

Questões de interculturalidade no ensino da língua alemã como segunda língua DaZ (*Deutsch als Zweitsprache*) – O caso dos “ovinhos de Páscoa” (*Ostereier*)

Mônica Maria Guimarães Savendra¹

Heloisa Liberto²

Robson Carapeto-Conceição³

Abstract: This article offers a short overview about the teaching of German in Brazil. Following the concepts and dimensions of bilingualism and bilinguality, it identifies the teaching of German as a second language and deals with the aspect of the intercultural learning in two bilingual schools in Rio de Janeiro, where the German language is defined as language and culture 2. This paper proposes a reflection on the issue of interculturalism within the theme that surrounds Easter eggs as an illustrative example of the way a holiday is celebrated in bilingual school contexts. This study is based on a sociocultural perspective of language, focusing on the relationship between language, identity and social structure.

Keywords: German teaching in Brazil, second language und second cultural acquisition, interculturalism, school context.

Resumo: O presente artigo oferece um breve panorama acerca do ensino da língua alemã no Brasil. Seguindo os conceitos e dimensões de bilinguismo e bilingualidade, identifica o ensino de língua alemã como segunda língua e trata do aspecto da interculturalidade restrito à análise da prática em duas escolas bilíngues do Rio de Janeiro, onde a língua/cultura alemã é a segunda língua.(L2) Propõe-

1 Doutora em Linguística; Professor Adjunto do Instituto de Letras (GLE) da Universidade Federal Fluminense-UFF. Email: msavendra@uol.com.br

2 Doutoranda em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense-UFF; professora do Colégio Cruzeiro. Email: heloisaliberto@vm.uff.br

3 Mestrando em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense-UFF; professor da Escola Corcovado. Email: carapetoto@yahoo.com.br

se uma reflexão sobre a questão da interculturalidade no âmbito da comemoração de datas festivas em escolas bilíngues. Dentro dessa temática e no contexto escolar bilíngue, delimitamos o estudo a eventos comemorativos como a Páscoa, marcados pela distribuição de ovos de Páscoa/*Ostereier*. O estudo baseia-se em uma perspectiva sociocultural da linguagem e ressalta as relações entre língua, identidade e estrutura social.

Palavras-chave: Ensino de alemão no Brasil, aquisição de língua 2 e cultura 2, interculturalidade, contexto escolar

1. A Língua Alemã no Brasil

Na última versão do *Ethnologue* (LEWIS 2009), publicada em 2009, são identificadas 6909 línguas, usadas por 5.959.511.717 falantes. Na tabela de distribuição das línguas, a partir do número de falantes que as usam como primeira, o alemão ocupa o décimo lugar com 90,3 milhões de falantes distribuídos em 43 países/regiões. Além disso, a língua alemã (LA) também é considerada uma das mais difundidas línguas dentre as ensinadas como língua estrangeira, de acordo com os dados disponíveis no site das línguas da União Europeia.⁴ Mais de 40 milhões de pessoas utilizam o alemão regularmente como meio de comunicação, seja como segunda língua (L2) ou como língua estrangeira (LE). Fora do âmbito europeu, o alemão é mundialmente ensinado em escolas e instituições de ensino superior (AMMON 2009).

No Brasil, a LA é uma língua **em** e **de** contato. **Língua em contato** porquanto é língua minoritária alóctone⁵. **Língua de contato** porquanto é ensinada como língua estrangeira (LE) e como segunda língua (L2) na rede oficial de ensino fundamental, médio, universitário e ainda em cursos livres.

As estatísticas sobre o número de imigrantes no Brasil não são acessíveis, pois a última informação numérica encontrada no site do IBGE data de 1931, quando foram identificadas comunidades de imigrantes alemães em 10 estados brasileiros: RS, SC, PR, SP, RJ, ES, MG, BA, PE e GO, nos quais havia ocorrência do ensino de alemão em escolas evangélicas, católicas e mistas com um total de 56.596 estudantes. Especificou-se apenas o número de comunidades imigrantes existentes nas determinadas regiões. Atualmente,

4 Cf. http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index_pt.htm

5 Alóctone significa basicamente língua transplantada ou língua de imigração. (Cf. SAVENDRA & HEYE 2006)

encontramos no site do Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL) referências a 35 línguas de imigrantes no Brasil, das quais o alemão ocupa um lugar de destaque, com o desenvolvimento de muitos projetos que lutam pela manutenção da LA como língua de imigrantes (Cf. www.ipol.org.br).

Como língua de contato, identificamos que existem atualmente mais de 70 mil estudantes de LA nas escolas, universidades e cursos particulares. A Alemanha investe maciçamente no ensino do idioma no Brasil. É importante ressaltar o papel do órgão Central das Escolas Alemãs (ZfA – *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*), do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD - *Deutscher Akademischer Austauschdienst*) e do Instituto Goethe, órgãos alemães que trabalham para disseminar a LA no Brasil.

A LA no Brasil é ministrada atualmente em 353 escolas, sendo 279 públicas e 74 particulares, distribuídas em diferentes estados, de norte a sul do país, conforme observado no quadro a seguir, segundo os dados do site *falemao*.⁶

ESTADOS	ESC. PÚBLICAS	ESC.PARTICULARES	TOTAL
Pernambuco	2	-	2
Rio de Janeiro	3	6	9
São Paulo	21	20	41
Paraná	10	6	16
Santa Catarina	97	13	110
R. Grande do Sul	146	29	175
TOTAL	279	74	353

No Ensino Superior são oferecidos cursos de graduação em LA em 21 Universidades Públicas: UFPA, UFMG, UNB, UFPB, Unicamp, UFPR, UFSC, UFC, UECE, UEPB, UFF, UFAL, UFRGS, UFPE, UERJ, UFRJ, UFBA, UFMA, UNESP, USP e UFES e em três universidades particulares: Unisinos (RS), UCSAL (BA) e UCG (GO).

⁶ Cf. www.falemao.com.br (23/06/2010).

No âmbito dos cursos livres, o Instituto Goethe é o órgão oficial de preparo e certificação em LA no exterior. Das 123 unidades da América do Sul, 5 estão no Brasil, o que corresponde a 36,5% dos alunos da América Latina.

Outros fatores que caracterizam a LA como língua e cultura **de** e **em** contato no Brasil são a aquisição formal em escolas, universidades e cursos livres, bem como a aquisição natural do contato com imigrantes alemães que vivem no Brasil desde o final do século XIX. Desse contato linguístico e cultural surgem traços interculturais, manifestos não somente pelo uso funcional das línguas portuguesa e alemã em diferentes ambientes comunicativos, como também pela cultura mesclada, assumida como identidade nacional brasileira.

O ensino da LA como LE é conhecido como DaF (*Deutsch als Fremdsprache*); o ensino da LA como L2 é conhecido como DaZ (*Deutsch als Zweitsprache*). No presente estudo, a definição que envolve os conceitos de DaF e DaZ segue os conceitos e dimensões de bilinguismo e bilinguagem definidos em SAVENDRA (2009). Bilinguismo é definido como a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social, ou seja, um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de **duas** línguas.⁷ Bilinguagem representa os diferentes estágios de bilinguismo, pelo quais os indivíduos portadores da condição de bilíngue passam na sua trajetória de vida. Os estágios são vistos como processos situacionalmente fluidos e definem, de forma dinâmica a bicompetência linguística, comunicativa e cultural nas diferentes épocas e situações de vida.

A coexistência de duas línguas em diferentes espaços sociais deve ser analisada segundo a condição particular dos indivíduos que se tornam bilíngues. Esta condição é caracterizada pelo contexto e idade de aquisição; pela variação de uso das línguas - função tópica - e, ainda, pela manutenção ou abandono das línguas em decorrência de fatores sociais e comportamentais, tais como: família, grupo social, escolaridade e ocupações profissionais. A proposta é considerar a condição particular de indivíduos bilíngues de forma *dinâmica*, uma vez que ela se modifica na trajetória de vida dos indivíduos e assume diferentes contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas. As dimensões do bilinguismo são sintetizadas em estudos sociolinguísticos que apontam como fatores responsáveis pela caracterização de situações bilíngues: a comunidade linguística, os papéis e as funções

7 O grifo em “duas” esclarece que o termo bilinguismo é usado para definir apenas a situação de uso de duas línguas, independente das outras que estariam compondo o quadro linguístico da situação bilíngue em destaque no momento da análise. Neste estudo, diglossia não é considerada uma situação de bilinguismo.

sociais, o *status* relativo dos falantes e das línguas, o tópico e o domínio linguístico e social. Tais fatores são considerados como definidores de um estado situacionalmente compartimentalizado de coexistência de duas línguas como meio de interação social, que permitem identificar comunidades bilíngues.

Levando-se em conta que as situações de bilinguismo são relativas, de acordo com os indivíduos que as compõem, torna-se necessário considerar as dimensões de bilinguismo na análise das diferentes situações de bilinguismo. Tais dimensões permitem, numa perspectiva complementar à anterior, identificar a fluidez das situações de bilinguismo, através do uso individual linguístico, identificado pelo **contexto de aquisição das línguas** e pelo seu **uso funcional variado** em diferentes momentos de uma dada situação de bilinguismo. No que se refere ao contexto de aquisição, são identificadas três situações que propiciam a condição de bilíngue: a) se uma língua é adquirida ao mesmo tempo que a outra, ambas são consideradas L1 (**L1ab**); b) se uma língua é adquirida posteriormente à outra, antes da primeira ter sido maturacionada (já ter atingido maturidade linguística), uma é considerada L1 e a outra L2 (**L1 + L2**); c) se uma língua é adquirida posteriormente à outra, depois da primeira ter sido maturacionada, uma é considerada língua materna (LM) e a outra língua estrangeira (LE). A situação neste caso é **LM + LE**.

Dentro desta perspectiva, ficam definidos como elementos diferenciadores do contexto de aquisição de duas línguas: a idade e a maturidade linguística. O quadro a seguir ilustra esta proposta:

ÉPOCA DE AQUISIÇÃO	TIPO DE BILINGUISMO
INFÂNCIA	L1ab ou L1 + L2
ADOLESCÊNCIA	L1 + L2 ou LM+ LE
ADULTO	LM + LE

Neste trabalho, delimitamos discutir a questão da interculturalidade no âmbito da comemoração de datas festivas em escolas bilíngues. Dentro desta temática, selecionamos a cultura que envolve os ovinhos de Páscoa/*Ostereier*, que no ambiente escolar é

preferencialmente tratada nas séries iniciais, isto é, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A partir da dimensão de bilinguagem, que delimita o contexto de aquisição de línguas em uma situação de bilinguismo, nas séries escolares em referência há a situação de L1+L2, onde a língua portuguesa (LP) é a L1 e a LA é a L2. Usando a terminologia para ensino da LA, a situação identificada é DaZ.

No ensino de DaZ, são considerados os aspectos definidos no GeR (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*)⁸ e aqueles definidos pelas escolas bilíngues, que seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ainda algumas particularidades do ensino da LA no exterior. Em todos estes documentos sobressai que o ensino/aquisição de línguas inclui o ensino/aquisição de cultura, onde fica clara a relevância do estabelecimento do diálogo intercultural.

A importância de um diálogo intercultural para o ensino de línguas é ressaltada quando a União Europeia (UE) elege o ano de 2008 como o ano do diálogo intercultural. CHROMIEC (2004) complementa que o ensino de LE na escola constitui espaço privilegiado para se desenvolver a abertura para uma cultura estrangeira.

O ensino de LE pautado apenas no aprendizado de estruturas linguísticas deu espaço, 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 socioculturais da língua e cultura-alvo, os da língua e cultura materna, o confronto de culturas, o universo sociocultural, 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.

Em trabalho recente, FERREIRA (2010) apresenta a proposta de usar o termo Língua Cultura Estrangeira (LCE), entendendo língua e cultura como fenômenos entrelaçados. Nessa mesma perspectiva usamos aqui o termo Língua Cultura 2 (LC2) para tratar do aspecto da interculturalidade delimitado para análise nas escolas bilíngues selecionadas, onde, como já explicitado anteriormente, a LA é a língua e a cultura 2. Nosso objeto de estudo é a *competência intercultural*. Retomamos aqui estudos que abordam a temática de cultura contrastiva para o ensino de línguas (GÖTZE, MUELLER-LIU e TRAORÉ, 2009), que consideram

⁸ Em português: Quadro Europeu de Referência para Ensino de Línguas. Ressaltamos que trabalhamos com a versão em LA, pois esta foi elaborada com base no ensino da LA em particular.

a interação gramática-cultura (*Kulturkontrastive Grammatik*). A noção de uma gramática contrastiva cultural é introduzida pelos autores como um referencial teórico e metodológico para análise de línguas em contraste, não somente pela forma linguística, mas também pelas raízes culturais, tradições e normas determinadas pelo *Weltanschauung* de uma respectiva comunidade linguística. Deste modo, o presente estudo baseia-se em uma perspectiva sociocultural da linguagem, que enfoca as relações existentes entre língua, cultura e identidade.

2. Ovinhos de Páscoa/*Ostereier*

O costume de ofertar ovos ornamentados e coloridos na época da Páscoa existe desde a antiguidade. Segundo a tradição cristã, a pintura de ovos de galinha representa a alegria da ressurreição (ANDRADE 2009). Em alguns países da Europa, os ovos eram decorados e muitas vezes serviam de motivos artísticos nos séculos XVII e XVIII. Vale ressaltar que os ovos não eram comestíveis, pelo menos como os que são comercializados nos dias de hoje.

Na Alemanha, a celebração da Páscoa é vinculada ainda à chegada da primavera. Há até hoje o costume de se banhar os ovos cozidos em cores fortes e escondê-los em seguida, para que as crianças os encontrem e posteriormente possam degustá-los. Existe ainda a pintura de ovos soprados, para fins de ornamentação, sobretudo com galhos secos, onde os ovinhos são pendurados com fios de barbante, ou outro material, gerando o efeito de uma “árvore pascal”. No Brasil, esse costume surgiu após 1920 especialmente no sul do Brasil, onde os ovos de Páscoa eram trazidos da Europa como lembranças para os amigos (CASCUDO, 1979). Ao longo dos anos, esse costume foi se popularizando, principalmente com o surgimento dos ovos de chocolate, que mobilizam atualmente inúmeras fábricas no país.

Atualmente, tanto na Alemanha, quanto no Brasil, é possível encontrarmos ovos de diversas procedências e tamanhos, desde os de fabricação caseira até os de grandes fábricas nacionais e internacionais. A variedade dos ovos de Páscoa também é bastante diferenciada no que tange aos sabores e, no caso dos ovos não comestíveis, aos materiais usados na produção.

É interessante observar a maneira como são produzidos os ovos de Páscoa na Alemanha. De acordo com sites na Internet⁹, a coloração tradicional dos *Ostereier* é vermelha como representação da vida, da vitória e do sangue de Cristo, mas eles podem ter outras cores, ser multicoloridos, artisticamente trabalhados e trazer ainda mensagens escritas. As tonalidades provêm comumente de corantes vegetais absorvidos pela casca do ovo no cozimento juntamente com açafrão, cascas de cebola, espinafre ou beterraba, por exemplo, e o ovo é posteriormente polido com couro de toucinho. Também se encontram ovos cobertos por colagens de tecidos ou papel e estampados através das mais diversas técnicas.

Neste estudo, selecionamos duas escolas bilíngues para desenvolver a pesquisa. Ambas estão situadas na cidade do Rio de Janeiro.

Na primeira Escola, que aqui denominaremos de ESCOLA 1, o ensino da LA dá-se em dois ramos educacionais, o primeiro seguindo os parâmetros curriculares nacionais e o segundo funciona conforme o plano curricular do estado alemão de Baden-Württemberg. O ramo brasileiro é frequentado, em geral, por alunos cuja primeira língua é o português e que aprendem alemão desde o jardim da infância. No ramo alemão são matriculados os alunos que têm o alemão numa situação de bilinguagem L1ab, L1 e L2, conforme descrito em SAVEDRA (2009). A partir do terceiro ano do Ensino Fundamental observamos, ainda nesses grupos, a presença de alunos brasileiros migrados, que apresentaram anteriormente bom desempenho acadêmico, especial desenvolvimento de proficiência linguística no ramo brasileiro e manifestaram, juntamente com suas famílias, o desejo de transferência para o ramo alemão. Neste ramo, são ministradas aulas de alemão como L1 e como L2 (DaM/DaZ), sendo esta inclusive a língua em que são ministradas as aulas das demais disciplinas – com exceção de língua portuguesa, no ensino da qual procura-se conjugar o fato de ser L1 de alguns dos alunos e L2 de outros. O corpo docente que atua aqui é composto majoritariamente de professores vindos da Alemanha para o exercício dessa função na Escola.

Datas festivas são trabalhadas de formas distintas nos diversos setores da Escola, ou seja, nas turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º a 5º ano) e da *Grundschule* (1ª a 4ª *Klasse*). O trabalho com datas comemorativas, como a Páscoa, não está discriminado entre os conteúdos a serem desenvolvidos no programa de cada série. A forma como esses momentos são vivenciados no contexto da sala de aula é definida pelo(a) professor(a) de cada turma, conforme seu planejamento individual, portanto, não se objetiva sempre combinar

⁹ Cf. p. ex. <http://www.german-easter-holiday.com/osterbrauch/osterei-ostereier/index.html>.

tradições e símbolos brasileiros aos que representam a cultura alemã. Em diversas ocasiões, no entanto, são realizadas atividades em conjunto entre as duas ramificações da escola, como confraternizações e encontros entre alunos dos dois ramos para comemorar a Páscoa.

Por iniciativa da Escola ou de cada professor(a), as crianças costumam ser presenteadas na Páscoa com pequenos ovos de chocolate. O ovo de Páscoa, o *Osterei* ou mesmo o ovo comum, de galinha, ganha espaço também nas aulas de alemão do primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e em atividades promovidas na Educação Infantil. Canções e poemas sobre ovos coloridos e coelhos são ensinados em praticamente todas as turmas, porém de ano para ano variam as propostas de trabalho que são postas em prática. Das atividades realizadas nos últimos anos destacamos aquelas que tratam do significado dos ovos de Páscoa. Estas se apresentam das formas mais variadas. A simples presença do ovo comum no ambiente escolar numa corrida em que alunos competem para percorrer mais rápido um circuito com ovo numa colher já é caracterizada como uma atividade que remete à Páscoa, assim como outras propostas mais específicas que vão desde a representação artística do ovo de Páscoa em cartolina para a confecção de móveis até a atividade de perfurar e soprar ovos de galinha, para esvaziá-los e em seguida decorá-los para presentear amigos e familiares. Esta atividade ocorre especialmente em turmas do ramo alemão cujos alunos, entretanto, também trocam entre si ovos de chocolate, conforme o costume brasileiro.

Entre os eventos mais apreciados e sugeridos pelos alunos em turmas de todos os segmentos, está uma forma de confraternização lúdica denominada “ovo oculto”, como variação do tradicional “amigo oculto”, em que cada participante sorteia o nome de outro e fica encarregado de presenteá-lo com um chocolate. Cada um mantém o nome de seu “amigo oculto” em segredo até que numa data marcada próxima à Páscoa ocorre a entrega dos presentes.

Cada turma do ramo alemão também realiza um trabalho diferenciado conforme o planejamento de cada professor em diferentes disciplinas. Na aula de alemão, são lidos textos que tratam do significado de alguns símbolos pascais (*Osterei*, *Osterhase* e *Osterfeuer*). Tanto aqui quanto no Jardim da Infância, é transmitido aos alunos que a tradição de presentear na Páscoa com ovos remeteria à Idade Média. Além disso, a história da Paixão e a origem da Páscoa cristã e alguns costumes religiosos, como o das procissões (*Umzüge*), são apresentados aos alunos com apoio de uma Bíblia ilustrada. Vale aqui ressaltar que

professores que atuam nesse segmento da escola manifestam-se com frequência surpresos com o fato de crianças brasileiras muitas vezes não vincularem a Páscoa a uma festividade de tradição cristã e não conhecerem o episódio que, no cristianismo, é objeto dessa comemoração.

As crianças que vivenciam a Páscoa no segmento da Educação Infantil – onde os alunos ainda não estão distribuídos em turmas brasileiras e alemãs – são envolvidas num episódio preparado pelos educadores que provoca a fantasia. Mas, antes de tudo, é desenvolvido aqui um projeto juntamente com as crianças, em que, partindo do que já conhecem, elas elaboram questões que motivem uma investigação orientada pela educadora. O que é comum a todos os grupos de alunos é a narração de histórias, as canções e a decoração de murais e salas de aula. A abordagem religiosa é apresentada como uma curiosidade, inclusive observando aspectos de outras culturas, como a Páscoa judaica, uma vez que fazem parte das turmas, muitas vezes, crianças de procedência judaica. Em preparação para o dia em que receberão os ovos de Páscoa, as crianças confeccionam cestos que são integrados à decoração das salas de aula. Em uma data determinada, os cestos são retirados secretamente das salas e escondidos e alimenta-se nas crianças a suspeita de que o coelho da Páscoa os teria levado. A Páscoa é comemorada no *Kindergarten*, normalmente na terça-feira que a precede, pois várias famílias antecipam o início do feriado. Nesse dia, pegadas de coelho estão espalhadas por todo o pátio e salas de aula e, após cantarem e brincarem com o coelho da Páscoa, as crianças põem-se a procurar os cestos desaparecidos cheios de ovos de chocolate e outras guloseimas.

Na ESCOLA 2, diferentemente do que ocorre na ESCOLA 1, a língua alemã é ensinada como L2, seguindo apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais, isto é, não há outro ramo educacional; a grande maioria dos alunos não possui ascendência alemã e faz uso da LE somente no contexto escolar, durante as aulas. Não há divisão por níveis de rendimento escolar até o final do quinto ano do ensino Fundamental. Até então todas as turmas são bastante heterogêneas. A partir do sexto ano do ensino Fundamental, os alunos são nivelados de acordo com seu desempenho acadêmico. Todos os alunos, independentemente da ascendência (alemã ou não), têm aulas diárias de alemão durante todo o período escolar.

Diversas atividades pedagógicas, como a ornamentação de murais da escola, a decoração das janelas, a pintura de ovos e a aprendizagem de canções alemãs que remetem à

Páscoa são desenvolvidas com os alunos, sobretudo na Educação Infantil, visando o desenvolvimento de uma dimensão intercultural da Páscoa.

Na Educação Infantil, trabalha-se com literatura infantil, sobretudo alemã, para contextualizar, introduzir e trabalhar as datas festivas, que constam do planejamento anual desse segmento, sempre vinculados ao conteúdo programático. A Páscoa, por exemplo, é trabalhada juntamente com as cores e os números. Até alguns anos atrás, durante o período que antecede a Páscoa, os alunos coloriam ovos soprados, que já eram trazidos de casa devidamente esvaziados pelos seus pais. Esse procedimento foi dando lugar a variadas outras formas de trabalhos manuais para a ornamentação de ovos, sejam eles de gesso, papel, ou outro material utilizado nas artes plásticas. Estes recursos mostraram-se mais práticos para serem trabalhados. É possível encontrar pegadas do coelho da Páscoa pelo pátio da escola e ovos de Páscoa, supostamente trazidos por ele, enfeitando os espaços escolares em formas de árvore de Páscoa, murais ou cartazes comemorativos. Atividades lúdicas e vídeos sobre ovinhos de Páscoa são alguns recursos utilizados com as turmas iniciais.

No Ensino Fundamental I, os alunos geralmente elaboram cartões de Páscoa e material para decoração com outros motivos pascais. O planejamento das atividades a serem propostas é realizado em conjunto pelos professores e variam a cada ano. Nas aulas de Educação Religiosa são lidos textos que tratam do significado de alguns símbolos pascais como o ovo e o coelho da Páscoa também em diferentes culturas. Nota-se, assim como observado na ESCOLA 1, que, muitas vezes, antes de serem integrados no trabalho pedagógico desenvolvido na escola, os alunos não associam essa festividade ao simbolismo cristão de se presentear ovos.

3. Que aspectos de interculturalidade sobressaem?

Na comemoração da Páscoa nas escolas analisadas é possível reconhecer propostas de uma abordagem intercultural, que permeia a aquisição de línguas (L1 e L2) com a aquisição de culturas (C1 e C2). Isto ilustra nossa proposta terminológica apresentada no início do estudo – aquisição de LC2. A aquisição de língua em contexto educacional bilíngue não está dissociada da aquisição de cultura.

Nos dois contextos analisados, pudemos observar que a interculturalidade é abordada de três formas distintas, que contemplam aspectos das duas culturas em questão. Sugerimos

para os traços identificados as seguintes terminologias: a) interculturalidade como **reprodução de costumes**; b) interculturalidade em uma **perspectiva bicultural** e c) interculturalidade como **hibridismo cultural**.

A interculturalidade abordada sob a forma de reprodução de costumes foi observada quando identificamos a exploração de um traço marcante de apenas uma determinada cultura como “pano de fundo”. Estamos nos referindo ao volume de atividades decorativas e trabalhos manuais realizados pelos próprios alunos e professores nas escolas analisadas, o que reflete uma característica marcante da cultura alemã - a valorização dos trabalhos manuais -, comprovada por observações empíricas de situações análogas vivenciadas na Alemanha, onde símbolos da Páscoa são em geral confeccionados pelos alunos em cartolinas, murais, guirlandas e móveis e podem ser encontrados em todo o ambiente escolar.¹⁰

A segunda forma refere-se à interculturalidade tratada sob uma **perspectiva bicultural**. O ramo alemão da ESCOLA 1 trabalha o tema partindo do aspecto religioso da festividade, sua história e a vivência de ritos da cultura alemã – como a ornamentação de um ovo soprado, por exemplo. Podemos dizer que a questão religiosa presente na cultura alemã e a questão comercial, que sobressai na cultura brasileira (“ovo oculto”), são combinadas na mesma festividade. Neste sentido, os alunos são apresentados a uma outra cultura e assim passam a conhecer formas distintas de se comemorar determinada festividade, sob os parâmetros de uma proposta pedagógica bilíngue bicultural.

Em consonância com o que denominamos de interculturalidade bicultural, onde as características mais marcantes de cada cultura são mantidas em separado, FLEURI (2003) afirma que a capacidade de *leitura de experiências* em contextos multiculturais deve ser desenvolvida. Entretanto, o autor também sugere que a tematização de manifestações culturais para fins didáticos deve levar a uma “*elaboração crítica*” de questões ligadas às identidades culturais. Da mesma forma, o GeR sugere o desenvolvimento dessa elaboração crítica que culminaria na reelaboração da identidade de cada aprendiz. Nos casos analisados estas tendências não foram observadas.

Em ambas as escolas houve a preocupação na leitura da LC2 como uma cultura diferente, que, mesclada com a LC1, apresenta traços de uma identidade cultural bilíngue e até plurilíngue, características próprias de crianças que são expostas a diferentes grupos de

¹⁰ Tais observações referem-se a situações vivenciadas pelos autores deste artigo durante estadias de trabalho, estágio e visita em diferentes contextos escolares na Alemanha, em períodos de curto, médio e longo prazo.

contato. A exposição a mais de uma língua e cultura contribui para formação do indivíduo multilíngue, identidade defendida no contexto atual de blocos regionais, tanto no bloco da União Europeia, como o Bloco do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) (SAVEDRA 2003). Consideramos, portanto, que a inserção de atividades interculturais na aquisição formal de L2, desde a Educação Infantil, é de grande relevância. É desejável que essas experiências não se limitem à justaposição de aspectos da C1 e correspondências ou aproximações na C2. Tais experiências devem promover uma análise e compreensão mais profunda da cultura alheia, a ponto de conferir à C1 um olhar diferenciado que propicie ao aprendiz a revisão e o questionamento de valores e ritos inerentes à sua própria cultura.

O terceiro traço de interculturalidade identificado diz respeito à tentativa de conjugar as tradições das duas culturas na abordagem do tema selecionado. A esse traço denominamos interculturalidade como *hibridismo cultural*. Mesmo se aprofundando na informação sobre as tradições pascais alemãs, alunos e professores de ambas as escolas se presenteiam com grandes ovos de chocolate (ou chocolate em outras formas de apresentação) e organizam ocasionalmente suas confraternizações de “ovos ocultos”, conforme o hábito brasileiro. Na Educação Infantil da ESCOLA 1, assim como no Ensino Fundamental 1 da ESCOLA 2, são levados em conta não somente a origem e os fundamentos da Páscoa cristã, como também a existência dessa festa em comunidades de outras crenças e em outras épocas. Nesse evento são também cantadas pelas crianças canções temáticas brasileiras e alemãs. Outro exemplo de hibridismo cultural é a pintura de ovos de gesso realizada na Educação Infantil da ESCOLA 2, em substituição aos ovos de galinha soprados. Tal prática passou a ocorrer em virtude da dificuldade da escola em receber por parte dos pais e responsáveis os ovos devidamente furados, soprados e higienizados para a realização dessa atividade.

Como resultado deste estudo, sugerimos que a aquisição da LC2 seja discutida como uma relação entre língua(gem), cultura e identidade. Essa relação aponta para uma atualização da abordagem comunicativa no ensino de línguas, que predominou a partir dos anos 80, e que pode ser considerada como base para a abordagem intercultural. Ao invés de preterir o estágio de *native speaker* como sugere a abordagem comunicativa, a abordagem intercultural privilegia o “falante intercultural”, através da compreensão da LC2 ou da LCE, dependendo da situação de aquisição de língua.

Essa posição é reforçada por estudos atuais desenvolvidos no âmbito da aquisição de competência intercultural (ALTMAYER 2003; HAUSSTEIN 2007; CAMERER 2007), em que

termos centrais como “o próprio” e “o estrangeiro” têm sido questionados, sobretudo em pesquisas realizadas a partir dos anos 90.

A abordagem intercultural como aqui defendida deve servir de base para uma reflexão dos PCNs para ensino de línguas estrangeiras, sobretudo para uma reflexão sobre a prática pedagógica de tais parâmetros.

A aquisição da LC2 dentro desta perspectiva contribui, enfim, para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas: leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, a percepção da própria cultura é desenvolvida por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s).

4. Considerações finais

Neste artigo tivemos como objetivo central a discussão da interculturalidade no ensino de línguas, a partir de uma situação em especial – o ensino da LA como L2 em duas escolas bilíngues do Rio de Janeiro. Selecionamos o tópico de datas festivas para discussão e delimitamos a investigação à temática dos ovos de Páscoa/*Ostereier*. O processo de aquisição de LC2 foi tratado sob três formas de interculturalidade: reprodutiva, bicultural e híbrida.

Compartilhamos de uma visão de linguagem de natureza sociointeracional, onde a língua é “um dos recursos disponíveis para produção cultural – esquemas perceptivos e interpretativos segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo e o conhecimento” (HEYE 2003).

No que tange à construção da identidade, a aquisição da LC2 assume um papel importante, como apontado por RIBEIRO (2000), que elege a sala de aula de línguas como espaço privilegiado para se trabalhar questões de aquisição de cultura estrangeira.

Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. A título de exemplo, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, elaborado pelo Conselho Europeu (2001) para orientar o ensino de línguas, caminha na direção de um trabalho consistente e coerente com a

diversificação linguística na concepção do currículo, para que essa diversidade se torne uma fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos.

Finalmente, gostaríamos de salientar que a aquisição da LA como LC2 no Brasil é, sem dúvida, uma situação de aquisição de competência intercultural comunicativa, que pode ser encarada como parte da aquisição de uma competência multilíngue, como sugerido pelo Conselho Europeu (2001), cujos parâmetros norteiam o ensino da LA em todos os países da Europa e do mundo. É nossa intenção, com este trabalho, iniciar investigações mais aprofundadas no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas sob a perspectiva de Língua/Cultura-2, esperando contribuir para a efetiva integração dos fatores cultural e linguístico em sala de aula, para o desenvolvimento e para a adequação de metodologias de ensino que partam desse princípio.

Referências bibliográficas

- AMMON, U. Zur Stellung von Deutsch im globalen Sprachsystem. In: *Projekt*. Rio de Janeiro: ABRAPA. 47 (7), 2009, 36-44.
- ANDRADE, M. C. Símbolos da Páscoa. In: *Pesquisa Escolar On-Line*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2009. <http://www.fundaj.gov.br> (06/08/2009).
- CAMERER, Rudolf. Sprache – Quelle aller Missverständnisse. Zum Verhältnis von Interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(3), 2007, 15 p
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Edições Melhoramentos/INL/MEC, 1979.
- CHROMIEC, E. Von der Offenheit des Kindes im interkulturellen Kontakt. In: *Frühes Deutsch – Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich*. Goethe-Institut/wbv. Heft 2, 2004
- FLEURI, R.M. Intercultura e Educação. Ver. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, pp. 16-35. http://www.ced.ufsc.br/~mover/html/FLEURI_1998_EI_desafios_emergentes.htm (03/02/2010)
- FERREIRA, M. A.V. *Percepção, Interculturalidade e ensino de língua/ cultura estrangeira: diferentes olhares sobre anúncios publicitários brasileiros e alemães*. Tese de doutorado. PUC-Rio/Rio de Janeiro, 2010.
- GÖTZE, L.; MUELLER-LIU; P. TRAORÉ, S. (Ed). *Kulturkontrastive Grammatik-Konzepte und Methoden*. Frankfurt am main: Peter Lang, 2009.
- HAUSSTEIN, A. Interkulturelle Kompetenz. In: *DaF-Brücke – Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas*. (7), 2007, 9-14.
- HEYE, J. Considerações sobre bilingüismo e bilingüidade: revisão de uma questão. In *Revista Palavra*. Rio de Janeiro:Ed. Trarepa, 2003, 30-38

- LEWIS, Paul (Ed.). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas: SIL International, 2009.
- RIBEIRO, A. “*LINGUA TUA MANIFESTUM TE FACIT: Considerações sobre identidade lingüística e cultural no Brasil*”. Dissertação de Mestrado. PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2000.
- SAVEDRA, Mônica. M. G. Política Lingüística no Brasil e no Mercosul: o ensino de primeiras e segundas línguas em um bloco regional. *Revista Palavra* (11): Rio de Janeiro: Trapera, 2003, 39-54.
- SAVEDRA, Mônica Bilingüismo e bilingüidade: uma nova proposta conceitual. In: SAVEDRA, M.M.G. & SALGADO, A.C. *Sociolingüística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro : 7 Letras, 2009, 121-140.
- SAVEDRA, M. M. G., HEYE, Jürgen. Línguas em contato: Aspectos sociolingüísticos e políticas de línguas minoritárias In: *Estudos Sociolingüísticos: os quatro vértices do GT da ANPOLL* . Belo Horizonte: Editora da Faculdade de Letras da UFMG, 2006, 141-157.

Recebido em 01/08/2010

Aprovado em 25/10/2010