

Ensinar “cultura” em sala de aula de LE – novos paradigmas *made in Germany*

How to teach “culture” in FL-classes – new paradigms *made in Germany*

Paul VOERKEL*

Uni-Jena

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar as principais abordagens no ensino de “cultura” em sala de aula de LE, a partir da perspectiva da disciplina *Alemão como Língua Estrangeira* (ALE). Depois de descrever as origens do “ensino de cultura”, como é realizado na Alemanha, sob a denominação de *Landeskunde*, o enfoque volta-se para as possibilidades e desafios do *paradigma intercultural*, que tem influenciado a discussão sobre cultura por mais de 25 anos, e para os novos conceitos de aprendizagem cultural, que estão presentes nos debates acadêmicos atuais dos germanistas e que têm como base o construtivismo e as ciências culturais.

Palavras-chave: Aprendizagem cultural. Ensino de cultura. Paradigma intercultural. Aula de LE. *Landeskunde*.

Abstract: The aim of the present article is to give an overview about the main approaches of teaching “culture” in foreign-language classrooms, from the perspective of *German as a Foreign Language* (DaF). After describing the origins of the German way of “teaching culture”, the so-called *Landeskunde*, the focus is held on the challenges of the *intercultural paradigm*, that has influenced cultural issues for the last 25 years, and to show new solutions for cultural apprenticeship that are present in the German academic discussions, and which are mainly based on constructivism and cultural sciences.

Keywords: Cultural learning. Teaching culture. Foreign language classroom. Intercultural paradigm. *Landeskunde*.

* O autor tem Graduação em História e Espanhol, pela Universidade de Leipzig. Mestrado em Alemão como Língua Estrangeira, pela Universidade de Leipzig. É livre-docente e pesquisador na Friedrich-Schiller-Universität Jena (Alemanha). E-mail: paul.voerkel@gmail.com

Introdução

Este artigo ocupa-se do ensino de uma língua estrangeira – língua alemã – sob a perspectiva de outro continente. O que justifica uma contribuição alemã, como a presente, para o contexto brasileiro, numa revista acadêmica brasileira, num dossiê temático sobre interculturalidade? Como resposta, podem-se citar várias razões:

- A Europa está caracterizada, entre outros aspetos, por uma política linguística comum, que se manifesta, por exemplo, no *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (QECL). Todos os profissionais

que ensinam uma das línguas europeias (seja por exemplo Inglês, Francês, Espanhol ou Italiano) têm por obrigação que lidar com esta política linguística, assim como com os documentos oficiais a ela relacionados. Neste sentido, é uma vantagem importante conhecer os desenvolvimentos e as tendências da área também como se apresentam nos outros países da União Europeia (UE).

- A Alemanha, com mais de 80 milhões de habitantes, é um dos principais membros da UE. Apesar da história complexa do país, que se reflete inclusive no jeito de ensinar a cultura, a Alemanha é no momento um dos protagonistas que impulsionam o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – dentro e fora da União Europeia. Isto se deve também ao fato de que a língua alemã não só é a língua materna de mais de 100 milhões de pessoas no mundo, mas também é a língua sendo aprendida por mais de 15 milhões de alunos de alemão atualmente. (AUSWÄRTIGES AMT, 2015).
- No Brasil o alemão é uma das línguas ensinadas como língua estrangeira nas escolas, universidades e institutos de idiomas. Não mantém uma posição tão forte como o inglês ou o espanhol, mas se pode constatar um interesse crescente por esta língua. (AUSWÄRTIGES AMT, 2015). Partindo da ideia de que a aprendizagem da língua e da cultura estão intimamente conectadas, coloca-se a discussão sobre “cultura de perspectiva alemã” de forma direta no contexto brasileiro.
- Há mais um detalhe que, indubitavelmente, vale a pena recordar: Foram muitas as pessoas de origem alemã que participaram na construção do Brasil¹. Existem até hoje, principalmente no sul, regiões onde a influência dos alemães é grande e onde até se fala, na vida cotidiana, alemão nas suas distintas variedades. Então, conhecer a cultura alemã significa no mesmo tempo saber mais do próprio país e de uma das raízes que constituem o Brasil. Existem, desta forma, conexões importantes entre os dois países (Alemanha e Brasil).

Pelos motivos apresentados acima, se justifica responder à pergunta: como a cultura é vista desde a perspectiva do ensino-aprendizagem da Alemanha? Seguindo esta ideia, o presente artigo parte de uma descrição dos “conceitos clássicos” de cultura em sala de aula, para na sequência problematizar a *abordagem intercultural* e apresentar algumas propostas atuais de como integrar a aprendizagem cultural na aula de língua estrangeira. Esta descrição é orientada pela perspectiva de *Alemão como Língua Estrangeira* (ALE). Esta disciplina acadêmica configura apenas uma vertente, dentre outras, da representação cultural na Alemanha – que, para completar, nem é totalmente homogênea. (KOREIK; PIETZUCH, 2010). Apesar disso, consideramos importante apresentar, ainda que superficialmente, os debates centrais das últimas décadas sobre esta temática, com a finalidade de discutir algumas noções de cultura, fomentar o intercâmbio de ideias e preparar, no melhor dos casos, uma base para futuros trabalhos em comum

¹ Para só citar dois exemplos (entre muitos outros possíveis): o exército brasileiro foi fundado pelo oficial alemão Johann Böhm, e o criador do escudo do Brasil foi o alemão Arthur Sauer. (DAMKE, 1997).

que possam contribuir para o entendimento acadêmico e cultural mútuo nos dois lados do Atlântico. Para avançar neste intento, segue em primeiro lugar uma apresentação das abordagens “clássicas” de representar a cultura em sala de aula.

As abordagens clássicas de tratar a “cultura” em aula de LE

O fato de que a língua e a cultura estão intimamente conectadas não é nenhuma novidade. (ALTMAYER, 2004; KOREIK, 2013). Há mais de 200 anos o cientista Humboldt constatou que a aquisição de informações culturais constitui um dos pré-requisitos para o uso adequado de uma língua. (BETTERMANN, 2010). E hoje ainda se afirma que “a língua é um espelho onde as marcas culturais ficam visíveis”. (BIECHELE; PADRÓS, 2003, p. 13). É por isso que, inclusive na Alemanha, aqueles que trabalham com didática de línguas estrangeiras abordam, há várias décadas, a temática do ensino de elementos culturais. (KOREIK, 2015). Naturalmente, a metodologia mudou ao longo do tempo, o que fica evidente quando observamos as diferentes formas de lidar com o elemento “cultura” em determinadas fases do desenvolvimento da disciplina. Enfatizamos, neste momento, a discussão acadêmica a respeito da cultura e como isto está sendo discutido, por exemplo, em torno da formação de professores. (ERDMENGER, 1996; KOREIK, 2013).

De maneira geral, as diferentes abordagens didáticas não se podem diferenciar tão claramente como a representação acadêmica frequentemente propõe, ainda menos quando incluímos na discussão a parte da prática de ensino. (KOREIK; PIETZUCH 2001). Ainda assim, daremos na sequência uma breve descrição das abordagens desde o início do ensino institucional de línguas modernas na Alemanha, com a finalidade de apresentar as bases da “aprendizagem cultural”, que mantêm certa influência até hoje.

- Depois da fundação da Alemanha como estado nacional em 1871, o ensino de línguas estrangeiras modernas ganhou importância rapidamente. Isso se devia ao crescimento do número de alunos escolarizados, mas principalmente também ao objetivo de responder à demanda da economia e do setor militar. Eram temas de debate a história, a geografia etc. dos países alvos, considerando como “útil” toda a informação objetiva de um país, e tomando como exemplos os objetos e fatos reais. (KOREIK; PIETZUCH, 2010). Em função dessa abordagem utilitarista, esta fase do ensino de cultura é denominada *Realienkunde*.
- Na primeira metade do séc. XX, e principalmente depois da Primeira Guerra Mundial, pôde-se observar uma mudança que minimizava aquela abordagem utilitarista: entrava, agora, no cenário acadêmico, e cobrindo várias disciplinas, a *comparação científica*, que visava compreender a cultura na sua totalidade, descrevendo as características de

um determinado grupo de pessoas. (KOREIK, 2013). Nasceram, desta forma, no contexto alemão, as ciências culturais, a *Kulturkunde*.

- Pouco depois, usou-se esta base para uma outra abordagem, com a diferença que como referencial se tomava um “povo inteiro”, não mais apenas grupos de pessoas. Passou-se ao estudo do “ser” do povo-alvo (BETTERMANN, 2010), ao que se deu o nome de *Wesenskunde*.
- Da descrição das características dos povos, era só um pequeno passo até insistir em que existissem “povos melhores que outros” – a base do racismo coletivo a nível nacional. Nos sombrios anos da ditadura nacional-socialista, usava-se a teoria da superioridade de um povo, da *Volkskunde*, como justificativa para a guerra e para a eliminação de grupos inteiros de pessoas. (KOREIK; PIETZUCH, 2010). Isto explica, em parte, a relação ambígua que existe na Alemanha, até hoje, frente aos termos “raça” e “povo”.

Ainda que depois da Segunda Guerra Mundial o conceito de *Kulturkunde* tenha continuado a ser usado por um tempo, era óbvio que uma nova forma de pensar a cultura era necessária. Nestas circunstâncias criou-se, nos anos 1960, uma nova abordagem, denominada *Landeskunde*. Esta pode ser definida, bem resumidamente, como: “estudo ou conhecimento sobre um país, já que a palavra *Landeskunde* é formada pelos vocábulos *das Land* e *die Kunde*, que significam, respectivamente, ‘país’ e ‘estudo’ ou ‘conhecimento’”. (STANKE, 2014, p. 205). Completando esta definição, podemos afirmar que na *Landeskunde* se trata de abordagens de pesquisa e de ensino relacionadas com a cultura no contexto alemão, o que inclui temas tais como a economia, a sociedade, o esporte, a geografia, a política e a história, mas também a maneira de viver nos países de língua alemã, incluindo os valores e a forma de se comunicar. (RÖSLER, 2012).²

Podemos afirmar que as diferentes abordagens da *Landeskunde* não se seguiam, sucessiva e historicamente, mas que sim se entrelaçaram, se completaram e correm paralelamente até hoje. (BIECHELE; PADRÓS, 2003). Estamos falando, em concordância com a maioria dos autores da área, de três vertentes principais da *Landeskunde*, que são a *cognitiva* (ou explícita), a *comunicativa* (ou orientada na atuação) e a *intercultural* (ou implícita), que serão descritas na sequência.

O conteúdo principal da *Landeskunde cognitiva* são as informações explícitas e declarativas sobre o país alvo, derivadas de uma ampla apresentação de conhecimentos sistemáticos sobre sua sociedade e cultura, e baseadas em dados e fatos. (PAULDRACH, 1992). A descrição da “cultura” não se limita à política, história, geografia e economia, mas inclui outros campos, tais como as tradições, costumes e hábitos. (BIECHELE; PADRÓS, 2003). Geralmente, o ensino da *Landeskunde* se realiza isoladamente da aula de língua, atribuindo-se àquele uma menor importância. Com frequência, o ensino da *Landeskunde* ocorre na língua materna dos alunos, devido à

² Em mais de 50 anos da sua existência, a *Landeskunde* passou por muitas adequações, pelo que não é possível, num espaço reduzido como este, trazer todas as vertentes. Para maior informação e uma descrição mais completa, podem-se consultar, entre outras, as publicações de Pauldrach (1992) e Erdmenger (1996).

complexidade dos temas tratados. A concepção de “cultura” que é própria deste perspectiva está baseada, em sua grande maioria, na “cultura erudita ou elitista”, representando desta forma um conceito de cultura estreito, limitado e tradicionalista. (BIEBIGHÄUSER, 2014).

Sabemos da importância de um conhecimento geral sobre o país e a cultura da língua alvo. Desta forma, o ensino na abordagem da *Landeskunde cognitiva* consiste, predominantemente, na seleção adequada dos temas, já que é impossível abordar todas as facetas de um país. Neste sentido, o que mais provocou críticas a esta abordagem foi a escolha das temáticas a serem tratadas na aula, que com frequência encontram-se desatualizadas (RÖSLER, 2012), e a falta de conexão com a vida real e com as expectativas dos alunos. (BIEBIGHÄUSER, 2014). As informações nos materiais didáticos fornecidas parecem objetivas e válidas, porém encontramos uma grande generalização da complexa realidade da vida, que leva à superficialidade e não admite o potencial criativo da cultura. (BIECHELE; PADRÓS, 2003).

Uma nova abordagem, a *Landeskunde comunicativa*, surgiu a partir dos anos 1970 com a “virada comunicativa no ensino das línguas estrangeiras”, que propagava uma aula funcional-pragmática orientada às expectativas e necessidades dos alunos (BETTERMANN, 2010; BIEBIGHÄUSER, 2014), diferentemente da abordagem anterior. Com essa mudança, começava um direcionamento aos atos de comunicação cotidianos dos alunos, incluindo uma visão mais ampla de “cultura”, que a partir de agora ia compreender igualmente aspectos como comida, lazer, fazer compras etc.. (PAULDRACH, 1992; BIECHELE; PADRÓS, 2003). O objetivo desta abordagem, então, é fornecer aos alunos uma orientação prática em relação ao país da língua alvo, através do uso da competência comunicativa, que seria treinada em sala de aula. A cultura, neste modelo, serve como “veículo” de um conteúdo linguístico-comunicativo, colaborando para que atividades comunicativas sejam alcançadas exitosamente. (PAULDRACH, 1992; BIEBIGHÄUSER, 2014).

Principalmente no início da *Landeskunde comunicativa*, os protagonistas desta abordagem negavam a importância do “conhecimento cultural”, reduzindo as situações comunicativas a contextos cotidianos de grupos de alunos específicos e limitando consideravelmente, deste modo, o campo de atuação dos aprendizes: estes podiam se comunicar perfeitamente nas situações conhecidas na sala de aula, mas não necessariamente em contextos que não tinham sido aí contemplados. (RÖSLER, 2012; BIEBIGHÄUSER, 2014). Além disso, foram alvos de críticas a seleção de temas, muitas vezes não relevantes para os alunos (geograficamente) distantes da Alemanha, e a falta de reflexão sobre a vida individual dos alunos.

Estas críticas, junto com a chegada de cada vez mais imigrantes estrangeiros na Alemanha (HU, 2010, p. 75), levaram, ao longo dos anos 1980 e 1990, ao desenvolvimento da *Landeskunde intercultural*, tendo

como eixo central a “compreensão do estrangeiro e o entendimento cultural”. (PAULDRACH, 1992, p. 7). Esta abordagem parte da ideia de que um verdadeiro entendimento cultural não depende só do domínio de dados e fatos de um país e da competência comunicativa, mas também da própria reflexão sobre e da adaptação de valores e atitudes. (RÖSLER, 2012). A base da *Landeskunde intercultural* é, num primeiro instante, o posicionamento próprio (*das Eigene*, “o próprio”) para, em seguida, compará-lo com o novo (*das Fremde*, “o estrangeiro”). O processo de “aprendizagem cultural” passa então pela percepção, a atribuição e a construção da realidade. (BIECHELE; PADRÓS, 2003). Com o reconhecimento da importância da “percepção intercultural”, a *Landeskunde* volta a ser parte integral da aula de língua. (IDV, 1990). Esta, por sua vez, tem ampliado o seu objetivo de transmissão da competência comunicativa, abrangendo também a competência do *entendimento cultural*. (ZEUNER, 2010).

Na apresentação dos movimentos conceituais-metodológicos nas abordagens da cultura no ensino de língua estrangeira na Alemanha, vemos que o ensino de temas culturais³ depende consideravelmente do contexto histórico, assim como também das teorias predominantes no campo linguístico-didático, e que não é fácil separar nitidamente uma coisa da outra. (RÖSLER, 2012).

Vale ressaltar neste contexto atual que, de qualquer maneira, já foram superadas as abordagens estáticas e mono-metodológicas (como foi a práxis durante várias décadas), e que já entramos, inclusive na didática cultural, na “era pós-método”. Nesta perspectiva, até a *Landeskunde intercultural* (como abordagem a ser seguida) ficou obsoleta: mais importante é o uso prático dos seus *princípios didáticos-metodológicos*, que facilmente podem ser aplicados à área cultural. (ENDE; GROTTJAHN; KLEPPIN; MOHR, 2013).

O fato de termos ultrapassado os conceitos rígidos metodológicos fica claramente visível no fato de que, à parte das três linhas principais da *Landeskunde* que acabamos de contemplar, foram criadas várias outras abordagens em torno da aprendizagem cultural, que, baseadas nessas linhas gerais, se acrescentam a elas. Trata-se de propostas menos preocupadas com a discussão teórica e mais orientadas à prática, tais como os modelos de Neuner e Badstübner-Kizik sobre os “campos temáticos de cultura” (BETTERMANN, 2010; ZEUNER, 2010), ou as “técnicas de aprendizagem”, (*Lerntechniken*), tais como a *abordagem personalizada*⁴, o trabalho em projetos, as atividades “tandem” e a aprendizagem em situações de contato, atividades que sempre envolvem aspetos culturais. (KRUMM, 1998; RÖSLER, 2012).

Podemos constatar que a discussão sobre a transmissão de cultura não terminou com as diferentes vertentes da *Landeskunde* – pelo contrário! Apresentaremos, nos próximos dois capítulos, alguns dos debates mais relevantes sobre o tema, esclarecendo que o marco teórico está constituído pela área *Alemão como Língua Estrangeira (ALE)*, estabelecida como disciplina acadêmica na Alemanha desde os anos 1960, e que incluiu a “cultura” como

³ No alemão, usa-se conscientemente o termo de “transmissão cultural” (*Kulturvermittlung*), que se pode acrescentar à ideia do “ensino” e que contempla a própria ideia de “missão”.

⁴ Trata-se aqui de uma técnica, derivada da didática da História, que promove a aprendizagem através da biografia de personagens conhecidas.

um dos seus eixos temáticos principais desde o início do novo milênio. (KOREIK; PIETZUCH, 2010). Mesmo que ainda encontremos amplas lacunas na fundamentação teórica da disciplina (ALTMAYER, 2004), podemos considerar que desde a publicação dos “Argumentos fundamentais da Landeskunde”⁵ (IDV 1990), ela forma parte integral da disciplina ALE.

O paradigma intercultural: chances e desafios

O objetivo da aula de língua estrangeira é, em primeiro lugar, alcançar o domínio da língua; este fato não deveria ser esquecido nos debates sobre “cultura”. (BETTERMANN, 2010). Porém, pode-se considerar uma das grandes conquistas da *Landeskunde* o fato de ela ter trazido, ao longo do tempo, uma consciência crescente sobre o papel importantíssimo que a cultura tem no processo de aquisição das línguas. (BIECHELE; PADRÓS, 2003). Neste contexto, e principalmente nos anos 1990, foram discutidos numerosos modelos de *interculturalidade*, que marcaram também as opiniões na área das línguas.

- Um dos teóricos mais influentes da época foi o antropólogo holandês Geert Hofstede (*1928), que desenvolveu, através de extensas pesquisas, o conceito das *dimensões culturais*. Estas regem, segundo ele, o comportamento das pessoas, principalmente no contexto do trabalho e da convivência com outros seres humanos. Estas ideias marcaram o desenvolvimento da *Landeskunde intercultural*, como fica visível, por exemplo, na citação de Biechele e Padrós (2003, p. 51–52):

Algumas culturas, como por exemplo a finlandesa, indicam uma atitude pensativa quando não dizem nada, enquanto parece que os alemães estão pensando em voz alta, pois pausas ou um silêncio na conversa parecem incomodar aos interlocutores.⁶

- Outro acadêmico de influência nos debates foi o psicólogo alemão Alexander Thomas (*1939), que criou, entre muitas outras coisas, a ideia do padrão cultural⁷. Este conceito descreve os comportamentos que os membros de uma sociedade consideram como “normal” ou “adequado”, estabelecendo desta forma uma descrição normativa da “mentalidade de uma cultura” (ZEUNER, 2010, p. 1473). Vale ressaltar que as categorias propostas pelo autor são altamente criticadas por alguns membros da comunidade acadêmica (ver, entre outros, ALTMAYER, 2002).
- As discussões sobre a interculturalidade na Alemanha coincidiram com a publicação da obra *O choque de civilizações*, em 1996, do professor norte-americano de ciências políticas Samuel Huntington (1927–2008). Ele afirma que os conflitos atuais não têm mais, como ocorria antes, suas causas nos confrontos a nível nacional, mas estão motivados pelas diferenças entre as culturas. Nos seus modelos,

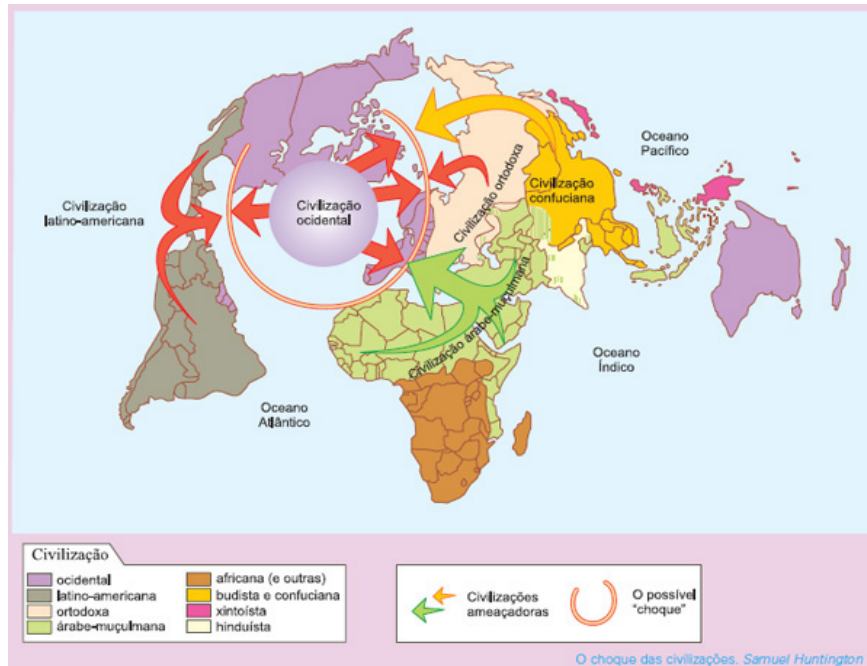
⁵ Tradução livre do título „ABCD-Thesen zur Landeskunde“, um breve artigo de autores de vários países de língua alemã, que constitui uma espécie de “documento fundador” para o estabelecimento da *Landeskunde* na área.

⁶ Tradução da versão original (em alemão) pelo autor.

⁷ Em alemão: *Kulturstandard*. Poder-se-ia usar, então, para a tradução, o termo de “standard cultural”.

encontramos o mundo dividido em “espaços culturais” (e não mais em países com fronteiras nacionais), como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: As “civilizações dominantes”, segundo o conceito de Huntington



Fonte: www.objetivo.br.

Essas três abordagens descritas têm, sem dúvida, suas diferenças, mas coincidem nas afirmações de que: 1) existe um coletivo homogêneo (uma sociedade, um estado-nação, ou uma religião) e 2) os seres humanos são, em grande parte, influenciados por este coletivo na forma de pensar e atuar. Segundo estes modelos, o fato de formar parte de coletivos diferentes já é fonte de mal-entendidos culturais – os *critical incidents*, que constituem a base da *Landeskunde intercultural*. (BIECHELE; PADRÓS, 2003).

Diante dessas perspectivas teóricas, coloca-se uma questão: será que é possível transpor as ideias expostas para a aula de LE? A resposta a esta pergunta traz algumas afirmações que desafiam de forma aberta as ideias deterministas de cultura e que conseguem sacudir consideravelmente o *paradigma intercultural*, tão em moda desde os anos 1990.

- A primeira crítica se direciona à construção de uma “cultura nacional”, sendo que na realidade não se pode afirmar a existência de “culturas nacionais homogêneas”. (KRUMM, 1998; ALTMAYER, 2013). Podemos, neste contexto, trazer uma citação que deixa bem clara essa crítica:

Deve-se acrescentar que um conceito de ‘Cultura’ tão simplificador presume uma homogeneidade interna de ‘culturas’ ou estados nacionais, que nunca existiram nesta totalidade, e que, ao mais tardar desde a era atual da globalização e da hibridização de ‘culturas’, se tornou totalmente obsoleta e não justificável.⁸ (ALTMAYER, 2002, p. 6).

⁸ Tradução da versão original (em alemão) pelo autor.

- À parte da afirmação de uma “cultura homogênea“, que, evidentemente, não existe, há vários autores que manifestaram críticas ao olhar determinista dos conceitos expostos. A cultura pode, bem entendido, influenciar o nosso comportamento, mas não o determina, muito menos ainda de forma homogênea nacional. (BIEBIGHÄUSER, 2014; KOREIK; ROCHE, 2014). Caso contrário, não poderíamos falar de um “comportamento individual“, mas só de “comportamento coletivo“, sendo justamente o respeito ao ser individual o que é uma das propostas mais importantes da educação, incluindo aqui a educação em LE.
- Outra crítica importante deriva da fixação na interculturalidade, que é utilizada para explicar todo tipo de acontecimento. Neste sentido, concordo com a opinião de que

[...] o que é intercultural, não é necessariamente bom. O enfoque não é a solução, mas, segundo a minha hipótese, perpetua uma limitação inerente ao conceito de “cultura“, quando esse é aplicado à totalidade de práticas, valores, normas e símbolos de um coletivo nacional. A praxe de tratar através desse conceito supostas diferenças interculturais é contraprodutiva, pois não leva à relativização de estereótipos, mas volta a afirmá-los. (WINK, 2011, p. 190).

Com esta argumentação, faz sentido a crítica, expressa por exemplo por Hu (2010), de que o foco exagerado no elemento cultural nacional (relativamente homogeneizante) pode esconder diferenças sociais, afirmações racistas e provocar, no diálogo com outros, uma perspectiva “eticista“, que leva a se concentrar nas diferenças (étnicas ou nacionais) em vez de buscar uma base comum. (BIEBIGHÄUSER, 2014).

- Neste sentido, o paradigma intercultural está sendo muito criticado por estabelecer a dicotomia do “eu vs. os outros“, que, muitas vezes, leva à percepção de “diferenças artificiais“, que separam os interlocutores em vez de aproximá-los. (ZEUNER, 2010).
- Chegamos aqui a outra crítica feita ao *paradigma intercultural*: Ao invés de quebrar clichês e estereótipos através da “educação cultural“, essa mesma educação pode contribuir para confirmar os preconceitos já existentes, ou, pior ainda, criar novos. (ALTMAYER, 2002). Neste sentido, a propagação de uma “cultura nacional“ é até visto como “perigoso“, pois parte, de forma errônea, de uma percepção estática e determinista:

A concepção de “cultura”, no sentido de um sistema de orientação homogeneizante, determinista e ligado a certos grupos fechados, de caráter nacional e/ou étnico, me parece, do ponto de vista científico, ultrapassado, inútil e perigoso. (ALTMAYER, 2009, p. 126).⁹

⁹ Tradução da versão original (em alemão) pelo autor.

As críticas expostas aqui são principalmente extratos das discussões levantadas por Hu, na década de 90, e por Altmayer, no começo do novo milênio (BIEBIGHÄUSER, 2014), e resumem alguns dos argumentos principais que desmantelaram o *paradigma intercultural*. Vemos, então, que a *Landeskunde intercultural*, pelo menos se vista de forma homogênea e determinista, não pode ser uma solução válida para o ensino de cultura na aula de LE. Mas quais seriam, então, as soluções? Foram desenvolvidas, nos últimos anos, várias novas abordagens para apreender a “cultura”, e estas insinuam a integração de elementos das ciências culturais para permitir um desenvolvimento produtivo da *Landeskunde*. (KOREIK; PIETZUCH, 2010).

Novas abordagens no ensino de cultura

Com as ideias até aqui expostas, ficou claro que a *Landeskunde* conseguiu criar uma maior sensibilidade para temas culturais na área do ensino de línguas, mas até mesmo a *abordagem intercultural* pode ser vista como limitada, principalmente por reduzir sobremaneira a complexidade da vida e dos seres humanos. Essas limitações do *paradigma intercultural* preocuparam os acadêmicos desde a virada do milênio e provocaram numerosos debates e discussões sobre o futuro da *Landeskunde* e do ensino de cultura em sala de aula. (KOREIK, 2015).

Nestas circunstâncias, nasceram várias novas abordagens com a finalidade de permitir uma continuidade positiva do conceito de *Landeskunde*, com a ideia de desvincular a percepção de cultura da construção histórica da nação e propor novas perspectivas. (ALTMAYER, 2009). Não será possível mencionar todas essas abordagens no presente artigo, de forma que nos limitamos às propostas mais correntes na Alemanha e vinculadas à disciplina acadêmica de ALE.

- Com a publicação dos “Argumentos fundamentais da *Landeskunde*”, em 1990, entrou na discussão a *abordagem pluricêntrica* (IDV, 1990), postulando que não existe só “uma realidade” na Alemanha, mas sim várias (seja por estratos sociais, regiões, profissões e religiões diferentes), e que, nos materiais didáticos, é necessário incluir também informações sobre os outros países de língua alemã, notadamente a Áustria e a Suíça. A reivindicação de incluir o olhar pluricêntrico, conhecido como *conceito D-A-CH*, é defendida, entre outros, por Krumm (1998) e Biechele e Padrós (2003), e foi novamente vinculado ao debate científico com a coletânea de Demmig, Hägi e Schweiger (2013).

- O mesmo documento fundador da *Landeskunde* de 1990 menciona a História como componente integrante do ensino de cultura em LE (IDV, 1990). Esta afirmação não constitui, em princípio, nenhuma novidade, porém foi só nas últimas duas décadas que foram realizadas pesquisas empíricas sobre o impacto da História no processo de aprendizagem da língua alemã. (KOREIK, 2010). Koreik explica o grande potencial da História de poder mostrar aos alunos as estruturas sociais segundo uma perspectiva múltipla, mas aponta também os desafios de não cair numa descrição simplificada e acompanhar o estado da arte desta disciplina de referência. (KOREIK, 2015).
- Uma abordagem que está relacionada com a História, mas traz elementos novos e inovadores, é o trabalho com base nos *lugares de memória* (“lieux de mémoire”, em francês), conceito introduzido na discussão acadêmica por Pierre Nora, nos anos 1980, e que permite perceber a cultura como “indensificada”. Este conceito está sendo usado cada vez mais no âmbito das ciências culturais em toda a Europa. (KOREIK; ROCHE, 2014). Entrou na área das línguas estrangeiras a partir de uma conferência internacional, realizada em Berlim em 2005. Esse conceito levou à criação de um material didático com base nos *lugares de memória*, organizado e publicado por Schmidt e Schmidt (2007), com o título de “Erinnerungsorte” em 2007. (KOREIK, 2015). É uma coleção de materiais e de atividades interativas, apta para ser usada em aulas de alemão a partir do nível B1 do QECRL. (KOREIK, 2010). A atualidade desta abordagem para o ensino de cultura em LE se reflete nas recentes coletâneas de Roche e Röhlting (2014) e Badstübner-Kizik e Hille (2015), entre outros.
- A Literatura é o pilar principal da Germanística e foi essencial também na constituição da disciplina acadêmica de ALE. (ALTMAYER; DOBSTADT; RIEDNER; SCHIER, 2014). Porém, sua influência diminuiu consideravelmente com a *abordagem intercultural*, principalmente com a perspectiva funcionalista de línguas que rege a área desde o início do milênio (ALTMAYER, 2014). Só com a introdução dos “princípios didático-metodológicos” na abordagem intercultural e a reivindicação de usar textos autênticos como base de aprendizagem para os alunos, a Literatura voltou a formar parte integral do ensino de LE. (DOBSTADT; RIEDNER, 2013). Podemos, neste sentido, observar, por um lado, um debate intenso sobre o termo e a fundamentação teórica da Literatura (DOBSTADT, RIEDNER 2014) e, por outro, uma orientação de integrar a Literatura na aula de forma prática (SCHIER, 2014).
- De modo geral, os *aspetos estéticos da língua* estão sendo reconhecidos novamente de uns anos para cá, indicando o potencial da arte, dos quadros, da música etc. para o processo de aprendizagem de “forma estética”. Algumas contribuições nesse sentido podem ser encontradas em Schier (2014), Bettermann (2014) e na publicação da coletânea de Bernstein e Lerchner (2014).

- Outro eixo do ensino de cultura é a conscientização através do trabalho com *estereótipos*. Na área de línguas, sempre foi uma temática atual, como mostram, por exemplo, as publicações de Löschmann e Stroinska (1998) e Rösler (2012). No decorrer do tempo, em relação ao ensino de LE, os modos de tratar os estereótipos mudaram: não é mais o objetivo “acabar com os estereótipos”, mas sim visibilizá-los e entrar num processo construtivo de reflexão (ZEUNER, 2010, p. 1476). É interessante que encontramos um número crescente de artigos sobre o tema publicados também no contexto da Germanística no Brasil. (WINK, 2011; MARQUES-SCHÄFER; STANKE, 2014; VOERKEL, 2014).
- Uma outra vertente, enfim, introduziu, nos últimos anos, a ideia de ver a “cultura” como resultado de uma *comunidade discursiva comum*, que está dialogando com base em *esquemas de interpretação cultural*, os quais estão sendo compartilhados pelos membros desta comunidade. (ALTMAYER, 2009). A proposta de decifrar estes *esquemas de interpretação cultural* e tomá-los como base de compreensão e interpretação de textos é, dentro das abordagens mencionadas, provavelmente a que mais conseguiu sacudir a disciplina DaF, já que propõe uma mudança um tanto radical: não se acredita mais numa “realidade de entidades objetivas”, mas sim nos processos de construção e interpretação individual da realidade. Para a didática de LE, significaria não tematizar mais “as coisas como são”, mas sim como as pessoas “pensam e falam que elas são” (ALTMAYER, 2015, p. 20–22).

Como poderíamos, então, resumir os pontos que as abordagens atuais de *Landeskunde* compartilham? Primeiro, os autores partem da ideia comum de que a língua (seja materna ou estrangeira) está intensamente vinculada à cultura e que, através do discurso, podemos descobrir as orientações culturais, a ética e o sistema de poderes de uma sociedade. (HU, 2010). Segundo, um dos objetivos mais importantes das abordagens é quebrar o vínculo que ainda é comum na percepção das pessoas entre uma cultura, uma nação e uma língua. Justamente, não se parte mais da ideia que uma “cultura” seja “determinista”, mas sim que é muito mais eficiente identificar a construção coletiva do sentido de uma *comunidade comunicativa*. (KOREIK; PIETZUCH, 2010). Neste sentido, parece lógica, como terceiro ponto, a convicção de que cada aluno de língua tem que construir seu próprio universo, e que não adianta o professor prescrever os conteúdos. O estudante mesmo precisa atuar para “construir sentido” (ALTMAYER, 2002, p. 4) e estabelecer uma entrada de acesso à participação discursiva na língua alvo. Ou seja, encontramos aqui a reivindicação de não partir mais de uma “realidade fixa e estabelecida” no país da língua alvo, mas sim da percepção e dos discursos da comunidade comunicativa em questão. Para o ensino de cultura, não significa menos que uma proposta de mudar o paradigma:

Esta mudança de paradigma se caracteriza essencialmente pelo interesse acadêmico nas dimensões ideais e simbólicas da atuação humana, e não mais nas dimensões consideradas como objetivas e estruturais. (ALTMAYER, 2015, p. 9).¹⁰

¹⁰ Tradução da versão original (em alemão) pelo autor.

Considero como óbvio que não é só através dos autores alemães que será possível avançar na discussão sobre o ensino de cultura em sala de aula de LE. Ao contrário, a integração de diferentes teorias é a chave que permite abrir novas portas e enxergar outras perspectivas. No contexto da *Landeskunde*, por exemplo, seria indispensável discutir também o modelo da *competência comunicativa cultural*, proposto por Byram, que está sendo debatido na Alemanha há vários anos. (HU, 2010; KOREIK, 2013). Porém, como no presente artigo a temática está reduzida à descrição das vertentes mais visíveis na disciplina de ALE, não é possível, neste momento, se estender mais sobre o quadro internacional.

Conclusão

Vimos, no tópico anterior, que as tendências atuais apontam a uma *Landeskunde* com bases construtivistas. Na primeira instância, o fato de trabalhar com teorias construtivistas não é novo nem inovador. Porém, aplicar os princípios desta perspectiva no ensino de língua alemã constitui sim uma novidade na discussão.

Encontramos aqui vários pontos em comum com algumas teorias correntes no Brasil. Por um lado, podemos citar a ideia de respeitar, também no contexto do ensino de cultura, a aprendizagem individual que inclui o contexto e a vida cotidiana dos alunos. Por outro lado, e talvez até mais visível, temos a ideia de uma abordagem pluricêntrica, na qual é possível escutar (e respeitar!) as diferentes vozes das pessoas envolvidas no processo de comunicação, no processo de interação no ensino-aprendizagem de LE. Nesse sentido, assinalamos a aproximação de reflexões no âmbito do ensino de alemão como língua estrangeira ao Círculo de Bakhtin, conhecido no Brasil, entre outros, pelos conceitos de gêneros discursivos, dialogismo e polifonia. (JANZEN, 2012). Nessa aproximação, destaca-se a exigência de permitir ao aluno falar por si mesmo (JANZEN, 2012), o que implica diferentes e equivalentes vozes na aula. Podemos, desta forma, cruzar esta perspectiva bakhtiniana com a abordagem dos *esquemas de interpretação cultural*, de Altmayer (2009; 2013; 2014; 2015). Nesse cruzamento, constatamos a possibilidade absolutamente viável e legítima de aproximar as teorias *made in Germany* e as teorias correspondentes que circulam no Brasil.

Estamos conscientes de que até agora as reflexões apresentadas estão reduzidas à perspectiva teórica. Faltaria, como próximo passo, uma aproximação à prática pedagógica. Devido ao reduzido espaço disponível, não é possível realizar devidamente esta aproximação neste momento. Mesmo

assim, gostaria de apontar três temas que, na minha opinião, valeriam muito a pena serem trabalhados nos próximos anos, em relação ao ensino-aprendizagem de LE:

- As diferentes abordagens de como inovar a *Landeskunde* trouxeram, até agora, uma frutífera discussão teórica de como ensinar temas culturais, mas deixando ainda uma lacuna na transposição à prática. (ALTMAYER, 2009). Abre-se aqui o potencial de futuras pesquisas sobre cultura, como, por exemplo, um estudo empírico sobre a relevância das abordagens construtivistas para a realidade brasileira.
- O uso na prática dessas reflexões teóricas e a inovação no ensino passam, sem sombra de dúvida, em boa parte pelos materiais didáticos. (RÖSLER, 2012). Há mais de 25 anos que existe a reivindicação de realizar projetos bi- e multinacionais em conjunto, com o objetivo de adaptar os materiais didáticos às exigências locais. (IDV, 1990). Apesar de não se ter estabelecido, até agora, um material brasileiro para o ensino da língua alemã, estão se discutindo as vias e possibilidades de chegar a uma maior cooperação entre os germanistas brasileiros e alemães. (CHEN, 2014; STANKE, 2014).
- Mais importante ainda que os materiais didáticos é o papel que os professores ocupam no tratamento de temas culturais no ensino de LE. Como eles determinam os eixos principais da aula, depende deles em grande parte a imagem que os alunos levam da cultura alvo. (IDV, 1990). Por isso, uma formação de qualidade é tão importante para os professores de língua (KRUMM, 1998), já que mesmo temas bem tradicionais, e até “chatos”, podem ganhar vida e ser atrativos para os alunos se forem apresentados de uma maneira convincente e respeitando as expectativas dos discentes. (ALTMAYER, 2015). Neste sentido, a formação de professores e a sensibilização para temas culturais devem constituir uma maior preocupação das disciplinas de LE. (KOREIK, 2013; DAAD, 2014).

Quem sabe, então, as pesquisas empíricas, a formação de professores e a criação de materiais didáticos não podem ser um bom ponto de partida para futuras discussões, entre as diferentes línguas, e entre os acadêmicos das diferentes instituições? Seria esta a proposta do artigo, que parte da convicção de que as ideias inovadoras no ensino de cultura não deveriam ser restritas a uma língua só, mas são relevantes para todos os ramos do ensino de línguas estrangeiras. (KOREIK; PIETZUCH, 2010).

Referências

ALTMAYER, C. Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. **Zeitschrift für Interkulturellen**

Fremdsprachenunterricht (ZiF), v. 6, n. 3, 2002. Disponível em: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/585/561>. Acesso em: 09 ago. 2016.

ALTMAYER, C. **Kultur als Hypertext**. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2004.

ALTMAYER, C. Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: HU, A.; BYRAM, M. (Orgs.). **Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen**. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, 2009. p. 123-138.

ALTMAYER, C. Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: DEMMIG, S.; HÄGI, S.; SCHWEIGER, H. (Orgs.). **DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis**. München: Iudicium, 2013. p. 15-31.

ALTMAYER, C. Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: ALTMAYER, C.; DOBSTADT, M.; RIEDNER, R; SCHIER, C. (Orgs.). **Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik**. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 2014. p. 25-37.

ALTMAYER, C. Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde. In: BECKER, C.; GRUB, F. T. (Orgs.). **Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde**. Frankfurt am Main: Lang, 2015. p. 9-29.

ALTMAYER, C.; DOBSTADT, M.; RIEDNER, R; SCHIER, C. (Orgs.). **Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik**. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 2014.

AUSWÄRTIGES AMT (Org.). **Deutsch als Fremdsprache weltweit**. Datenerhebung 2015. Disponível em: <http://www.dw.com/popups/pdf/48354408/deutsch-als-fremdsprache-weltweit.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

BERNSTEIN, N.; LERCHNER, C. (Org.): **Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film**. Göttingen: Universitätsverlag, 2014.

BETTERMANN, R. Sprachbezogene Landeskunde. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 1454-1465.

BETTERMANN, R. “Hinter den sieben Bergen” – Ein Kunstbild im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: BOLACIO, E.; FUNK, H.

(Orgs.) **Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.** Deutsch lehren und lernen – kooperativ – kompetent – kreativ. Rio de Janeiro: APA, 2014. p. 11-41.

BIEBIGHÄUSER, K. **Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten.** Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen. Tübingen: Narr, 2014.

BIECHELE, M.; PADRÓS, A. **Didaktik der Landeskunde.** Fernstudieneinheit 31. Berlin et al.: Langenscheidt, 2003.

CHEN, E. V. “A falta de material” – Zur Vermittlung von Landeskunde aus der Sicht brasilianischer DaF-Lehrender. In: BOLACIO, E.; FUNK, H.(Orgs.). **Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.** Deutsch lehren und lernen – kooperativ – kompetent – kreativ. Rio de Janeiro: APA, 2014. p. 42 - 65.

DAAD (Org.). **Deutschförderung des DAAD – Bedarf und Perspektiven.** Bonn: DAAD, 2014. Disponível em: https://imperia.daad.com/medien/der-daad/unsere-mission/standpunkte/final_standpunkt_deutschf%C3%B6rderung.pdf. Acesso em: 19 ago. 2016.

DAMKE, Ciro. **Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien.** Frankfurt am Main: Lang, 1997.

DEMMIG, S.; HÄGI, S.; SCHWEIGER, H. (Orgs.). **DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis.** München: Iudicium, 2013.

DOBSTADT, M; RIEDNER, R. Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache. In: OOMEN-WELKE, I.; AHRENHOLZ, B. (Orgs.). **Deutsch als Fremdsprache.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013. p. 231-241.

ENDE, K.; GROTHJAHN, R.; KLEPPIN, K.; MOHR, I. **Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung.** München: Klett-Langenscheidt, 2013.

ERDMENGER, M. **Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.** Ismaning: Max Hueber, 1996.

HU, A. Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: HALLET, W.; KÖNIGS, F. G. (org.). **Handbuch Fremdsprachendidaktik.** Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 2010. p. 75-79.

IDV et al. (Orgs.). ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. **IDV-Rundbrief**, v. 45, p. 15–18, set. 1990. Disponível em: <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> . Acesso em: 13 ago. 2016.

JANZEN, H. E. Concepção bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM. **Bakhtiniana**, São Paulo v. 7,

n. 1, p. 107-124, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8959> Acesso em: 19 ago. 2016.

KOREIK, U. Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (org.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 1478-1483.

KOREIK, U. Landeskunde. In: OOMEN-WELKE, I.; AHRENHOLZ, B. (Org.). **Deutsch als Fremdsprache**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013. p. 178-186.

KOREIK, U. Landeskunde, Geschichte und ‘Erinnerungsorte’ im Fremdsprachenunterricht. In: BADSTÜBNER-KIZIK, C.; HILLE, A. (Orgs.). **Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext**. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Lang, 2015. p. 15-35.

KOREIK, U.; PIETZUCH, J. P. Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 1441-1454.

KOREIK, U.; ROCHE, J. Zum Konzept der “Erinnerungsorte” in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. In: ROCHE, J.; RÖHLING, J. (Orgs.). **Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen**. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2014. p. 9-26.

KRUMM, H.-J. Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. **InfoDaF**, v. 25, n. 5, p. 523-544, 1998.

LÖSCHMANN, M.; STROINSKA, M. (Orgs.). **Stereotype im Fremdsprachenunterricht**. Frankfurt am Main: Lang, 1998.

MARQUES-SCHÄFER, G.; STANKE, R. Possibilidades e limitações no trabalho com estereótipos a partir do livro didático. In: MOURA, M.; SALIÉS, T.; STANKE, R.; BOLACIO, E. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 129-149.

PAULDRACH, A. Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. **Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts**, Heft 6/1992. München, Klett International, 1992. p. 4-15.

RÖSLER, D. **Deutsch als Fremdsprache**. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler, 2012.

SCHIER, C. Ästhetische Bildung im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für nachhaltiges Lernen – ein unterschätzter Zugang zu Literatur in DaF. In: ALTMAYER, C.; DOBSTADT, M.; RIEDNER, R.; SCHIER, C. (Orgs.). **Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik**. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, 2014. p. 51-63.

SCHMIDT, S.; SCHMIDT, K. **Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht**. Berlin: Cornelsen, 2007.

STANKE, R. Landeskunde na formação universitária do professor de alemão como língua estrangeira. In: BOLACIO, E.; FUNK, H. (Orgs.). **Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**. Deutsch lehren und lernen – kooperativ – kompetent – kreativ. Rio de Janeiro: APA, 2014. p. 201-218.

VOERKEL, P. Richtig, nichtig oder wichtig? Zur Rolle von Stereotypen im (kulturwissenschaftlich orientierten) Fremdsprachenunterricht. In: BOLACIO, E.; FUNK, H. (Orgs.). **Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache**. Deutsch lehren und lernen – kooperativ – kompetent – kreativ. Rio de Janeiro: APA, 2014. p. 140-164.

WINK, G. A eterna volta dos estereótipos: uma revisão crítica do atual enfoque intercultural. In: BOHUNOVSKY, R. (Orgs.). **Ensinar alemão no Brasil**. Contextos e conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 189-217.

ZEUNER, U. Interkulturelle Landeskunde. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFSEISEN, B.; RIEMER, C. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 1472-1478.

Recebido em agosto/2016

Aceito em março/2017