda pelos falantes no vídeo (neste caso, principalmente pela cantora). Esse conhecimento processual é, conforme foi visto anteriormente e conforme os resultados puderem mostrar, não tão compreensível pelos não-nativos e pessoas que não conhecem a prática social e a classificação de “Schlager” e de “kitsch”. Apesar disso, o estudo também pôde demonstrar que os probandos brasileiros foram capazes, através do contexto, de estabelecer uma analogia para o gênero musical e de criar uma classificação que era semelhante a “Schlager” e “kitsch”.

Com o estudo pôde ser comprovado que, no contexto de *rich points*, diversos padrões de interpretação e conhecimentos contextuais diferentes tiveram uma função na interpretação dos probandos de atos e enunciados. Os *rich points* que apareceram no vídeo incluem padrões de percepção, de crença, de avaliação e de ação (padrão de interpretação). Eles podem, então, ser considerados como algo que une a KG correspondente (no caso, os jovens alemães, que se diferenciam das pessoas mais velhas que ouvem “Schlager”). Eles têm, então, uma função no discurso (ver seção 9.1) que é de importância para os membros da KG analisada. Esses resultados levam a conclusões interessantes no trabalho com *rich points*/lacunas no ensino de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAR, Michael. A Linguistics for Ethnography. *Journal of Intercultural Communication*, v. 16, 2008. Disponível em: <<http://www.immi.se/intercultural/nr16/agar.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2016, 12:00:00.
- AGAR, Michael. *Language Shock: Understanding the culture of conversation*. New York: Harper, 1996.
- AGAR, Michael. Making sense of one other for another: Ethnography as translation. *Language & Communication*, v. 31, n. 1, p.38–47, 2011.
- ALTMAYER, Claus. *Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 2004.
- ALTMAYER, Claus. Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der „Landeskunde“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, v. 35, p.44–59, 2006.

ALTMAYER, Claus. Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die Germanistik in Russland? Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland, p.11–29, 2013. Disponível em: <<http://www.daad.ru/wort/wort2012/5+Altmayer.pdf>>.

ALTMAYER, Claus. Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache: Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. Deutsch als Fremdsprache, v. 42, n. 03, p.154–159, 2005.

ALTMAYER, Claus. Sprache/Kultur - Kultur/Sprache: Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: DOBSTADT, M.; FANDRYCH, C.; RIEDNER, R. (Org.). Linguistik und Kulturwissenschaft: Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen, Frankfurt am Main: Lang, 2015, p.17–36.

ALTMAYER, Claus. Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 6, n. 3, 1997. Disponível em: <<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/almayer3.htm>>.

ALTMAYER, Claus; KOREIK, Uwe. Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFSEISEN, B.; RIEMER, C. (Org.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch, Berlin, New York: de Gruyter, 2010, p.1378–1391.

ALTMAYER, Claus; SCHARL, Katharina. „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“: Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, v. 15, n. 2, p.43–60, 2010.

ASSMANN, Jan. Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck, 1992.

AULETE - DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA INTERNET. brega. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/brega>>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.

AULETE - DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA INTERNET. piegas. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/piegas>>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.

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

CASPER-HEHNE, Hiltraud. Überlegungen zur Bewertung der Qualität von interkulturellem DaF-Unterricht. In: SCHULZ, R.; TSCHIRNER, E. (Org.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language, München: Iudicium, 2008, p.310–327.

DYKSTRA-PRUIM, Pennylyn. Developing an Intercultural Curriculum: Challenges and Lessons Learned. In: SCHULZ, R.; TSCHIRNER, E. (Org.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language, München: Iudicium, 2008, p.71–87.

FLICK, Uwe. Triangulation: Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

FORNOFF, Roger. Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung: Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider, in Vorbereitung.

HALBWACHS, Maurice. Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer, 1982.

- HU, Adelheid; BYRAM, Michael (Ed.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 2009.
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie. *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel*. In: KNAPP-POTTHOFF, A.; LIEDKE, M. (Org.). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, München: Iudicium, 1997, p.181–205.
- KRAMSCH, Claire. *Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence*. In: HU, A.; BYRAM, M. (Org.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*, Tübingen: Narr, 2009, p.107–121.
- KRAMSCH, Claire. *The Intercultural Yesterday and Today: Political Perspectives*. In: SCHULZ, R.; TSCHIRNER, E. (Org.). *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*, München: Iudicium, 2008, p.5–27.
- MARINGER, Isabelle. *Das kulturelle Deutungsmuster Europa im deutschen Mediendiskurs zum EU-Beitritt der Türkei*. Leipzig: Universität Leipzig, 2011.
- MICHAELIS - DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS ONLINE. Significado de “brega”. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/brega%20_918830.html>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.
- MICHAELIS - DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS ONLINE. Significado de “piegas”. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=piegas>>. Acesso em: 3 jan. 2016, 12:00:00.
- MÖHRING, Wiebke; SCHLÜTZ, Andrea. *Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft: Eine praxisorientierte Einführung*. 2. ed. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- MUGHAN, Terry. *Business and management theories of Intercultural Competence*. In: HU, A.; BYRAM, M. (Org.). *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*, Tübingen: Narr, 2009, p.31–49.
- NEUSTADT, Eva; ZABEL, Rebecca. „Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“. Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, v. 15, n. 2, p.61–80, 2010.
- PIETZUCH, Jan-Paul. ‚Interkulturelle Kompetenz‘ im Diskurs der Fremdsprachenforschung: Widerstreit – Sachzwang – Konsens? *Deutsch als Fremdsprache*, v. 48, n. 1, p.39–48, 2011.
- PRZYBORSKI, Aglaja; WOHLRAB-SAHR, Monika. *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch*. 3. ed. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag, 2010.
- RAAB-STEINER, Elisabeth; BENESCH, Michael. *Der Fragebogen: Von der Forschungsidee bis zur Auswertung mit SPSS*. Wien: Facultas, 2008.
- RUMELHART, David. *Schemata: The Building Blocks of Cognition*. In: SPIRO, R.; BRUCE, B.; BREWER, W. (Org.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives of Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*, Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1980, p.33–58.
- SCHRÖDER, Hartmut. *Ethnozentrismus, Stereotype und Lakunen: Methodologische Überlegungen zur Analyse interkultureller Kontaktsituationen*. In: USKE, H.; VÖLLINGS, H.; ZIMMER, J.; STRACKE, C. (Org.).



Soziologie als Krisenwissenschaft: Festschrift zum 65. Geburtstag von Dankwart Danckwerts, Münster: Literaturverlag, 1998 (Politische Soziologie, 11), p.41–56.

SCHULZ, Renate; TSCHIRNER, Erwin (Ed.). Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language. München: Iudicium, 2008.

SCHUMANN, Siegfried. Repräsentative Umfrage: Praxisorientierte Einführung in empirische Methoden und statistische Analyseverfahren. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag, 1997.

TRIM, John; QUETZ, Jürgen; SCHIEß, Raimund; SCHNEIDER, Günther (Ed.). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen ; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Berlin: Langenscheidt, 2009. p.244.

UCHARIM, Anja. „In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi.“: Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerken für Integrationskurse. Leipzig: Universität Leipzig, 2011.

YABLA. deutsch.yabla: German Video Immersion. Disponível em: <<http://german.yabla.com/de/>>. Acesso em: 27 jan. 2016, 12:00:00.

YABLA. Yabla: Online Language Immersion. Disponível em: <www.yabla.com>. Acesso em: 27 jan. 2016, 12:00:00.

*Recebido em 07 de abril de 2016.
Aprovado em 20 de outubro de 2016.*