



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUCAS CORRÊA GUIOTTI

**CULTUREMAS NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE ALEMÃO:
KULT – LÍNGUA E CULTURA ALEMÃ EM *APP***

Londrina
2020

LUCAS CORRÊA GUIOTTI

**CULTUREMAS NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE ALEMÃO:
KULT – LÍNGUA E CULTURA ALEMÃ EM *APP***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Cristina Ferreira.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiana Helena Carvalho Rios Ferreira.

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, por meio do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL.

G964 Guiotti, Lucas Corrêa.
 Culturemas no processo de ensino e aprendizagem de alemão: Kult – Língua e cultura alemã em app/ Lucas Corrêa Guiotti. - Londrina, 2020.
 67 f.

 Orientador: Cláudia Cristina Ferreira.
 Coorientador: Tatiana Helena Carvalho Rios Ferreira.
 Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2020.
 Inclui bibliografia.

 1. Culturemas - Tese. 2. Tecnologia - Tese. 3. Processo de ensino e aprendizagem - Tese. 4. Língua Alemã - Tese. I. Ferreira, Cláudia Cristina. II. Ferreira, Tatiana Helena Carvalho Rios. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. IV. Título.

CDU 8

LUCAS CORRÊA GUIOTTI

**CULTUREMAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
ALEMÃO:**

KULT – LÍNGUA E CULTURA ALEMÃ EM *APP*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Cláudia Cristina
Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Coorientadora: Prof^a. Dr.^a. Tatiana Helena
Carvalho Rios Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr.^a Rosemeire Selma Monteiro-Plantin
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dr.^a Arelis Felipe Ortigoza Guidotti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2020.

Ao meu sobrinho, Luigi, que me ensina sobre o amor e a ser uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer da maneira mais sincera...

Às minhas três mães, Lúcia, Cida e Maria, por todo amor, pela dedicação e pelos ensinamentos.

Ao meu querido pai, Euclides, que me acompanhou desde sempre e para sempre.

À minha irmã, Camila, e ao meu irmão, Ricardo, por serem minha maior inspiração de vida.

Ao meu avô e à minha avó, Valentim e Alice, por serem mestres sem serem professores.

À minha prima, Cássia, pela paciência comigo e pelo carinho de todos os dias.

À minha família por completo por me amar incondicionalmente.

À minha orientadora, Professora Doutora Cláudia Cristina Ferreira, que compartilhou comigo todo o seu amor pela pesquisa, pela educação e, principalmente, pela vida. Obrigado por ter jogado seu pó mágico de pirlimpimpim em mim quando eu mais precisei.

À minha coorientadora, Professora Doutora Tatiana Helena Carvalho Rios Ferreira, por ter se prontificado a me ajudar com o desenvolvimento do trabalho.

À Professora Doutora Rosemeire Selma Monteiro-Plantin que, na banca de qualificação e na de defesa, gentilmente, contribuiu no desenvolvimento deste trabalho com seu olhar perspicaz e todo seu conhecimento na área.

À Professora Doutora Arelis Felipe Ortigoza Guidotti por fazer parte das bancas de qualificação e defesa e por sempre ter me ajudado, tanto nesta pesquisa quanto em outro contexto acadêmico e até mesmo com uma palavra amiga quando precisei.

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de Letras Estrangeiras Modernas (Meplem) da Universidade Estadual de Londrina pela oportunidade de voltar a estudar e por me abrirem um mundo de novas possibilidades.

Aos meus amigos do Meplem que fizeram esta etapa da minha vida mais divertida. Obrigado por toda a amizade, todo o carinho e todas as mensagens desesperadas de última hora. E, em especial, aos meus queridos amigos Dri, Jeff e Bruna que são os sapequinhas mais “lindezos” que já conheci.

Aos meus amigos, Edu e Rodolfo, que gentilmente me deram pouso e me receberam de braços abertos em sua casa.

À minha amada amiga Ângela que, desde sempre, foi um anjo em minha vida e minha maior colaboradora, leitora, formatadora e suporte para a realização desta pesquisa. Obrigado pelo companheirismo, pela amizade, pelo apoio e por me dar devolutivas enlouquecedoras.

Ao meu amigo Jaílson que me ajudou muito nesta empreitada.

A todos os meus amigos que sempre acreditaram em mim e que sempre estiveram ao meu lado nos melhores e nos piores momentos: Priscila, Gláucia, Jaqueline, Amanda, Daniel, Denis, Juliano e Juliana.

A todos os meus alunos e a todas as minhas alunas que acreditam no meu trabalho e me motivam todos os dias a otimizar minha prática pedagógica.

Finalmente, agradeço a todas as pessoas que, de certa forma, contribuíram com esta pesquisa e que fizeram meus dias mais leves.

Todo conhecimento e toda proliferação da nossa sabedoria nunca termina com um
ponto final, mas sim com uma interrogação.
Hermann Hesse

Alles Wissen und alles Vermehren unseres Wissens endet nicht mit einem
Schlußpunkt, sondern mit einem Fragezeichen.
Hermann Hesse

GUIOTTI, Lucas Corrêa. **Culturemas no processo de ensino e aprendizagem de alemão: Kult – Língua e cultura alemã em app.** 2020. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Muitos estudos assinalam a relevância de ensinar e de aprender uma língua estrangeira/adicional em contexto, sinalizando a indissociabilidade da língua e da cultura (DURÃO, 2002; FERREIRA, 2012, 2018; ARAÚJO, FIGUEIREDO, 2015; SILVA, 2016). Uma vez que toda aprendizagem de uma língua (materna e estrangeira/adicional) se baseia em vivências, experiências, ideologias, tradições, olhares, sentimentos e comportamentos compartilhados e acordados por determinada comunidade linguística (HALL, 1993), contemplar os culturemas (FERREIRA, 2018) nas aulas vem a corroborar com a completude do ensino da língua-meta, possibilitando-lhe maior fluência e repertório léxico-fraseológico-cultural-pragmático e, conseqüentemente, otimizando o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, esta pesquisa destaca alguns culturemas presentes em expressões idiomáticas, sobretudo, os que versam sobre gastronômicos, viabilizados por um aplicativo para *smartphones* desenvolvido à luz de uma perspectiva intercultural para o processo de ensino e aprendizagem de língua alemã. Nesse sentido, a metodologia empregada para dar forma ao produto educacional (aplicativo para *smartphones*) está organizada em quatro partes, a saber: apresentação do conceito de expressão idiomática, contextualização de seu uso por meio de curiosidades ou sobre sua origem, exemplo de como ela frequentemente aparece na língua-meta, e, por fim, uma atividade para ilustrar o conteúdo abordado. Como é possível aprofundar e otimizar estudos científicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de culturemas, este trabalho reitera a necessidade de implementar e dominar culturemas em alemão, pois os benefícios que se almejam com o uso do aplicativo em questão são, por exemplo, desde o desenvolvimento da própria competência comunicativa na língua-meta, como maior motivação do aprendiz e até o estímulo ao respeito à diversidade linguístico-cultural, evitando, combatendo ou minimizando estereótipos e preconceitos. Em suma, espera-se, com a presente pesquisa, ter contribuído com o processo de ensino e aprendizagem de alemão sob o viés dos culturemas, sobretudo gastronômicos, por meio de um aplicativo para *smartphones*.

Palavras-chave: Processo de Ensino e Aprendizagem. Língua Alemã. Culturemas. Tecnologia.

GUIOTTI, Lucas Corrêa. **German culturemes learning: Kult** – German language and culture in app. 2020. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

A lot of studies indicate the relevance of teaching and learning a foreign / additional language in context, signaling the inseparability of language and culture (DURÃO, 2002; FERREIRA, 2012, 2018; ARAÚJO, FIGUEIREDO, 2015; SILVA, 2016). Since all language learning (native and foreign / additional) is based on experiences, ideologies, traditions, looks, feelings and behaviors shared and agreed upon by a certain linguistic community (HALL, 1993), to contemplate culturemes (FERREIRA, 2018) in classes corroborates the completeness of the teaching of the target language, enabling greater fluency and lexical-phraseological-cultural-pragmatic repertoire and, consequently, optimizing the teaching and learning process. In this way, this research highlights some culturemes present in idiomatic expressions, especially those that deal with gastronomy, made possible by an application for smartphones, developed from an intercultural perspective for the process of teaching and learning the German language. In this sense, the methodology used to shape the educational product (application for smartphones) is organized in four parts: presentation of the concept of idiomatic expression, contextualization of its use through curiosities or about its origin, an example of how it often appears in the target language and, finally, an activity to illustrate the content covered. It is possible to deepen and optimize scientific studies related to the process of teaching and learning culturemes and this work reiterates the need to implement and master culturemes in German, since the benefits that are sought with the use of the application are, for example, since the development of their own communicative competence in the target language, as the greatest motivation of the learner until the encouragement of respect for linguistic-cultural diversity, avoiding, fighting or minimizing stereotypes and prejudices. In short, with this research, we hope to have contributed to the process of teaching and learning German under the bias of culture, especially gastronomy, through an application for smartphones.

Keywords: Teaching and Learning Process. German language. Culturemes. Technology.

GUIOTTI, Lucas Corrêa. **Deutschlehrkulturemen:** Kult – Deutsche sprache und kultur in app. 2020. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ZUSAMMENFASSUNG

Viele Studien weisen auf die Relevanz des Lehrens und Lernens einer Fremd- / Zusatzsprache im Kontext hin, was auf die Untrennbarkeit von Sprache und Kultur hinweist (DURÃO, 2002; FERREIRA, 2012, 2018; ARAÚJO, FIGUEIREDO, 2015; SILVA, 2016). Da alles Sprachenlernen (einheimisch und fremd / zusätzlich) auf Erfahrungen, Ideologien, Traditionen, Blicken, Gefühlen und Verhaltensweisen basiert, die von einer bestimmten Sprachgemeinschaft geteilt und vereinbart wurden (HALL, 1993), um über Kulturemas nachzudenken (FERREIRA, 2018) im Unterricht bestätigt die Vollständigkeit des Unterrichts in der Zielsprache, ermöglicht eine flüssigere und lexikalisch-phrasen-kulturell-pragmatische Repertoire und optimiert folglich den Lehr- und Lernprozess. Auf diese Weise beleuchtet diese Forschung einige in idiomatischen Ausdrücken vorhandene Kulturemen, insbesondere solche, die sich mit Gastronomie befassen und durch eine Anwendung für Smartphones ermöglicht werden, die im Lichte einer interkulturellen Perspektive für den Prozess des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache entwickelt wurde. In diesem Sinne ist die Methodik zur Gestaltung des Bildungsprodukts (Anwendung für Smartphones) in vier Teile gegliedert: Präsentation des Konzepts des idiomatischen Ausdrucks, Kontextualisierung seiner Verwendung durch Kuriositäten oder über seine Herkunft, ein Beispiel dafür. Es erscheint oft in der Zielsprache und schließlich als Aktivität zur Veranschaulichung des behandelten Inhalts. Da es möglich ist, wissenschaftliche Studien im Zusammenhang mit dem Prozess des Lehrens und Lernens von Kulturemen zu vertiefen und zu optimieren, wird in dieser Arbeit erneut die Notwendigkeit bekräftigt, Kulturemen auf Deutsch zu implementieren und zu beherrschen, da die Vorteile, die mit der Verwendung der betreffenden Anwendung angestrebt werden, beispielsweise da sind die Entwicklung ihrer eigenen Kommunikationskompetenz in der Zielsprache als größte Motivation des Lernenden bis zur Förderung des Respekts für die sprachlich-kulturelle Vielfalt, Vermeidung, Bekämpfung oder Minimierung von Stereotypen und Vorurteilen. Kurz gesagt, wir hoffen, mit dieser Forschung durch eine Anwendung für Smartphones zum Prozess des Lehrens und Lernens von Deutsch unter dem Einfluss der Kultur, insbesondere des Gastonomismus, beigetragen zu haben.

Schlüsselwörter: Lehr- und Lernprozess. Deutsche sprache. Kulturemen. Technologie.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tela de <i>login</i> do aplicativo	45
Figura 2 – As abas explicativas da tela inicial do aplicativo.....	45
Figura 3 – A aba "Quem somos?"	46
Figura 4 – A aba "Proposta Pedagógica"	46
Figura 5 – A aba "Como usar?"	47
Figura 6 – Expressões Idiomáticas: (A) <i>Jogar verde para colher maduro/Mit der Wurst nach dem Schinken werfen</i> , (B) <i>Chorar pelo leite derramado/Hopfen und Malz sind verloren</i> , (C) <i>Tapar o sol com a peneira/Das macht den Kohl auch nicht fett</i> , (D) <i>Não é flor que se cheire/Mit dem ist nicht gut Kirschen essen</i> , (E) <i>Está tudo sob controle/ Alles in Butter</i>	48
Figura 7 – Curiosidades sobre as expressões: (F) <i>Jogar verde para colher maduro/Mit der Wurst nach dem Schinken werfen</i> , (G) <i>Chorar pelo leite derramado/Hopfen und Malz sind verloren</i> , (H) <i>Tapar o sol com a peneira/Das macht den Kohl auch nicht fett</i> , (I) <i>Não é flor que se cheire/Mit dem ist nicht gut Kirschen essen</i> , (J) <i>Está tudo sob controle/ Alles in Butter</i>	51
Figura 8 – Exemplos das expressões: (K) <i>Jogar verde para colher maduro/Mit der Wurst nach dem Schinken werfen</i> , (L) <i>Chorar pelo leite derramado/Hopfen und Malz sind verloren</i> , (M) <i>Tapar o sol com a peneira/Das macht den Kohl auch nicht fett</i> , (N) <i>Não é flor que se cheire/Mit dem ist nicht gut Kirschen essen</i> , (O) <i>Está tudo sob controle/ Alles in Butter</i>	52
Figura 9 – Atividades das expressões: (P) <i>Jogar verde para colher maduro/Mit der Wurst nach dem Schinken werfen</i> , (Q) <i>Chorar pelo leite derramado/Hopfen und Malz sind verloren</i> , (R) <i>Tapar o sol com a peneira/Das macht den Kohl auch nicht fett</i> , (S) <i>Não é flor que se cheire/Mit dem ist nicht gut Kirschen essen</i> , (T) <i>Está tudo sob controle/ Alles in Butter</i>	53
Figura 10 – Sequência da resolução das atividades das expressões: (U1) Tela da atividade, (U2) Tela apresentada ao aprendiz ao acertar o exercício, (U3) Tela apresentada ao aprendiz ao errar o exercício.	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

App	Aplicativo
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ei	Expressão idiomática
LE/A	Língua estrangeira/adicional
<i>m-learning</i>	<i>mobile learning</i>
Meplem	Mestrado Profissional em Ensino de Letras Estrangeiras Modernas
TI	Tecnologia da Informação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UF	Unidade fraseológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS	16
2.1 INTERCULTURALIDADE E CULTUREMAS	16
2.2 ESTUDOS FRASEOLÓGICOS	22
2.2.1 Definições de Fraseologia	22
2.2.2 Unidades Fraseológicas	24
2.2.3 Fraseologismos.....	25
2.2.4 Expressão Idiomática e sua Conceituação.	25
2.2.5 Gastronomismo.....	28
2.3 USO DE TECNOLOGIAS EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL.....	30
2.3.1 Aprendizagem Móvel (<i>Mobile Learning</i>)	33
2.3.2 A Interface de Aplicativos	35
3 METODOLOGIA	37
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	37
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
3.3 ESCOLHA E LEITURA DE IMAGENS: COMPREENSÃO CRÍTICA DA CULTURA VISUAL.....	39
4 PROJETO E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL <i>KULT</i>	42
4.1 O SISTEMA DO APLICATIVO.....	42
4.2 DISPOSIÇÃO GRÁFICA E IMAGENS DO APLICATIVO	42
4.3 AS CORES DO APLICATIVO.....	43
4.4 ESCOLHA DO NOME DO APLICATIVO	44
4.5 ESCOLHA DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS	44
4.6 PARTE ESTRUTURAL DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	44
4.7 AS SEÇÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	47
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	60

1 INTRODUÇÃO

A necessidade em desenvolver um produto educacional voltado aos aprendizes brasileiros de língua alemã como língua estrangeira/adicional (LE/A) surgiu a partir de observações e de inquietudes da própria práxis do professor-pesquisador¹ deste trabalho e de ser um professor em constante formação.

Ao partir e ao compartilhar das mesmas concepções e crenças de um ensino de caráter intercultural e de sua relevância (DURÃO, 2002; FERREIRA, 2012; ARAÚJO, FIGUEIREDO, 2015; SILVA, 2016), em especial, no contexto de formação de professores, a pesquisa se justifica, portanto, visando criar um produto educacional, para esse público-alvo, que ofereça suporte ao processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de emancipação acerca do conhecimento de língua dos aprendizes, trazendo à tona aspectos culturais relevantes ao aprender o alemão.

Neste estudo, tem-se como base o ensino intercultural. O produto educacional será uma ponte pela qual os aprendizes podem realizar consultas e, como consequência, gerar reflexões e discussões sobre a cultura estrangeira/adicional, construindo um canal de diálogo entre a cultura materna e a cultura-alvo.

O desenvolvimento desta pesquisa relaciona-se, desse modo, ao objetivo do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (Meplem), o qual fornece uma formação pertinente com conhecimentos específicos, instigando as competências para conviver com mudanças socioeducacionais, além de estimular práticas pedagógicas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira/adicional.

Para a presente pesquisa, consultou-se o banco de dados de trabalhos acadêmicos do acervo da biblioteca da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e o banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),

¹ O contexto de atuação do professor-pesquisador deste projeto é de dois lugares distintos. O primeiro é como professor de línguas alemã e inglesa em uma escola de idiomas localizada em uma cidade do interior de São Paulo. A escola em questão não é franqueada, porém, adota um método específico para o ensino dos dois idiomas. Nesse sentido, é possível dizer que a escola apresenta maior grau de flexibilidade com relação ao uso de materiais didáticos diversos por não precisarem se ater a um material em específico e, por consequência, há maior liberdade do professor para lecionar pensando no seu público-alvo, que é composto de adultos e de jovens adultos. O segundo contexto é como professor colaborador, ministrando aulas de língua alemã, em outra cidade do interior de São Paulo, em uma instituição de ensino superior que segue os mesmos parâmetros de ensino do Instituto Goethe (que atua como um parâmetro para o ensino e a propagação do idioma alemão no país). O público dessa instituição é composto por universitários em formação no curso de Letras com licenciatura dupla, nesse caso, habilitados em línguas portuguesa e alemã.

constatando-se que não há muitas pesquisas na área de ensino de alemão no Brasil que possuem essa perspectiva. Assim sendo, depois de identificar os poucos trabalhos na área, propôs-se apresentar culturemas que estão presentes em expressões idiomáticas por meio de um aplicativo (*App*)² para *smartphones*, desenvolvido pensando na perspectiva intercultural para o processo de ensino e aprendizagem de língua alemã.

A partir dessas considerações, o trabalho dialoga acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua alemã pelo viés da abordagem intercultural, contemplando culturemas gastronômicos por meio do *mobile learning*. Quanto aos objetivos específicos, pretende-se auxiliar aprendizes brasileiros que estudam alemão como língua estrangeira/adicional no que concerne à compreensão e à aprendizagem de estruturas fixas da língua, neste caso, expressões idiomáticas, e, também, o desenvolvimento de um produto educacional tecnológico (aplicativo) que funciona como um guia, facilitando esse processo.

Sobre a escolha da denominação de língua estrangeira/adicional para este trabalho, ela advém dos estudos que afirmam que a língua é ao mesmo tempo um construto híbrido, pois no momento em que ela passa a não ser mais estrangeira para o falante, ela é adicional, não desconsiderando a língua materna como primeira do indivíduo (LEFFA; IRALA, 2014).

Sendo assim, a problemática desta pesquisa está delineada com base em duas perguntas norteadoras, a saber: (1) Qual é o papel dos culturemas no processo de ensino e aprendizagem da língua alemã? (2) Como aplicativos podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alemão?

Diante disso, este estudo mostra-se relevante, pois entre as áreas de Linguística Aplicada e da Fraseologia, as pesquisas relacionadas a culturemas estão em ascensão, e, como esta pesquisa requer a elaboração de um produto educacional, acredita-se que a proposta apresentada, um aplicativo para *smartphones*, contribuirá para o processo de ensino e aprendizagem de unidades fraseológicas em alemão.

Dessa forma, organizou-se este projeto nas seguintes seções: “Introdução”, “Interculturalidade e ensino de línguas estrangeiras/adicionais”, “Metodologia”, “Projeto e desenvolvimento do produto educacional *Kult*” e “Considerações finais”.

² Nesta pesquisa, *App* é utilizado como abreviação do termo inglês *application*, que significa aplicativo, programa, *software* para celulares, *tablets*, navegadores ou sistemas operacionais para computadores.

2 INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS

Nesta pesquisa, há três eixos temáticos como referencial teórico: (2.1) interculturalidade e culturemas, (2.2) estudos fraseológicos e (2.3) uso de tecnologias no ensino de línguas estrangeiras/adicionais.

2.1 INTERCULTURALIDADE E CULTUREMAS

A língua, como fonte principal de comunicação, é um produto cultural de um grupo de pessoas, compartilhado por meio de uma língua. Nesse contexto, a prática que dissocia cultura de língua é minimamente reduzida ao conjunto de regras que estruturam uma língua, desconsiderando os matizes culturais que a permeiam. Nesse cenário, Laraia (2006, p. 52) aponta que “mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”.

É no aspecto dialético entre as duas instâncias que o ensino intercultural nas aulas de línguas estrangeiras/adicionais (LE/A) deve se fazer presente (DURÃO, 2002).

A interculturalidade é compreendida, neste trabalho, conforme García Canclini (2004, p. 15, tradução nossa),

[...] a interculturalidade remete à confrontação e aos entrelaçamentos, porque se trata de grupos entrando em relacionamento e em intercâmbio, àquilo que sucede quando grupos entram em relações e em trocas. [...] *interculturalidade* implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimo recíproco, respeitando as disparidades.³

³ No original: “[...] interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. [...] *interculturalidad* implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos”

A prática que proporciona espaço para reflexão, diálogo e respeito para com as culturas estrangeiras/adicionais é ressaltada por Schneider (2010, p. 73) visto que

[...] o desenvolvimento da competência intercultural exige muito mais do que vontade de aprender sobre a nova cultura e o respeito pelas diferentes perspectivas e formas de interpretar o mundo. Requer, principalmente, vontade de aprender a mudar de perspectiva para entender a perspectiva do outro, bem como reconhecer e desconstruir preconceitos interculturais comumente veiculados pela mídia.

Dessa maneira, a competência intercultural precisa ser promovida nas aulas para que os aprendizes adquiram um novo olhar para o outro, sensibilizando-os ao novo e promovendo respeito para com a cultura estrangeira/adicional. Esse exercício deve ser frequente para que a comunicação aconteça em sua totalidade, pois, conforme Bakhtin (1997),

Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão, a cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura (e não se entrega em toda sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio, estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente (BAKHTIN, 1997, p. 368).

É nesse cenário que a competência intercultural acontece, pois, é ao entrar em contato com o outro, por meio da língua, que se faz pertencente a uma identidade e cria-se um canal de comunicação favorável para a troca de crenças, ideologias, tradições que culminarão na aquisição da língua-alvo.

A competência intercultural, portanto, seria a capacidade do aprendiz de conhecer as diferenças e de reconhecer as semelhanças entre a cultura estudada e a sua própria cultura e lidar com isso da melhor maneira possível, relativizando e respeitando a diversidade. Segundo Volkman et al (2002, p. 266, tradução nossa), a competência intercultural é

[...] a capacidade e a habilidade de aprendizes de Língua Estrangeira e, de forma geral, de atores envolvidos em um encontro intercultural de conhecerem as diferenças entre a cultura-alvo e a própria, de reconhecerem essas diferenças em situações concretas e de desenvolverem estratégias para lidar de forma compreensiva com os costumes da outra cultura⁴.

⁴ No original: "Der Begriff IK lässt sich allgemein als Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernen, ja überhaupt von Akteuren einer interkulturellen Begegnung begreifen, über Differenzen zwischen der

O processo de sensibilizar os aprendizes no que compete às questões culturais imbricadas no decorrer do aprendizado é definido em alemão desde 1960 pelo termo *Landeskunde* que pode ser resumido como o estudo do país, pois há a junção dos vocábulos *das Land* (o país) e *die Kunde* (o conhecimento). Esse tipo de abordagem propõe, portanto, o ensino relacionado à cultura que pode ser separado em três instâncias: a cognitiva, a comunicativa e a intercultural. A primeira vertente é realizada nas aulas de forma explícita, muitas vezes, de forma isolada ao aprendizado da língua e fornecendo maior destaque à concepção de cultura erudita. A segunda vertente mostra-se orientada na atuação do aprendiz quando ele faz uso da língua em contextos situacionais diversos. A cultura, desse modo, serve como condutor de conteúdo linguístico para que a comunicação seja feita com sucesso. Por fim, há a vertente intercultural que é feita de forma implícita e que propõe que o entendimento cultural acontece a partir da reflexão e da adaptação de valores e de atitudes (RÖSLER, 2012). Dessa maneira, para que haja a compreensão cultural, em sua totalidade, é necessário que o aprendiz passe pela percepção, pela atribuição e pela construção da realidade (BIECHELE; PADRÓS, 2003).

Ao se pensar que qualquer tipo de abordagem se torna vigente a partir de um contexto histórico e que se está na época do pós-método, essas vertentes, descritas anteriormente, são interpretadas como ultrapassadas (VOERKEL, 2016).

Voerkel (2016) sugere que o ideal seria uma abordagem pluricêntrica em que haja o entrelaçamento cultural completo, no qual é possível observar a consonância das diferentes vozes dos indivíduos nos processos de comunicação e de ensino e aprendizagem da LE/A.

Vale ressaltar o trabalho do professor reflexivo para a abordagem intercultural para que, na escolha de suas ferramentas na preparação de suas aulas, ele consiga contemplar não só o que já é divulgado, mas também trazer algo que contribua para o processo de ensino e aprendizagem, e acredita-se que o trabalho com culturemas seja uma alternativa para que isso aconteça.

Desse modo, fez-se um levantamento de designações para o conceito culturema. Nesta pesquisa, compreende-se o culturema assim como Vermeer (1983), Molina Martinez (2006), Luque Nadal (2009), Pamies Bertrán (2012) e Giracca (2013) pontuam na literatura sobre essa temática. Pode-se atribuir ao conceito o

eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheit der anderen Kultur einzugehen”.

entendimento de um elemento que é mutável de cultura para cultura que carrega consigo uma carga semântico-cultural expressa por estruturas que a uma determinada cultura seja compartilhada e entendida. Essa ideia pode ser evidenciada em Giracca e Oyarzabal (2018, p. 536-537) que definem culturemas como

[...] elementos que, com o passar do tempo, podem desaparecer, enquanto que novos culturemas surgem e passam a ser utilizados pelos membros de uma sociedade. Outros sofrem um processo globalizante e, ao romper barreiras culturais, passam a ser símbolos da cultura a que pertencem originalmente e, ainda, passam a fazer parte de outras culturas apadrinhadas como suas. Sendo assim, estão presentes em todos os fatores da vida de um ser que forma uma comunidade, como, por exemplo, seus heróis, personagens reais e/ou fictícios, seu meio natural, seus costumes, festas, tradições, gastronomia, religião etc. Por isso, podemos afirmar que o número de culturemas é infinito e mutável.

Pensa-se, também, em culturema como um produto cultural de uma sociedade e em seu caráter transcendental na medida em que ele ultrapassa barreiras linguísticas. Além disso, converge-se, nesta pesquisa, com a definição de Luque Nadal (2009, p. 97, tradução nossa) ao apontar que

[...] qualquer elemento simbólico cultural específico, simples ou complexo, que corresponde a um objeto, ideia, atividade ou fato, que é suficientemente conhecido entre os membros de uma sociedade, que tem valor simbólico e serve de guia, referência ou modelo de interpretação ou ação para os membros da referida sociedade. Tudo isso significa que pode ser usado como um meio comunicativo e expressivo na interação comunicativa dos membros dessa cultura.⁵

⁵ No original: “[...] cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. Todo esto conlleva que pueda utilizarse como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura.”

Molina Martinez (2006), por sua vez, esclarece que o veículo no qual se podem encontrar essas manifestações culturais na língua é, por muitas vezes, não somente na língua em uso, no âmbito da fala, mas também por meio dos estudos de tradução. Nesse sentido, a autora entende como *culturema*

[...] um elemento verbal ou paraverbal que possua uma carga cultural específica em uma cultura e que ao entrar em contato com outra cultura, através da tradução, pode provocar um problema de índole cultural entre os textos de origem e meta. (MOLINA MARTINEZ, 2006, p. 79)⁶.

Pamies Bertrán (2008, p. 143, tradução nossa) apresenta uma nítida definição, reiterando que eles são uma das maiores exteriorizações da cultura em língua:

Um dos fatores que indica o entrelaçamento do cultural no lexical é a possibilidade de produzir ou de compreender as expressões figuradas constituídas por expansão a partir de palavras em que o referente já é por si próprio um símbolo na cultura da comunidade. Isto é o que chamamos de *culturema*.⁷

Vermeer (1983, p. 8) traz uma visão sobre o conceito de que se deve atentar à relevância daquele *culturema* em uma sociedade que pode não ser tão relevante em outra, mesmo compartilhando a mesma língua. Segundo ele,

o *culturema* é um fenômeno cultural o qual pertence a uma cultura X, considerado como relevante pelos membros dessa cultura e que se comparado com um fenômeno social análogo em uma cultura Y, ele aparece como algo específico da cultura X. Entendemos por analogia que os dois fenômenos possam ser comparados segundo determinadas definições.

A concepção de *culturemas* adotada nesta pesquisa, pensando no contexto pelo qual o produto educacional foi desenvolvido, parte da premissa concebida por Luque Nadal (2009).

⁶ No original: “[...] un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta”.

⁷ No original: “L'un des facteurs qui manifestent l'emboîtement du culturel dans le lexical est la possibilité de produire ou de comprendre les expressions figurées construites par expansion à partir de mots dont le référent est déjà lui-même un symbole dans la culture de la communauté. C'est ce que nous appelons *culturème*”.

Na área da Fraseologia, o uso do termo *culturema* ainda é recente (LUQUE DURÁN, 2009; PAMIES BERTRÁN, 2017) e tem sido aprofundado com os estudos da tradução (HURTADO ALBIR, 2001).

Em sua epistemologia, os *culturemas* podem ser definidos, de acordo com a perspectiva de ensino intercultural, como símbolos culturais que são extralinguísticos e que podem ser um grande aliado principalmente no que se refere à sistematização da representação semântica de elementos partilhados de uma determinada cultura, assim, exercendo papel na produção de diversidade linguística. Nas palavras de Pamies Bertrán (2017, p. 100, tradução nossa),

Culturemas podem ser descritos como símbolos culturais extralinguísticos, os quais se comportam como modelos metafóricos, motivando expressões figurativas na língua (léxica ou fraseológica). O desenvolvimento deste conceito em pesquisas teóricas da polissemia e fraseologia mostra que os *culturemas* podem ser uma ferramenta eficaz para organizar a representação de redes semânticas de significado figurativo, de acordo com associações de ideias baseadas na cultura.)⁸

Há de se destacar que não necessariamente um *culturema* dependa exclusivamente da cultura local, pois as fronteiras linguísticas podem não corresponderem às culturais. Pode-se exemplificar esse fato com o símbolo do abutre que, entre comunidades judaico-cristãs e muçulmanas, compartilham do mesmo valor negativo e que pode aparecer em diversas metáforas em diferentes línguas. Como Lee (2007, p. 488, tradução nossa)⁹ menciona: “[...] não somente a cultura integralmente inclui muito do que é linguístico, mas nós, como indivíduos também significativamente enculturados por meio da língua e não podemos facilmente por conta disso separar processo de produto.”

Dado o grande número de *culturemas* em uma língua, torna-se difícil quantificá-los e, segundo Pamies Bertrán (2017), pode-se categorizá-los em: “costumes, crenças, religiões, mitologia, superstições, fatos históricos, personagens reais ou ficcionais, agricultura, caça, pesca, animais, comércio, medicina popular,

⁸ No original: “Culturemes can be described as extra-linguistic cultural symbols, which behave like metaphorical models, motivating figurative expressions in language (lexical or phraseological). The development of this concept in theoretical research on polysemy and phraseology shows that it can be an effective tool for organizing the representation of semantic networks of figurative meanings, according to culture-based associations of ideas.”

⁹ No original: “[...] not only does culture integrally include much that is linguistic, but we, as individuals, are also significantly enculturated through language and cannot easily thereafter separate process from product”.

cores, artes plásticas, literatura, canções, gastronomia, vestuário, criações artísticas, jogos, esportes etc”.¹⁰ Neste trabalho, foram selecionados os culturemas sobre gastronomia.

Não foi intenção deste trabalho fazer qualquer tipo de hierarquização dos culturemas que foram expostos, mas sim evidenciar a gama de possibilidades que eles apresentam. Além disso, soma-se a esse fato, sua característica tanto concreta quanto abstrata. Nesse sentido, atribui-se sua essência abstrata ao fato de que muitas vezes é por meio de uma ideia de um determinado povo que ele revela a identidade desse mesmo grupo (por exemplos, o jeitinho brasileiro ou o sentimento de preguiça), já sua essência concreta ocorre por elementos que são visuais (por exemplos, a importância da banana ou da farinha para cultura brasileira). Delimitou-se neste trabalho os culturemas de cunho concreto.

Na próxima seção, foram abordadas reflexões relacionadas aos estudos fraseológicos e às contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

2.2 ESTUDOS FRASEOLÓGICOS

As expressões idiomáticas são definidas como um bloco de palavras que devem ser interpretadas em um contexto e nunca de forma isolada (ZAVAGLIA; XATARA; SILVA, 2010).

O estudo da Fraseologia torna-se fundamental nas investigações da relação língua-cultura e seu legado se faz vivo e útil aos aprendizes de uma língua estrangeira/adicional (LIMA, 2012; PAMIES BERTRÁN, 2012). Pensando nesse cenário, algumas definições de Fraseologia foram apresentadas.

2.2.1 Definições de Fraseologia

Houaiss (2009) define Fraseologia como “o estudo ou compilação de frases feitas de uma determinada língua”. Por conseguinte, torna-se indiscutível os

¹⁰ No original: “culturemes constitute a shared knowledge, generating implicit allusions to customs, prejudices, religion, mythology, superstitions, historical facts, famous characters (real or fictional), agriculture, hunting, fishing, livestock, trade, folk medicine, colors, fine arts, literature, songs, gastronomy, clothing, artistic creations, games, sports, etc”.

benefícios de pesquisas voltadas para essa área de estudo, não só o que diz respeito aos ganhos comunicativos de aprendizes de uma língua estrangeira/adicional (LE/A), bem como para os estudos tradutórios (ALVES, 2010; DURÃO, DURÃO, 2017), uma vez que a morfologia e a semântica estão combinadas em suas manifestações.

Monteiro-Plantin (2011, p. 161) pontua que “a Fraseologia designa tanto o conjunto de fenômenos fraseológicos, como a disciplina que os estuda”.

Na visão de González Rey (2004, p. 115, tradução nossa), Fraseologia é definida como o

[...] estudo científico da combinatória fixa das línguas, com um material classificado como heterogêneo (expressões idiomáticas, frases feitas, fórmulas rotineiras, colocações, refrões, e outras parêmias), mas com umas características comuns (pluriverbalidade, fixação dos componentes, idiomaticidade e, não raro, iconicidade da sequência fixada, repetição no discurso e institucionalidade, ou seja, reconhecimento pela comunidade de falantes) que nos permitem estabelecer um termo único para todos os seus elementos: as unidades fraseológicas¹¹.

Em outras palavras, a Fraseologia se dedica ao estudo de unidades fraseológicas que, possuindo característica fixa, ainda podem ser observados fenômenos linguísticos em suas combinatórias.

Após apresentar alguns conceitos de Fraseologia, apresentam-se designações para unidades fraseológicas, posto que são o escopo do produto educacional criado a partir das reflexões teórico-metodológicas apontadas neste trabalho.

¹¹ No original: “[...] estudo científico da combinatória fixa das línguas, cun material clasificado como heteroxéneo (expesións, frases feitas, fórmulas rutineiras, colocacións, refráns e outras paremias) pero cunhas características comúns (pluriverbalidade, fixación dos compoñentes, idiomaticidade e, a miúdo, iconicidade da secuencia fixada, repetición no discurso e institucionalidade, é dicir, recoñecemento pola comunidade de falantes) que nos permiten consensuar un termo único para todos os seus elementos: as unidades fraseolóxicas”.

2.2.2 Unidades Fraseológicas

Este estudo acompanha o mesmo viés ideológico dos teóricos elencados que postulam uma seara de conceitos para unidades fraseológicas. Utiliza-se a definição de Monteiro-Plantin (2012, p. 15) para justificar a escolha nesta pesquisa:

[...] optamos pela denominação unidades fraseológicas (UFs), para designar as sequências linguísticas que constituem o objeto de estudo da Fraseologia, por considerarmos tal hiperônimo suficiente para abarcar sentenças proverbiais, expressões idiomáticas (EI), pragmatemas e fórmulas situacionais, colocações, locuções fixas, frases feitas, clichês e chavões [...]

Corpas Pastor (1996, p. 26, tradução nossa) propõe uma definição de unidades fraseológicas com a qual este estudo converge:

[...] unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta. Tais unidades se caracterizam por sua alta frequência de uso, e de coaparição de seus elementos constituintes; por sua institucionalização, entendida em termos de fixação e especialização semântica; por sua idiomaticidade e variação potenciais; assim como pelo grau no qual se dão todos estes aspectos nos diferentes tipos¹².

A característica primordial de uma unidade fraseológica (UF) é sua essência cultural, ou seja, é impossível dissociar língua de cultura (COOK, 1985; DURÃO, 1999; FERREIRA, 2012, 2018; MIGUEL, 2015). Isso acaba sendo evidenciado por Fonseca (2017, p. 3888):

a tendência é que os falantes ativem as redes associativas as quais estão habituados e que foram estabelecidas no seio de uma cultura específica. A cultura, nesses casos, separa o que é “nosso” do que é do “outro”, portanto, para que seja possível entrar na cultura do outro é necessário aprender essas estruturas culturalmente marcadas e, para isso, trabalhos como este se fazem necessários.

¹² No original: “[...] unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomaticidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos”.

Como escopo deste trabalho, adotou-se essa última definição, por trazer à tona o entrelaçamento léxico-cultural que se acredita ser essencial no processo de ensino e aprendizagem.

2.2.3 Fraseologismos

A Fraseologia apresenta-se como estruturas linguísticas que se caracterizam por sua rigidez estrutural constituída por determinada comunidade linguístico-cultural. Dentre parâmetros que categorizam os fraseologismos, designam-se três tipos distintos. O primeiro é o de nível sintático. Este, por sua vez, é a manifestação da coocorrência de duas ou mais palavras. Como pode ser observar em *zufrieden mit* (“satisfeito com”) ou em *faustdicke Lüge* (“mentira deslavada”). O segundo tipo corresponde ao fraseologismo de nível semântico que são caracterizadas como estruturas de palavras em que o valor de significado dos termos é atribuído por meio de convenção linguístico-cultural. Nesse sentido, têm-se, como maiores expoentes desse grupo, as expressões idiomáticas e os provérbios, como *Lügen haben kurzen Beinen* (“as mentiras têm pernas curtas”) e *den Kopf zerbrechen* (“quebrar a cabeça”). O terceiro nível corresponde ao pragmático, pois os fraseologismos são determinados pela rotina e reflete comportamento e tradição do grupo de falantes, tais como saudações e agradecimentos, como *guten Tag* (“boa tarde”) ou *auf wiedersehen* (“até mais”). Este trabalho abordará com maior afinco os fraseologismos de nível semântico.

2.2.4 Expressão Idiomática e sua Conceituação

Para conceituar expressão idiomática (Ei), é necessário levar em consideração que não adianta só um enunciado possuir unidades lexicais organizadas e estar gramaticalmente elaborado de forma satisfatória. Ao observar, por exemplo, o enunciado *Er hat Tomaten auf den Augen*, pode-se afirmar que as unidades lexicais estão gramaticalmente empregadas de forma adequada, porém, ao decodificar as mesmas unidades, tem-se “Ele tem tomates nos olhos” e não seu real sentido figurado “ele não enxerga um palmo à sua frente”. Dessa maneira, é preciso conceituar as Eis a partir de sua essência em três maiores pilares, são eles: idiomaticidade, estabilidade semântico-sintática e lexicalização (FLEISHER, 1982).

A primeira característica na identificação das expressões idiomáticas é sua idiomaticidade e ela é verificada quando a soma das unidades lexicais do enunciado não dita seu real sentido, isto é, idiomaticidade é o sentido figurado atribuído ao conjunto de componentes da frase (FLEISHER, 1982).

Ao mencionar a idiomaticidade, contrapõe-se opacidade à transparência, ou, em outras palavras, trata-se de não composicionalidade semântica; que ocorre quando o sentido de uma expressão linguística não é resultado da soma dos sentidos de cada um dos elementos que a constitui. (MONTEIRO-PLANTIN, 2017, p.10)

Isto é, principalmente ao ensinar e aprender uma língua estrangeira/adicional, a carga semântica total de uma expressão idiomática será satisfatoriamente compreendida se analisada como um todo, pois, ao quebrar seus constituintes e/ou inverter as unidades, sua significação é perdida e, também consigo, sua idiomaticidade. Haja vista essa peculiaridade, é exatamente nesse campo linguístico que há maior trabalho com esse jogo de palavras que, por meio de unidades agrupadas e estáticas, reside tamanha riqueza cultural, ampliando o vocabulário de uma língua, uma vez que

É, pois, através da idiomaticidade que é possível se explicar como funciona uma importante parte do vocabulário das línguas e como se dá a criação de novas estruturas com significados que nem sempre são literais. Estes significados desempenham um papel essencial no aumento da expressividade e da emocionalização do contexto comunicativo. Portanto, é no campo semântico da linguagem figurada que ocorrem os principais recursos para se alcançar e compreender a idiomaticidade. (ABRANTES, 2009, p.30)

O segundo atributo refere-se ao maior ou ao menor grau de fixidez das unidades fraseológicas que compõem a expressão idiomática, observando se é possível a permuta de termos sem que haja mudança de sentido ou a nula substituição (FLEISHER, 1982).

Já a lexicalização está relacionada à reprodutibilidade da expressão, não deixando de lado seus outros traços (FLEISHER, 1982).

Ao adentrar em um estudo mais profundo sobre o léxico, pode-se averiguar a presença de unidades do léxico de uma língua que são considerados simples até os de maior grau de complexidade, como as expressões idiomáticas. Tal categorização ainda é maleável, pois os falantes de uma língua ainda podem discordar sobre quão

estaque é uma combinação lexical e nos dicionários é possível assinalar o registro inadequado muitas vezes de unidades mais complexas.

Ao considerar o que apregoa Biderman (2005), é concebível esclarecer que dentro da semântica de cada palavra, há seu léxico oposto atribuído pelo falante e nesse sentido, as expressões idiomáticas e sintagmas cristalizados, muitas vezes, não comportam sua forma negativa. A autora sugere que a definição de uma unidade lexical ou fraseológica ocorre pela sua característica de combinatória de duas ou mais palavras com coesão interna e diferentes graus de cristalização. Seguindo este raciocínio, o significado de uma unidade fraseológica pode ou não depender das unidades léxicas que a compõem, isto é, “a hipótese é que as UF são expressões irregulares cuja distribuição e interpretação não podem ser explicadas a partir de uma análise composicional e com base nas regras gerais da língua” (BIDERMAN, 2005, p. 752).

Uma vez que há diferentes níveis de cristalização de uma unidade fraseológica, logo, seu campo semântico também se torna mais ou menos opaco, dificultando a sistematização feita pela linguística de corpus. Nesse ponto, tem-se o que a autora classifica como sendo o caso mais extremo de unidade complexa: as expressões idiomáticas. Portanto, considera-se que esse tipo de combinação lexical é o resultado da cultura de um grupo linguístico-cultural, sendo assim, elas são consideradas mais como um patrimônio cultural do que linguístico, passando de gerações do repertório pessoal e coletivo. Isso posto, as expressões idiomáticas geralmente não possuem correspondentes em outros idiomas por fazerem parte do arcabouço linguístico-cultural específico de um grupo de indivíduos, carregando sua identidade e demonstrando, por meio da língua, seus matizes culturais.

Para o desfecho desta subseção, enfatiza-se a necessidade de se repensar como os estudos fraseológicos são realizados por educadores não só em seu processo de formação, como também em sua práxis; não só no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira/adicional, mas também ao ensino de língua materna. Há de se observar, ainda, como as expressões idiomáticas são empregadas em livros didáticos, pois ter um novo olhar para elas pressupõe uma nova perspectiva no processo de ensino e aprendizagem, contemplando, assim, o enlace linguístico-cultural.

2.2.5 Gastronômismo

No tocante ao ensino de línguas estrangeiras/adicionais, é quase que tarefa impossível dissociar um determinado idioma de toda sua carga cultural ou extralinguística. Alguns fatores que permeiam a língua de maneira intrínseca são seu contexto social e histórico, crenças, ideologias, padrões de comportamento, e esses elementos externos influenciam as várias maneiras de se falar o idioma, atribuindo sentido à comunicação. Pensando nisso, dentro da perspectiva intercultural, é correto afirmar que o desenvolvimento da sensibilidade dos aprendizes torna-se grande aliado na compreensão da língua e da cultura estrangeira/adicional.

Desse modo, dentre tantos outros aspectos culturais de um povo, ao escolher sua culinária, resgata-se memórias de um grupo de pessoas, ativando sentimentos por meio de seu imaginário gastronômico. A cozinha de um povo, portanto, configura-se como sendo o resultado de sua cultura que também comporta outras influências culturais e é passível de constantes descobertas.

A culinária de um povo assim como sua língua é um produto de sua cultura e, portanto, são permeadas de história, de cultura e de significados compartilhados dentro de um povo. A partir disso, permite-se aprender uma língua estrangeira fazendo uso desses aspectos, realizando o reconhecimento e valorizando aspectos não só da cultura estrangeira, mas também da própria cultura do aprendiz. Sendo assim, ao ser selecionado a culinária de um grupo específico como objeto de estudo, pode-se compreender melhor particularidades e tradições desse grupo e por conseguinte, também, a facilitação do aprendizado do idioma que reflete sua gastronomia. Sobre a relação entre comida e identidade de um povo, Santos (2011) afirma que

[...] Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro. [...] uma comunidade pode manifestar na comida emoções, significados, relações sociais e sua identidade coletiva. Se a comida é uma forma de comunicação, assim como a fala, ela pode contar histórias e pode se constituir como narrativa da memória social de uma comunidade (SANTOS, 2011, p.108).

Dessa maneira, a cozinha remete à memória de uma sociedade em uma época e em um contexto. A pensar nisso, também, a comida coexiste com o discurso, pois ela possui vocabulário específico, expresso por valores simbólicos e culturais, ou

seja, fala-se sobre culinária e a gastronomia também é pretexto de fala, e, portanto, a partir disso, surgem expressões próprias desse tópico.

O eixo central que este trabalho utiliza para auxiliar a promover um momento intercultural para o aprendiz é apresentando a indissociabilidade da língua e da cultura, neste caso, a junção de duas instâncias: o trabalho linguístico com as expressões idiomáticas no âmbito cultural à luz da gastronomia, isto é, unidades lexicais relacionadas ao campo da alimentação. O fruto dessa combinação denomina-se gastronomismo, ou seja, entende-se como gastronomismos as expressões idiomáticas que trazem traços da gastronomia de um povo, não só no que se refere às expressões que contemplam pratos e bebidas típicas, mas alimentos em geral.

No presente trabalho, compartilha-se da mesma ideia de Seco (2017) que entende gastronomismo como sendo

[...] o campo léxico-semântico da cozinha, entendendo que se trata de um “conjunto de pratos que caracterizam os hábitos alimentares de um país ou de uma região”, de acordo com a definição em Houaiss e Villar (2009). [...] denominamos todas as ULs de “gastronomismos”, sendo todas elas relacionadas ao mundo gastronômico, à cozinha, ao comer, e que podem ser reconhecidas pela sua forma como parte da estrutura de uma EI, ainda que, dentro de tal estrutura, não mantenham seu significado individual como UL. (SECO, 2017, p. 38)

A escolha dos gastronomismos feita neste trabalho não foi feita de forma aleatória, mas sim, pensando em reforçar que as práticas culinárias de determinado grupo de pessoas espelham sua identidade cultural e, portanto, sua língua é permeada de sentido acerca desse conteúdo. Como há muitas expressões idiomáticas em uma língua e também pela dificuldade em criar um *corpus* sistematizando-as, para o desenvolvimento do trabalho foram selecionadas as expressões idiomáticas de gastronomismo por acreditar que elementos que remetem à comida causam sensibilidade ao aprendiz, encorajando-o e auxiliando-o em seu processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se que os gastronomismos elencados para este trabalho estão na língua alemã, pois nem sempre seus equivalentes na língua portuguesa são considerados gastronomismos e podem retratar outros campos, tais como os culturemas da botânica, vestimenta, entre outros. Como exemplo, há a expressão idiomática *Mit dem ist nicht gut Kischen essen* que apresenta o culturema “cereja” e em português tem-se seu correspondente *Ele não é flor que se cheire*, contendo o

culturema “flor” (botânica). Nesse sentido, este trabalho apresenta as expressões idiomáticas que refletem os gastronomismos na língua alemã não se preocupando se seu equivalente na língua portuguesa evidencia um gastronomismo ou não.

Passa-se a tratar, na subseção seguinte, das vantagens que se pode ter, como professores de línguas estrangeiras/adicionais, ao lançar mão de tecnologias dentro das aulas com o uso de aplicativos para *smartphones*.

2.3 USO DE TECNOLOGIAS EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

Convém destacar que o presente trabalho propõe elaborar como produto educacional um aplicativo para *smartphones* que sirva como uma base para consultas que contemple culturemas, presentes em expressões idiomáticas na língua alemã para estudantes universitários. Pensando nisso, esta seção vai revisar na literatura, textos que denotem quais são as vantagens da utilização desse tipo de tecnologia em sala de aula. Para tanto, foram apresentados apontamentos de teóricos, tais como: Postman (1994), Oxford (2003), Kerres (2005), Martín-Barbero (2006), Siemens (2006) e Kukulska-Hulme e Shield (2008).

Chama-se a atenção, nesta subseção, para o fato de que professores se encontram despreparados para o uso de tecnologias nas aulas, devido ao fato de que, em sua formação acadêmica, não tenham tido sido exposto a reflexões sobre o tema (POSTMAN, 1994) ou até mesmo possuem a crença de que as tecnologias não fornecem suporte ao ensino, pois os alunos podem e aprendem a utilizá-las fora de seu contexto escolar, o que não é uma verdade absoluta.

A revolução tecnológica, que se constitui como a realidade atual, introduz não só novos dispositivos ao bel prazer das pessoas, mas configura um novo cenário desafiador para a educação, pois insere um novo modo de relação entre processos simbólicos que constituem o cultural. De acordo com Martín-Barbero (2006, p. 54),

[...] o lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas.

A sociedade está em constante mudança e o que se observa na educação é o letramento digital que por si só pressupõe uma nova perspectiva no que se refere ao modo de ler e de escrever os códigos e os sinais verbais e não-verbais (imagens), porque também o veículo de leitura é digital, por isso, a mudança de postura. Entende-se, portanto, que as diferentes tecnologias digitais são mais do que apenas coadjuvantes, elas correspondem às maneiras de organizar, difundir e veicular conhecimentos, pois

[...] as novas tecnologias alteram a estrutura de nossos interesses: as coisas sobre as quais pensamos. Alteram o caráter de nossos símbolos: as coisas com que pensamos. E alteram a natureza da comunidade: a arena na qual os pensamentos se desenvolvem (POSTMAN, 1994, p. 29).

Dessa maneira, para Siemens (2006) e Downes (2012), “conectar-se” com a aprendizagem é um processo constante; e ela vai além do que a aquisição de conhecimento apenas. Aprender

[...] é um processo cognitivo que requer investigação, tomada de decisões, seleção, reformulação e que permanece em um ‘modus operandi’ de retroalimentação constante durante o processamento de aquisição/decodificação/agregação da informação absorvida (SIEMENS, 2006, p. 25).

Kerres (2005, p. 18), por sua vez, argumenta, com relação ao valor do uso de mídias digitais, que o essencial é reconhecer uma função para o uso dentro do processo de ensino e aprendizagem:

[...] o valor da didática de uma mídia não pode estar atrelado prioritariamente a características da mídia ou de seus meios, sejam elas de conteúdo, metodológicos ou qualquer forma de construção, mas sim somente na interdependência na qual a mídia encontra uma utilização.

Oxford (2003, p. 8), por outro lado, elenca os benefícios da utilização das tecnologias: “[...] aprendendo estratégias são ações específicas tomadas pelo aluno para fazer com que o estudo se torne mais fácil, rápido, prazeroso, efetivo, autônomo e adaptável a novas situações”.

As pesquisas relacionadas à área ainda oferecem oportunidades para aprofundamento de questões nesse âmbito na medida em que a tecnologia já se

encontra em nossas vidas, inclusive no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de um idioma. De acordo com Finardi e Vieira (2017, p. 34),

Estudos sobre o MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) sugerem que ele pode ajudar no desenvolvimento de diferentes aspectos do aprendizado da língua estrangeira, tais como o desenvolvimento da habilidade de produção oral (KUKULSKA-HULME, 2005), o desenvolvimento de vocabulário (THORNTON; HOUSER, 2005) e o desenvolvimento de frases (THORNTON; HOUSER, 2005; MORITA, 2003), por exemplo, aumentando o tempo de exposição à língua estrangeira, com ou sem o uso de aplicativos. Entretanto, o conceito de aprendizagem ubíqua (SANTAELLA, 2014) e sua relação com as tecnologias móveis ligadas às línguas estrangeiras ainda é um campo relativamente carente de pesquisas, como nos aponta Sharples (2005).

Outra característica fundamental dessa metodologia por meio dos dispositivos móveis é a mobilidade e a liberdade de ensino (MORAIS; ALENCAR; SOUZA, 2011). Nesse sentido, o espaço de ensino e aprendizagem é flexível à demanda dos aprendizes, evidenciando a grande procura por aplicativos que contemplem essas novas necessidades.

Ao refletir sobre o uso de recursos tecnológicos nas escolas, deve se atentar, também, para algumas problemáticas que podem surgir a partir desse contexto, como limitação econômica da escola e do aluno, dificuldade de acesso aos sinais de internet devido à posição geográfica, entre outros desafios que acabam dificultando o trabalho com aplicativos em sala de aula.

Outro fator que merece atenção é o preparo de professores ao fazer uso da competência midiática ou *Medienkompetenz*, em alemão. Nesse ponto, defende-se a ideia de que o uso de aplicativo nas aulas de alemão pode trazer benefícios aos aprendizes, pois sua característica de mobilidade é um facilitador no aprendizado. Segundo Marson e Santos (2015, p.1), em seus questionamentos e pesquisas, constata-se “que os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam gerar práticas educativas com ganhos para o ensino-aprendizagem”.

Para corroborar com essa ideia, assinala-se que ao favorecer esse ambiente digital para o aprendiz, fazendo contraponto ao ensino de modo tradicional, percebe-se maior autonomia do aprendiz ao produzir saberes, pois a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem é outro.

No que se refere à interação entre celular e aprendiz, Costa (2013) apregoa que “o uso do celular no ensino-aprendizagem de Línguas proporciona uma flexibilidade diferente, produtiva para o aprendiz adquirir saberes, habilidades e

conhecimentos, quase impossível de ocorrer em um ambiente de ensino tradicional”. Dessa maneira, atrelado à autonomia que pode ser desenvolvida nos aprendizes, claro que respeitando suas individualidades e estilos diferentes de ensino e aprendizagem, o uso de aplicativos (*apps*) em sala de aula se configura como um atrativo e um abrir de portas para que o aprendizado ocorra.

Segundo Schlenker (2018, p.143),

[...] o aluno pode assumir uma postura mais ativa do que passiva, ou seja, mais autônomo em relação à sua aprendizagem. Através do ambiente em sala de aula com aplicativo, a falta de interação do *App* com cada aluno, pode ser compensada na interação entre os alunos. Este recurso inovador no ensino da LE alemã, desperta o encantamento por parte do aluno, porém não garante por si só a aprendizagem e autonomia nos estudos.

O processo de ensino e aprendizagem viabilizado pelos dispositivos móveis configuram-se em diferentes estilos comparados ao modelo de ensino tradicional de línguas, dado seu aspecto contínuo e espontâneo (KUKULSKA-HULME; SHIELD, 2008), como poderá ser observado na próxima subseção.

2.3.1 Aprendizagem Móvel (*Mobile Learning*)

Até a última década, a visão de *mobile learning* (*m-learning*) ou aprendizagem móvel propagada era a do aprendizado restritamente relacionado à tecnologia. Hoje, já é possível encontrar na literatura uma concepção mais precisa sobre esse tema (SHARPLES, 2013). A respeito do assunto, há duas principais abordagens de *m-learning*: aprendizado por tecnologia portátil e aprendizado por processo vinculado à mobilidade do aprendiz. A primeira se refere ao aprendiz usufruindo das oportunidades que a tecnologia lhe pode oferecer no contexto educacional formal, e a segunda já redefine a atividade do aprendiz em contexto informal, ou seja, sem um local físico pré-estabelecido.

Partindo dessa proposição, infere-se que dadas todas as adversidades que um aprendiz possa ter ao acessar a tecnologia para seu aprendizado (baixa velocidade de conexão com rede *wireless* na escola, por exemplo), a segunda abordagem surge como uma solução para resolver alguns desafios. Ainda sobre as vantagens da segunda abordagem de *m-learning*, mostra-se que o usuário, devido à portabilidade, pode adquirir conhecimento em qualquer lugar físico, inclusive em

movimento; pode controlar e direcionar seu próprio estudo; pode individualizar os recursos de aprendizagem conforme suas próprias necessidades e pode, também, explorar o aprendizado em contexto real interagindo com outros usuários em tempo real.

Dentre os benefícios citados, há os estilos de aprendizagem que rodeiam o *m-learning*: personalizado, situado, autêntico, informal e construtivo (TRAXLER, 2009). O aprendizado personalizado, por exemplo, prevê as diferenças cognitivas, sociais, físicas auxiliando e encaixando o conteúdo à realidade do aprendiz.

O aprendizado situado visa uma sala de aula “remota” relocando o local de aprendizado, qualquer que seja. Por sua vez, o aprendizado autêntico projeta tarefas significativas relacionadas ao mundo real por meio da captura de dados do usuário. Já o aprendizado informal é caracterizado pela falta de previsão para o ato de aprender e flexibilidade de tempo e local. Por fim, há o aprendizado construtivo que se define como o aprendizado que incorpora conhecimento novo ao construto de conhecimentos prévios do aprendiz. Enfatiza-se que esses tipos de aprendizado ocorrem não só de forma única e independente, mas também de maneira conjunta e simultânea.

Dando enfoque às teorias de aprendizado voltadas à prática, há um modelo de atividade centrado no aprendiz de *mobile learning*, no qual refletem quatro princípios básicos, são eles: registrar, reinterpretar, lembrar e relacionar (LOW; O’CONNELL, 2006). O princípio do registrar refere-se ao processo que acontece quando o aprendiz primeiramente usa um dispositivo móvel para capturar, memorizar ou salvar uma informação a partir dos estímulos do ambiente de aprendizado. Nessa modalidade, portanto, o dispositivo funciona como um condutor de informações. Em seguida, tem-se o ato de reinterpretar que assinala o momento em que o aprendiz utiliza os dados já existentes, otimizando-os para seu melhor proveito para descobrir novos conhecimentos por meio da reflexão do que lhe é apresentado.

O processo de lembrar designa o ato de o usuário conseguir usar as informações e os recursos que o dispositivo tecnológico dispõe resgatando e mesclando experiências prévias com histórias armazenadas no dispositivo, criando, dessa maneira uma rede de conhecimento. Já o princípio do relacionar está ligado ao contexto social e a rede de conhecimento, ou seja, nesse ponto o aprendiz faz uso do dispositivo para a comunicação com outros usuários. Essa comunicação pode acontecer de forma síncrona ou não. A principal característica desse fundamento é

a comunicação atrelada à colaboração. Lembrando que essas atividades não acontecem de forma linear e são flexíveis de acordo com o contexto do aprendiz.

Depois de contemplar o processo de ensino e aprendizagem por *mobile learning*, aborda-se a parte estrutural de um aplicativo para *smartphone*.

2.3.2 A Interface de Aplicativos

As partes constituintes da interface de um aplicativo (*app*) podem ser elencadas em três: plataforma que corresponde às janelas, *layouts*, menus; aplicativos que correspondem às ferramentas, funcionalidades e serviços e, por fim, a *skin* que condiz com ícones, cores, fontes, imagens e sons.

A principal concepção que foi escolhida para a elaboração do *app*, que é apresentado neste trabalho como sendo um produto educacional, é a premissa da organização, proposta por Maeda (2006). O design da interface seguindo esse modelo, portanto, preza pela simplicidade ao facilitar a visualização de grupos de informação que compõem o *app*.

Por meio desse princípio, é possível diminuir o carregamento cognitivo do usuário para um processamento eficiente de *chunks* de informação (CHOI; LEE, 2012). “*Chunks* ou princípio de *chunking* refere-se ao princípio de se agrupar uma quantidade grande de informação em uma unidade pequena e manejável de memória (um *chunk*), que pode ser ‘aberta’ (usada) em momentos específicos para seu uso” (PUPPI, 2014, p. 70).

Nesse sentido, a estruturação da interface influencia diretamente nos processos de ensino e aprendizagem descritos anteriormente no que diz respeito ao *mobile learning*, mais especificamente no processo do registro de informações pelo usuário da plataforma.

Em relação à tipografia, é correto assegurar que há desafios na escolha da que melhor se adapte ao ideal por conta de alguns desafios a serem contornados, tais como: resolução de tela, variação de cor e contraste, disponibilidade de fontes e tamanhos entre outros.

Outro fator que não pode ser deixado de lado ao desenvolver o *app* é a questão da legibilidade das informações contidas. A experiência ao utilizar um *smartphone* é diferente da de um *desktop*, pois a disposição da informação pode estar “competindo” com outros tantos estímulos visuais na mesma tela. A legibilidade

relaciona-se à facilidade que o usuário encontra em diferenciar uma letra da outra. (PUPPI, 2014). Aqui também é evidenciado o princípio de legibilidade que é elucidado como a facilidade em absorver a mensagem ao longo de uma linha (PUPPI, 2014).

Quanto ao uso de imagens, destacam-se suas múltiplas funções. Uma imagem pode vir junto de um texto para facilitar o entendimento de uma passagem, pode ser a tela de introdução, plano de fundo, pode designar um botão de comando, um ícone, entre outras.

Outros fatores abordados ao construir um *app* são o tratamento que as imagens podem ser submetidas, a fim de obter um alto-contraste e nitidez e também seu enquadramento preciso.

Ainda sobre a relação texto-imagem, há duas funções: ancoragem e complemento. No caso da ancoragem, o texto reforça a informação representada pela imagem. No tipo complemento, as imagens e as palavras se complementam para formar um significado (PUPPI, 2014).

A escolha das paletas de cores está intrinsecamente ligada aos aspectos culturais, pois cada cultura atribui um significado específico para cada cor, principalmente quando pensamos em sociedades ocidentais e orientais, por isso a importância de levar em consideração o ambiente geográfico onde esse *app* será utilizado (PUPPI, 2014). Nesse sentido, as cores podem transmitir significados distintos e reforçar a estrutura visual do *app* no que concerne sua diferenciação (distingue elementos visuais), ênfase (fornece foco para determinadas funções ou atividades) e classificação (classifica seções apropriadamente como menus ou títulos).

Sobre o uso de recursos multimídias, é assertivo asseverar que eles compõem um modo integrado de comunicação por meio de gráficos, vídeos, animações, sons, corroborando com o aprendizado construtivista defendido por Piaget (1976) e Vygotsky (1991), pois o aprendiz busca por intermédio de representações mentais coerentes, um sentido significativo ao que ele está sendo exposto.

Para concluir, resgata-se a máxima de que o desenvolvimento do *app* para esta pesquisa perpassou pelos pontos apresentados anteriormente nesta subseção. As escolhas feitas tentam condizer com o público-alvo que utilizará a plataforma. Foram utilizadas, assim, as estratégias para que os recursos supram as necessidades da realidade dos aprendizes.

3 METODOLOGIA

Os programas de mestrado profissional foram criados a partir da necessidade em se estabelecer uma nova perspectiva para que os cursos de pós-graduação conseguissem se configurar com um aspecto mais profissionalizante. Pensando nisso, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2011, elaborou um documento intitulado *Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva*, e, a partir disso, converge-se da visão de Barros, Valentim e Melo (2005, p. 8) que asseveram que

o mestrado profissional pode ser pensado como um tipo de formação pós-graduada que envolve uma grande diversidade de formatos específicos para o seu funcionamento. É a capacitação para a prática profissional transformadora por meio da incorporação do método científico. Volta-se para um público preferencialmente oriundo de fora da academia e destina-se à gestão, produção e aplicação do conhecimento orientado para a pesquisa aplicada, a solução de problemas, a proposição de novas tecnologias e aperfeiçoamentos tecnológicos.

Esta pesquisa, portanto, atende às exigências do programa da universidade ao passo que ele apresenta como produção final um produto educacional: um aplicativo para *smartphones* com o intuito de otimizar o processo de ensino e aprendizagem de culturemas sob o recorte, sobretudo, de gastronomismos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa enquadra-se como sendo uma pesquisa explicativa, pois ela proporciona continuidade a outros tipos de pesquisas científicas do mesmo tema que esta, buscando aprofundar o conhecimento em questão, unificando as teorias que deram base a este estudo e criando uma lei geral. Segundo Gil (2017), as pesquisas explicativas têm como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos.

Ademais, este estudo é caracterizado, primordialmente, em ser qualitativo, ou seja, “busca-se compreender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos, a partir da percepção dos diversos atores sociais” (CERVO, BERVIAN, 2002; GIL, 2017), e descritivo-bibliográfico, pois foi realizado um levantamento de informações e descrição dos objetos de estudo, com o intuito de

promover uma análise interpretativa das relevantes informações sobre o tema deste estudo (GIL, 2017). Para isso, obras que abordam os objetos deste estudo foram levantadas, etapas que foram detalhadas na próxima subseção. Além disso, esta pesquisa apresenta objetivo emancipatório (HABERMAS, 1972), uma vez que ela sugere intervenção na sociedade, almejando a liberdade e a autonomia dos participantes.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver esse aplicativo, processos metodológicos foram adotados. Inicialmente, fez-se uma busca de artigos, publicações em revistas e em anais de eventos, dissertações e teses em bases de dados para o início da etapa do processo de leitura da literatura científica dos temas que norteiam este projeto. Para tanto, no mês de setembro de 2018, delimitou-se a quantidade de 26 referências sobre os temas centrais desta pesquisa.

Ao fazer as buscas, os seguintes filtros utilizados: “interculturalidade”, “Fraseologia” e “aplicativos no ensino”, não fazendo delimitação de período de publicação, mas, em um primeiro momento, tendo como preferência os textos publicados apenas em língua portuguesa. Com relação às bases de dados escolhidas podemos listar o Banco de Dissertações e Teses da Capes, Google Acadêmico e o acervo da Universidade Estadual de Londrina.

Em um segundo momento, ao pensar sobre a parte prática deste estudo, sobretudo, na elaboração do produto educacional, realizou-se uma consulta no *Google Play*, em seu aplicativo de busca *Play Store*, para verificar a quantidade de aplicativos para celulares que possuem a mesma proposta e o mesmo enfoque do aplicativo em questão. Há no mercado três tipos de aplicativos para *smartphones*: Aplicativos nativos, *Web Apps* e Aplicativos híbridos. A escolha feita para este trabalho foi a criação de um aplicativo híbrido, devido às suas características. Ele pode ser executado por um navegador e quando o programa reconhece que o usuário está acessando o site por meio de um *smartphone*, ele se adapta.

Constatou-se que há muitos aplicativos que são voltados ao ensino do idioma alemão, preocupando-se com a ênfase gramatical (*Deutsche Grammatik, Learn Deutsch Grammatik, 14000 Deutsche Verben*) ou alguns aplicativos que são voltados para a aquisição de vocabulário (Aprenda palavras em alemão, *Deutsch lernen mit*

Quiz, Deutsch wordcads, Wort des Tages) que não apresenta uma perspectiva intercultural de ensino desse vocabulário, algumas vezes feita de forma descontextualizada, portanto, pretendeu-se não registrar na pesquisa alguns desses expoentes, mas, sim, relatar a experiência com o desenvolvimento e com a utilização do produto educacional no contexto pelo qual ele foi originado, os resultados e as contribuições, se houver, obtidos a partir de seu uso em sala de aula.

Na etapa anterior à criação do objeto educacional, definiram-se as diversas necessidades que deveriam ser atendidas para que fosse criado um aplicativo que, de fato, conseguisse contribuir e auxiliar para o ensino e a aprendizagem desse conteúdo.

3.3 ESCOLHA E LEITURA DE IMAGENS: COMPREENSÃO CRÍTICA DA CULTURA VISUAL

Ao desenvolver o produto educacional deste trabalho, começaram a surgir alguns questionamentos. Dentre eles, um despertou a atenção em específico: será que é necessário mais um aplicativo para aprender alemão? Essa pergunta assombrou alguns dias o desenrolar da pesquisa e proporcionou reflexões sobre o produto que será entregue à sociedade.

Uma vez que o mundo abriu suas fronteiras não só para trocas comerciais e econômicas, mas também culturais, não seria nada de se espantar que a realidade que é apresentada hoje é de uma sociedade padronizada pela cultura de massa. Ela é definida por Marangon, Maciel e Santos (2013, p. 36) da seguinte maneira:

*A cultura de massificação é o conjunto informal de ideias, atitudes, símbolos, mitos, técnicas e todo um bojo de valores culturais e morais, preferidos e adotados por uma geração, que, mantêm no consumo dos produtos da indústria cultural, *mainstream*, a realização para a insaciável sede humana por conforto, prazer e bem-estar.*

Sendo assim, as especificidades de cada cultura própria de um povo são constantemente ameaçadas pela padronização de comportamento, de ideologias e de crenças que assolam as culturas que se apresentam mais abertas ao novo. Outro fator a ser destacado neste trabalho também com relação à escolha das imagens é o cuidado ao evidenciar as imagens que concebem as expressões idiomáticas. O estímulo visual é almejado não só como pretexto ilustrativo, a fim de exemplificar o texto, bem como objetivando que o usuário possa expandir seu próprio letramento

digital/visual, pois é no meio da prática cotidiana na sociedade contemporânea que se é exposto a tantas imagens a todo o momento e que os indivíduos perdem a capacidade de filtrar o que são as imagens que de fato vão influenciar em sua formação e opiniões. Para Trevisan (2002, p. 96), “fazemos parte da ‘civilização da imagem’, em que as mais diferentes naturezas imagéticas se tornaram os elementos motores dessa nova forma de mundo exterior, totalmente artificial, que se construiu a nossa volta e que se constituiu como uma cultura”.

Nesse cenário, é possível concluir que o aplicativo elaborado se torna um produto fruto de uma realidade massificada em que a maioria dos aprendizes brasileiros que estudam alemão se enquadra. Ora, se o aplicativo foi desenvolvido a partir das necessidades de um determinado contexto, ele adquire também esse *status quo*. Porém, destaca-se o fato de que positivamente o acesso ao produto em questão também é facilitado pela própria uniformização de se adquirir bens de consumo. Dessa maneira, não é possível afirmar que a cultura de massa deturpa a cultura local de maneira prejudicial, mas sim, ela pode acrescentar e potencializar visões de mundo e conhecimentos específicos.

Outro aspecto relevante, ao observar o aplicativo é o trabalho com as imagens. Atualmente, o modo como se faz leitura de mundo é diferente de como era no século XIX. Com a chegada do cinema e da fotografia, e, em seguida, do computador e de vídeos, a maneira como a sociedade reage ao imagético é o grau de subjetividade que se atribui às imagens. Desse modo, o retrato que se tem é de que os indivíduos não mais conseguem harmonizar as palavras ou gestos com a hipervelocidade de estímulos visuais que captam, fazendo também a consciência acelerar, modificando seu princípio de realidade. Partindo dessa premissa, de que nossa realidade também está em constante modificação por meio da cultura de massa, é provável que a maneira como são selecionados os conteúdos é não arbitrária e aleatória. Por conseguinte, tem-se o acúmulo de figuras, ícones, cenas, textos imagéticos que são colocados em produtos para serem consumidos com suas ideologias atreladas. Segundo Calvino (1990), p.107),

Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por traços sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo.

Isto é, no meio de tantas imagens, a experiência que chega até o indivíduo é a de garimpo, em que ele procura selecionar aquilo que julga importante e o restante desprezível ainda fica disponível no meio do amontoado de incitações visuais. Paralelamente ao que foi exposto, o aplicativo desenvolvido apresenta imagens porque a própria sociedade espera que ele apresente esses tipos de elementos. Ao quebrar esse paradigma, possivelmente diminuiria o interesse e estímulo para a sua utilização.

4 PROJETO E DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL *KULT*

O aplicativo desenvolvido é caracterizado como um produto educacional de apoio ao processo de ensino e aprendizagem de língua alemã, contribuindo para o ensino de unidades fraseológicas, pensando nas vantagens do uso de aplicativos, tais como: mobilidade, interação, estímulo à autonomia, espontaneidade no acesso às informações, dentre outros fatores já elencados no referencial teórico deste trabalho.

Nesta seção, há a apresentação do protótipo, abordando o seu projeto e desenvolvimento. Em relação à parte de estruturação do aplicativo, nas subseções, serão elencados alguns pontos de escolhas que foram feitos ao passo que a ferramenta era desenhada.

4.1 O SISTEMA DO APLICATIVO

O aplicativo foi desenvolvido para dispositivos de interação móvel sensíveis ao toque, *smartphones*¹³, para os sistemas *Android*¹⁴ e *iOS*¹⁵.

4.2 DISPOSIÇÃO GRÁFICA E IMAGENS DO APLICATIVO

Pensando na disposição gráfica do aplicativo em questão e seu uso de imagens, é elucidado que a primeira parte a ser desenvolvida foi sua interface. É na tela inicial que o usuário capta as informações necessárias para sua melhor experiência. Interface é definida como “um sistema interativo compreende toda a porção do sistema com a qual o usuário mantém contato físico (motor ou perceptivo) ou conceitual durante a interação” (MORAN, 1981).

A partir da interface, há os ícones “Quem somos nós”, “Proposta Pedagógica”, “Como usar?” e “Seções”. Foi listado dessa maneira e nessa ordem, pois há primeiramente a apresentação do aplicativo (*app*) e do porquê ele foi criado,

¹³ *Smartphones* configura-se como sendo a evolução dos telefones comuns, trazendo tecnologias muito além de ligações e de mensagens de texto, ou seja, são telefones com a complexidade tecnológica de computadores. Possuem tamanhos diversos, com telas sensíveis ao toque e há um sistema operacional complexo, como o *Android*, *iOS* ou *Windows Phone*.

¹⁴ *Android* é um sistema operacional móvel baseado no núcleo *Linux* e atualmente desenvolvido pela empresa de tecnologia *Google*.

¹⁵ *iOS* é o sistema operacional móvel da *Apple Inc.*, desenvolvido para *iPhone*, que também é usado em outros produtos como o *iPod touch*, o *iPad* e a *Apple TV*.

seguido do tipo de abordagem que ele almeja propor. Em seguida, uma instrução de como utilizar as unidades e, por fim, as seções propriamente ditas. Em cada uma dessas partes foram utilizadas imagens. As imagens utilizadas foram selecionadas seguindo critérios primordiais que são sua representatividade e sua relação com a expressão idiomática abordada. Elas servem no aplicativo para estimular e sensibilizar o aprendiz baseando e levando em consideração seu próprio repertório de mundo e assim fazendo novas associações. Também se deve considerar o apelo imagético que elas expressam. Uma imagem tratada profissionalmente eleva o impacto visual causada por elas, assim auxiliando na marcação precisa da combinação texto escrito com texto imagético. O *app* foi construído, portando, prezando pela facilidade em uso balanceando os elementos imagéticos e o seu conteúdo escrito. Todas elas foram retiradas dos *sites canva* e *pixabay* para que se utilizassem imagens disponibilizadas para uso sem conter direitos autorais.

4.3 AS CORES DO APLICATIVO

Segundo Santos (2000, p. 10),

Cada indivíduo reage de diferentes formas a determinada cor, dependendo de sua intensidade, luminosidade e saturação. Entretanto os psicólogos estão de comum acordo quando atribuem certos significados a determinadas cores que são básicas para qualquer indivíduo que vive dentro de nossa cultura. As cores constituem estímulos psicológicos para a sensibilidade humana, influenciando no indivíduo, para gostar ou não de algo, para negar ou afirmar, para se abster ou agir. Muitas preferências sobre as cores se baseiam em associações ou experiências agradáveis tidas no passado, e portanto, torna-se difícil mudar a preferência sobre as mesmas. (SANTOS, 2000, p. 10)

Nessa perspectiva, as cores verde, branca, azul e preta foram escolhidas. Branca, por representar neutralidade, clareza, delicadeza, simplicidade (HELLER, 2000), está presente no nome do aplicativo, na identificação de cada seção, além de se referir ao destaque nos textos de cada expressão idiomática. Já azul foi selecionada para a mensagem que aparecerá ao serem respondidas incorretamente às questões de aplicação, pois pode proporcionar sensação de tranquilidade, amabilidade, paciência e serenidade (HELLER, 2000). A cor preta que aparece nas fontes dos textos do aplicativo elegância pode representar poder e sofisticação (HELLER, 2000).

A cor verde foi escolhida para ser predominante, pois ela remete à neutralidade e possui áurea de tranquilidade e de esperança, conforme Kandinsky [1912]/(2010)¹⁶,

O verde absoluto é a cor mais tranquila que existe: ela não se move em direção alguma e não se faz acompanhar por qualquer tom de alegria, tristeza ou paixão; nada exige ou evoca. Essa ausência constante de movimento é uma característica que atua de forma positiva sobre as pessoas e os espíritos que estão cansados; mas, depois de algum tempo, todo esse sossego vai se tornando monótono. Os quadros que são pintados em verde harmonia dão testemunho disso... o verde passa a agir apenas de forma monótona, tediosa... A passividade é a mais característica propriedade do verde absoluto, e ela vem perfumada de um tipo de untuosidade, de autossuficiência (KANDINSKY, 2010, p. 213).

4.4 ESCOLHA DO NOME DO APLICATIVO

O nome escolhido para esta ferramenta foi “Kult” que é o encurtamento da palavra *Kultur* (cultura) sendo de fácil pronúncia e de grafia curta. Uma vez que a interculturalidade é todo o cenário para que as expressões idiomáticas se apresentem, o título resume toda a proposta do aplicativo.

4.5 ESCOLHA DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

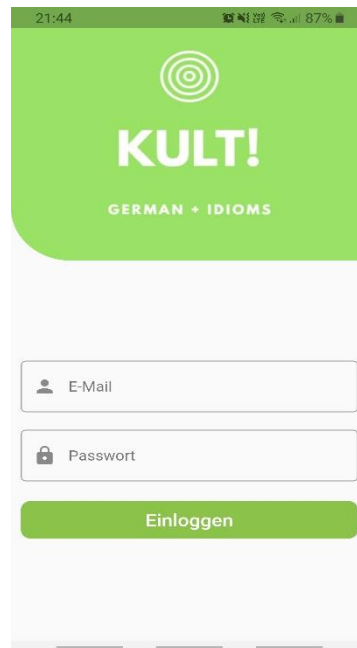
As expressões idiomáticas abordadas foram selecionadas seguindo dois critérios maiores: que elas fossem de gastronomismos e que as expressões idiomáticas (Eis) se encaixassem para aprendizes de alemão entre os níveis A2 e B1, seguindo o quadro comum de referência europeu.

4.6 PARTE ESTRUTURAL DO PRODUTO EDUCACIONAL

Partindo do desenvolvimento da tela principal, foram definidos a interface e os conteúdos de cada tela. Para o acesso do aprendiz à plataforma, deve ser feito o *download* por meio da loja de aplicativos de *smartphones* com tecnologia *Android* e *iOS* (*Google Store – Play Store* e *App Store*), além de ser necessária a criação de um *login* com seu *e-mail* pessoal e senha (Figura 1):

¹⁶ A data entre colchetes indica o ano de publicação original da obra; que só será indicada na primeira citação da obra no texto, a data entre parênteses refere-se à edição consultada.

Figura 1 – Tela de *login* do aplicativo



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

A tela inicial do aplicativo (*app*) consta com três abas explicativas, são elas: “Quem somos?”, “Proposta Pedagógica” e “Como usar?” (Figura 2)

Figura 2 – As abas explicativas da tela inicial do aplicativo



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

A primeira aba chama-se “Quem somos?” em que se é apresentado a criação, a relevância e o público-alvo do aplicativo (Figura 3):

Figura 3 – A aba "Quem somos?"



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

Em seguida vem a aba denominada “Proposta Pedagógica” (Figura 4), em que se deixa claro a concepção do aplicativo e sua abordagem almejada:

Figura 4 – A aba "Proposta Pedagógica"



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

A terceira aba tem o nome de “Como usar?” (Figura 5) na qual brevemente é explicado ao usuário como foram estruturadas as unidades pelas quais ele vai perpassar ao longo da experiência com o *app*:

Figura 5 – A aba "Como usar?"

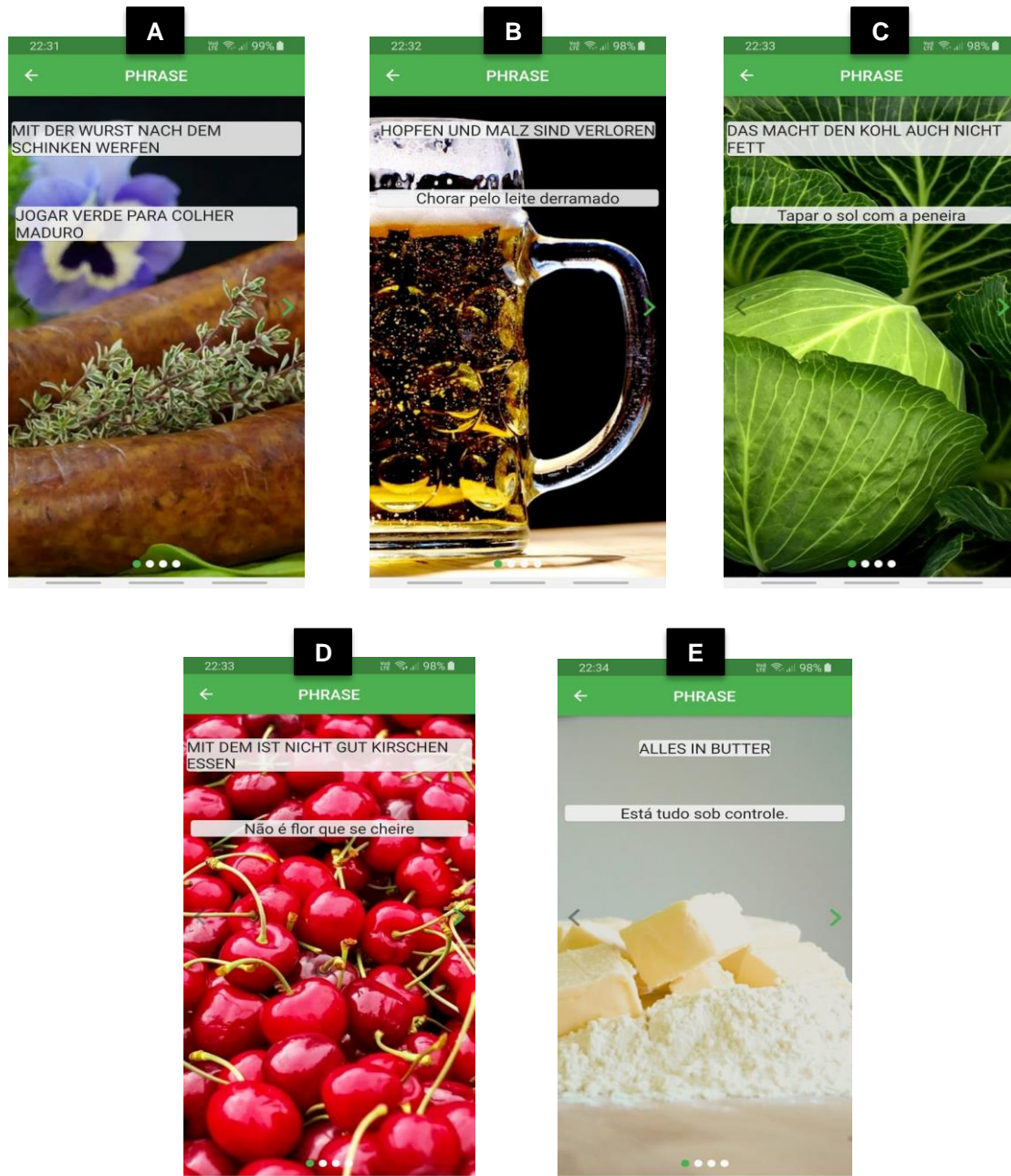


Fonte: Guiotti; Lima (2020)

4.7 AS SEÇÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL

As seções do aplicativo foram estruturadas da seguinte forma: na primeira tela, há a apresentação da unidade fraseológica com sua tradução em português por acreditar que a língua materna auxilia no aprendizado e faz o campo de interlíngua ser menor (Figura 6):

Figura 6 – Expressões Idiomáticas: (A) *Jogar verde para colher maduro/Mit der Wurst nach dem Schinken werfen*, (B) *Chorar pelo leite derramado/Hopfen und Malz sind verloren*, (C) *Tapar o sol com a peneira/Das macht den Kohl auch nicht fett*, (D) *Não é flor que se cheire/Mit dem ist nicht gut Kirschen essen*, (E) *Está tudo sob controle/ Alles in Butter*



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

Para exemplificar os gastronomismos elencados no aplicativo, serão expostos alguns símbolos da gastronomia alemã. A salsicha é conhecida por ser um dos maiores expoentes da base da alimentação na Alemanha. Tão grande é sua representatividade, que na língua alemã se pode encontrar inúmeras expressões

idiomáticas que refletem o vocábulo “salsicha”. Por exemplo, pode-se citar a expressão *Das ist mir Wurst* (“isso é linguiça pra mim”) que significa “tanto faz”. Também há a expressão *Alles hat eine Ende, nur die Wurst hat zwei* (“tudo tem um final, só a linguiça tem dois”) que significa “tudo tem um fim, a vida é finita”. Pode-se notar também a presença da expressão *Es geht um die Wurste* (“trata-se da linguiça”) que significa “vamos ao que realmente interessa, a grande hora chegou”.

Ainda no âmbito dos embutidos, há a expressão idiomática *Mit der Wurst nach dem Schinken werfen* (“Jogar a salsicha para conseguir o presunto”) que denota a ação de tentar conseguir algo fazendo uso do que você já possui. Aparentemente, a expressão vem da Idade Média. As crianças, quando ganhavam uma salsicha, a jogavam contra o presunto, dependurado num lugar mais alto da casa, na esperança de que ele caísse. Convém destacar que a expressão pode ser usada ao contrário, mas nesse caso significa “fazer um esforço sem sentido, para obter algo pior”.

Nesse contexto, há a expressão *Die beleidigte Leberwurst spielen* (“Ficar se fazendo de salsicha de fígado ofendida”) que oferece a percepção de quando alguém fica se fazendo de ofendido em alguma situação. A respeito disso, historiadores apontam que o fígado entrou na história porque, na Idade Média, as pessoas idealizavam algumas emoções negativas, como a raiva, associando-as ao fígado.

Ainda sobre salsichas, *Eine Extrawurst kriegen* (“Receber uma salsicha a mais”) é receber algo além do que outras pessoas receberam, pode ser uma cobertura a mais no sorvete. Para finalizar, há a expressão *Armes Würstchen* (“Pobre salsichinha”) que apresenta a ideia irônica de sentir pena de alguém, significa que alguém é visto como um coitadinho.

Há o peixe como sendo um alimento representativo e relevante para a comunidade alemã e, decorrente disso, há a expressão *Jetzt Butter bei der Fisch* (“Agora manteiga sob o peixe”), que pode ser entendida como: “vamos logo à parte que realmente nos interessa”.

Uma fruta típica da região da floresta negra na Alemanha é a cereja. Ela é comumente consumida e utilizada em preparo de doces, inclusive no bolo floresta negra *Schwarzwaldtorte*, um dos expoentes gastronômicos da região da Baviera. A esse respeito, encontra-se a expressão *Mit dem ist nicht gut Kirschen essen* (“Com ele não é bom comer cerejas”), que carrega a imagem de alguém de caráter duvidoso, com o qual não é desejável compartilhar da companhia. Pode-se traduzi-la como “ele não é flor que se cheire”.

Ainda no âmbito gastronômico, a bebida mais difundida na Alemanha é a cerveja. Sua produção vai desde a fabricação artesanal em que cada cidadezinha possui com orgulho a sua própria receita, até as fabricadas e exportadas em larga escala. A cerveja, portanto, possui fundamental papel na sociedade alemã e por isso, também se pode observar algumas expressões idiomáticas advindas da bebida. Se em uma conversa, surgir a expressão: *Hopfen und Malz ist verloren* (“Lúpulo e o malte estão perdidos”), então quer dizer que talvez seja melhor desistir porque se trata de uma causa perdida. A origem da expressão data da própria produção da cerveja. Se alguma coisa errada acontecer ao logo do processo, o malte e o lúpulo foram desperdiçados e a cerveja não será de qualidade. Sobre a cerveja, há outra expressão: *Das ist nicht mein Bier* (“Isso não é minha cerveja”), que pode ser entendida como “Isso não é problema meu”.

O chocolate também tem destaque na cultura alemã, por isso, pode-se citar a expressão *Schokoladeseite zeigen* (“mostrar o lado chocolate”) que se entende como “mostrar seu lado bom, suas melhores características”.

Há uma gama de exemplos que denotam matizes culturais por meio da gastronomia de determinada comunidade linguístico-cultural, suas especificidades locais e características regionais que tornam a língua rica.

Na próxima tela (Figura 7), há uma curiosidade sobre a expressão idiomática em que a aba oferece de forma informal alguma excentricidade sobre cada expressão. Dessa forma, reforçando o entendimento da expressão por meio de elementos culturais que a língua carrega, culminando na origem da expressão:

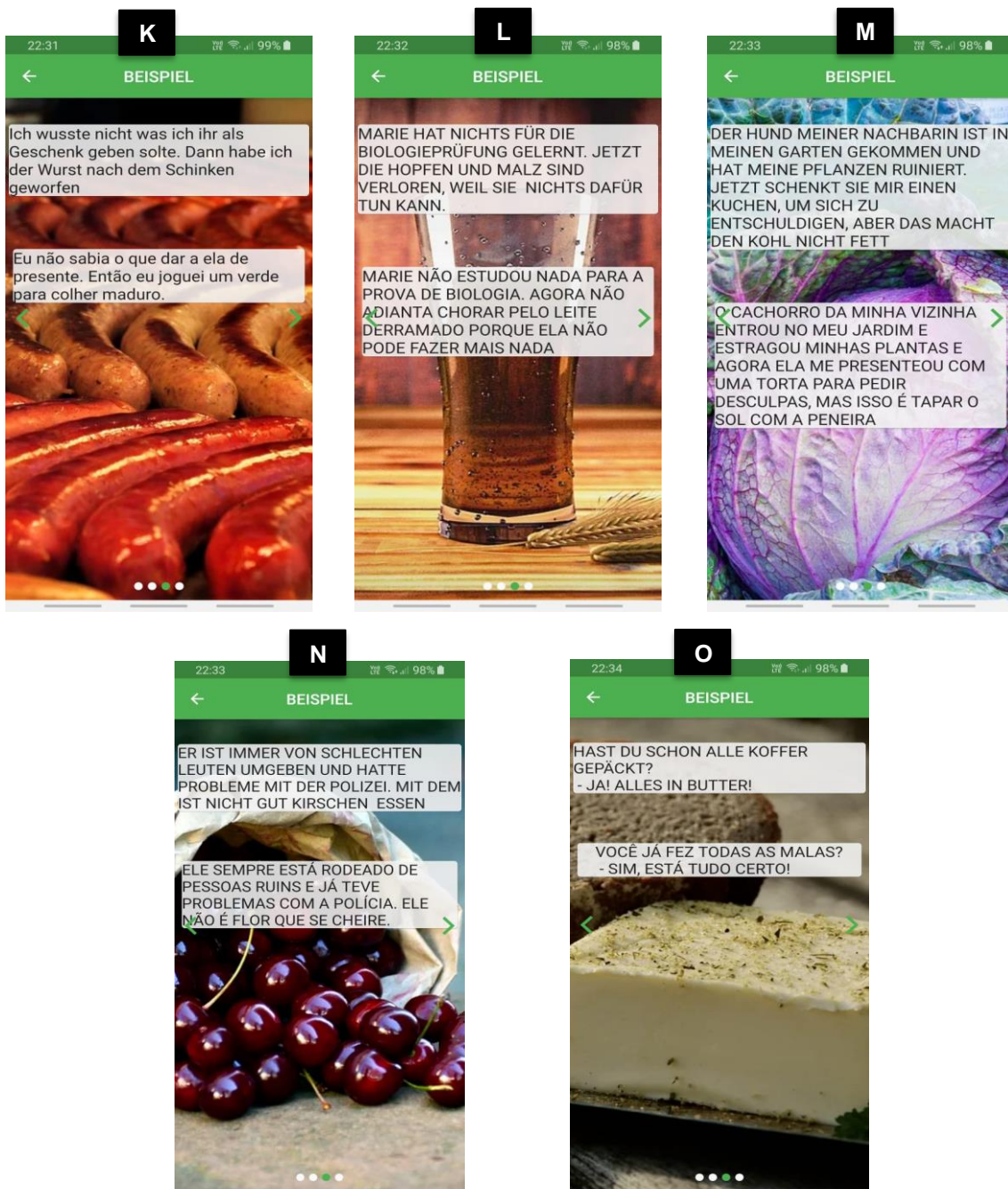
Figura 7 – Curiosidades sobre as expressões: (F) *Jogar verde para colher maduro/Mit der Wurst nach dem Schinken werfen*, (G) *Chorar pelo leite derramado/Hopfen und Malz sind verloren*, (H) *Tapar o sol com a peneira/Das macht den Kohl auch nicht fett*, (I) *Não é flor que se cheire/Mit dem ist nicht gut Kirschen essen*, (J) *Está tudo sob controle/Alles in Butter*



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

Na terceira etapa (Figura 8), há a contextualização da expressão idiomática para que ela seja exibida de forma situada e assim, encaixando-a em alguma situação hipotético-ilustrativa:

Figura 8 – Exemplos das expressões: (K) *Jogar verde para colher maduro/Mit der Wurst nach dem Schinken werfen*, (L) *Chorar pelo leite derramado/Hopfen und Malz sind verloren*, (M) *Tapar o sol com a peneira/Das macht den Kohl auch nicht fett*, (N) *Não é flor que se cheire/Mit dem ist nicht gut Kirschen essen*, (O) *Está tudo sob controle/Alles in Butter*



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

Por fim, há uma atividade de aplicabilidade (Figura 9) em que o usuário consegue realizar a expressão idiomática após perpassar pelas outras três telas (Figuras 6, 7 e 8). Nesse exercício, o aprendiz deve preencher as lacunas faltantes com unidades retiradas da expressão idiomática:

Figura 9 – Atividades das expressões: (P) *Jogar verde para colher maduro/Mit der Wurst nach dem Schinken werfen*, (Q) *Chorar pelo leite derramado/Hopfen und Malz sind verloren*, (R) *Tapar o sol com a peneira/Das macht den Kohl auch nicht fett*, (S) *Não é flor que se cheire/Mit dem ist nicht gut Kirschen essen*, (T) *Está tudo sob controle/ Alles in Butter*

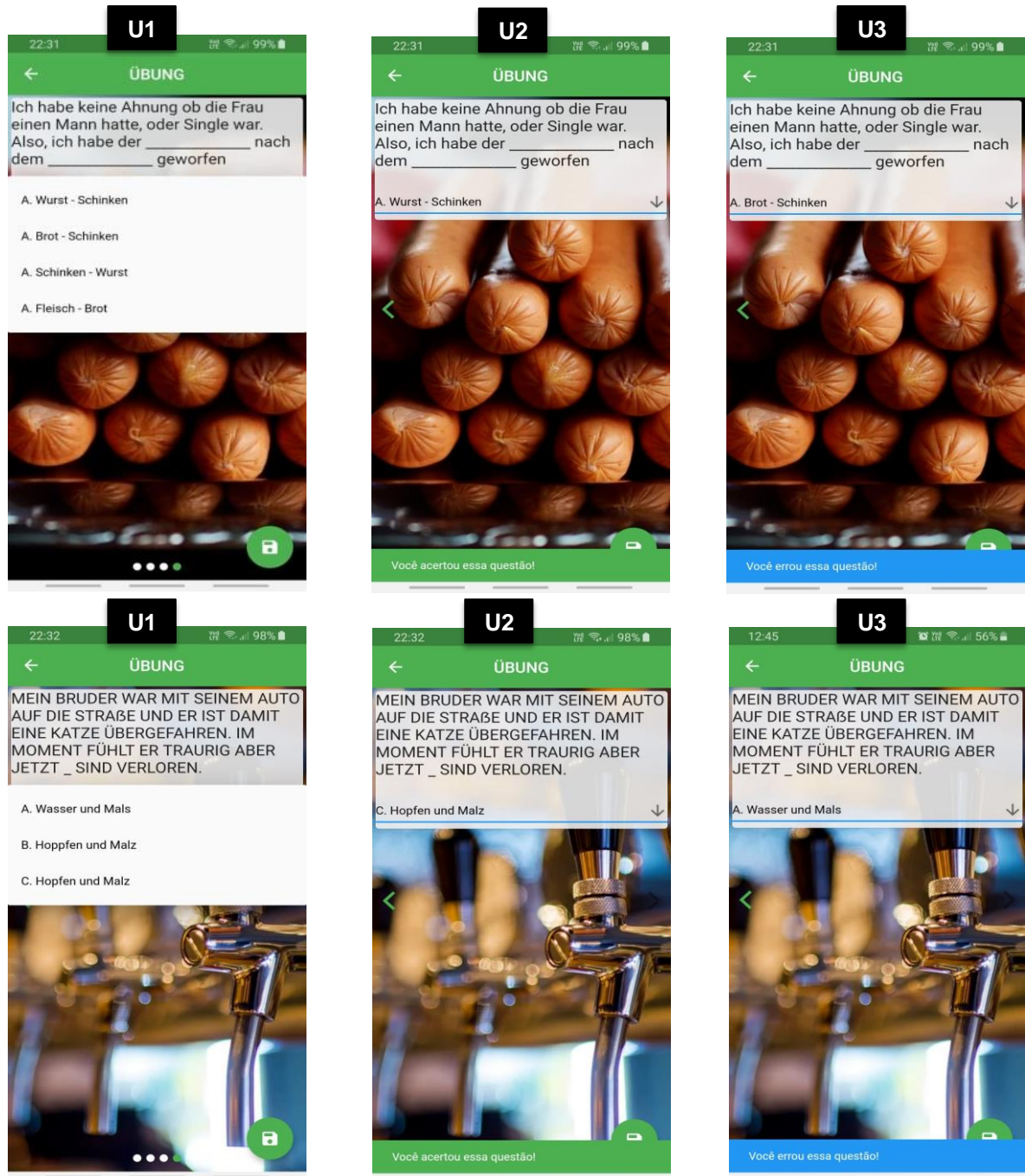
The figure displays five screenshots of a mobile application interface for German idiom exercises, labeled P, Q, R, S, and T. Each screen shows a text prompt, multiple-choice options, and a related image.

- P:** Prompt: "Ich habe keine Ahnung ob die Frau einen Mann hatte, oder Single war. Also, ich habe der _____ nach dem _____ geworfen". Options: A. Wurst - Schinken, A. Brot - Schinken, A. Schinken - Wurst, A. Fleisch - Brot. Image: Onions.
- Q:** Prompt: "MEIN BRÜDER WAR MIT SEINEM AUTO AUF DIE STRASSE UND ER IST DAMIT EINE KATZE ÜBERGEFAHREN. IM MOMENT FÜHLT ER TRAUIG ABER JETZT _ SIND VERLOREN.". Options: A. Wasser und Mals, B. Hopfen und Malz, C. Hopfen und Malz. Image: A faucet dripping water.
- R:** Prompt: "SCHREIBEN SIE IN DER RICHTIGE REIHENFOLGE". Options: A. FRAU MÜLLER HAT SICH ENTSCULDIGT ABER DAS MACHT DEN KOHL NICHT FETT., B. FRAU MÜLLER HAT SICH ABER ENTSCULDIGT DAS KOHL DEN MACHT NICHT FETT., C. FRAU MÜLLER DEN ENTSCULDIGT ABER MACHT DAS KOHL HAT SICH NICHT FETT.. Image: Cauliflower and other vegetables.
- S:** Prompt: "Mein Ex- Freund ist jemand ganz schlecht. Mit dem ist überhaupt nicht gut _.". Options: A. Kirche essen., B. Kirschen essen, C. Kuchen essen, D. Küchen essen, E. Kirsche schmecken. Image: A red cherry.
- T:** Prompt: "RICHTIG ODER FALSCH". Options: A. MAN SAGT "ALLES IN BUTTER" WENN ER SAUER FÜHLST, B. MAN SAGT " ALLES IN BUTTER" WENN ER ALLES GUT GEMACHT HAT, C. ALLES IN BUTTER" BEDEUTET " ALLES IST CHAOTISCH, D. ALLES IN BUTTER" UND "BUTTER BEI DER FISCH" SIND SYNONIMEN, E. ALLES IN BUTTER" SAGT MAN WENN ALLES IN ORDNUNG IST. Image: Butter and salmon.

Fonte: Guiotti; Lima (2020)

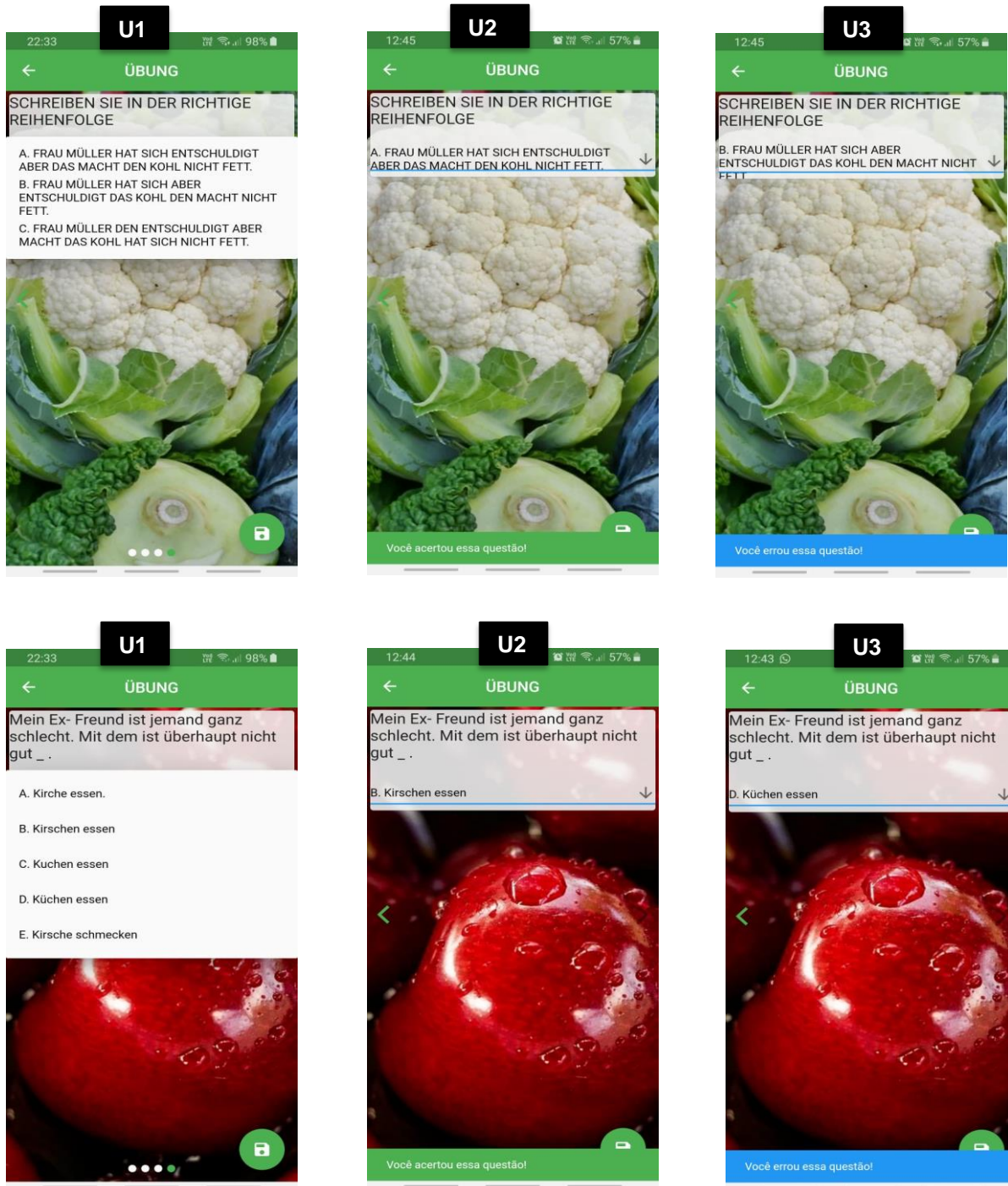
Após a realização da atividade, o usuário receberá a mensagem de que escolheu a alternativa correta ou incorreta ao final da página, sinalizando seu desempenho, conforme poderá ser observada na Figura 10:

Figura 10 – Sequência da resolução das atividades das expressões: (U1) Tela da atividade, (U2) Tela apresentada ao aprendiz ao acertar o exercício, (U3) Tela apresentada ao aprendiz ao errar o exercício.



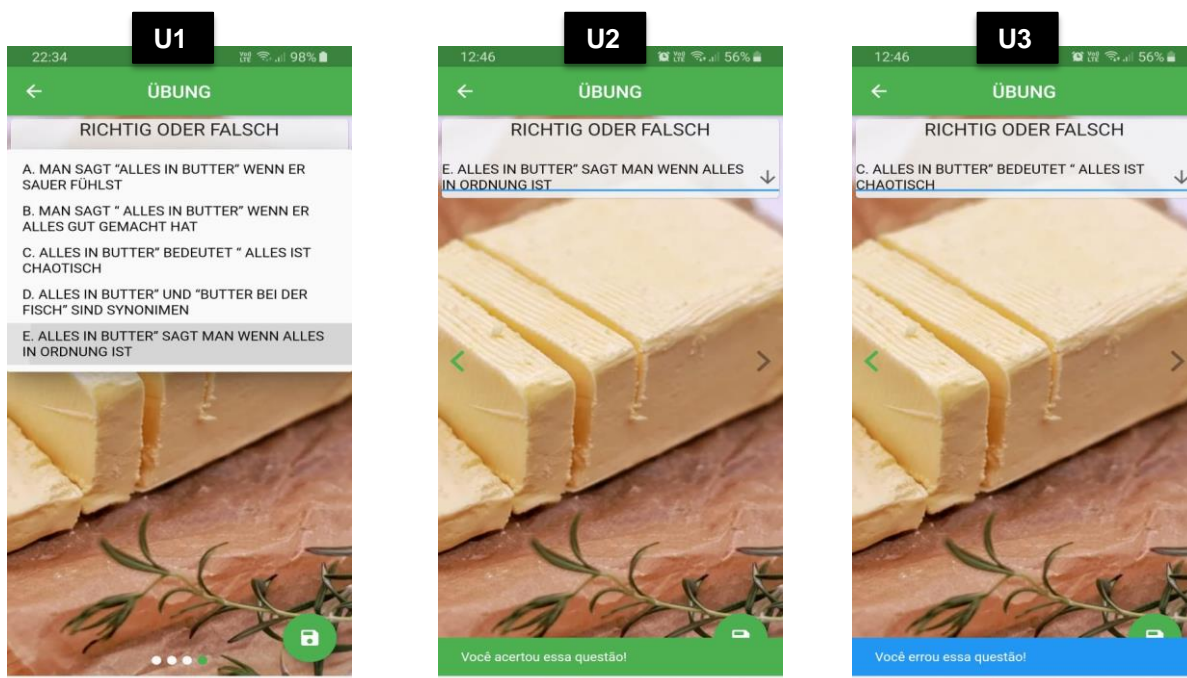
Continua

Figura 10 – Sequência da resolução das atividades das expressões: (U1) Tela da atividade, (U2) Tela apresentada ao aprendiz ao acertar o exercício, (U3) Tela apresentada ao aprendiz ao errar o exercício. (Continuação).



Continua

Figura 10 – Sequência da resolução das atividades das expressões: (U1) Tela da atividade, (U2) Tela apresentada ao aprendiz ao acertar o exercício, (U3) Tela apresentada ao aprendiz ao errar o exercício (Continuação).



Fonte: Guiotti; Lima (2020)

É necessário ressaltar que essas sequências de telas foram elaboradas a partir da perspectiva de Leffa (2007), no que se refere à criação de uma unidade didática.

O ensino baseado na tarefa tem sido o mais usado no desenvolvimento de materiais por dar suporte aos alunos para que haja maior aproximação entre situações vistas em sala de aula e situações reais, tentando transpor a distância entre as duas instâncias.

Sobre o ordenamento de atividades, é visto que os critérios básicos de utilização são facilidade e necessidade. O primeiro sempre partirá do pressuposto de que primeiramente devem vir as atividades mais fáceis, até gradualmente chegar as mais complexas, já a necessidade seria o uso de atividades de caráter mais útil, necessárias em um primeiro momento.

Para facilitar esse emparelhamento, é dada a ordenação em categorias, tais como: garantir atenção, informar os objetivos, acionar conhecimento prévio, apresentar o conteúdo, facilitar a aprendizagem (exemplos), solicitar desempenho

(discutir), fornecer *feedback*, avaliar o desempenho, reter e transferir (lembrar o que já aprendeu e usar e relacionar com o novo).

Pensando nisso, a fase inicial caracteriza-se como a apresentação do conteúdo, em seguida há a facilitação da aprendizagem por meio do exemplo, há ainda a discussão sobre a expressão idiomática na fase de solicitação de desempenho e, por fim, a fase de avaliação do desempenho proposta pela atividade.

Para a sua ideal completude, deve-se levar em consideração quatro etapas fundamentais: “(1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo” (LEFFA, 2007, p. 15).

Pensando na parte estrutural da criação do aplicativo, foi necessária uma parceria com colaboradores da área de Tecnologia de Informação (TI), que conseguem respaldar o produto com relação à elaboração de *layout*, ao desenvolvimento técnico e com auxílio posterior, para possíveis ajustes futuros, melhorias ou correções.

Salienta-se o fato de que a ferramenta estará em constante alimentação, recebendo esporadicamente outras expressões de gastronomismos e futuramente versará sobre outros conteúdos, conforme observada a necessidade dos usuários. O *app* constará de uma aba denominada “sugestões” para a sondagem das novas necessidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se constatar que os culturemas ainda proporcionam um amplo *locus* para estudos, uma vez que as pesquisas datam do final dos anos 90, consolidando a necessidade de estudos mais aprofundados, pavimentando o caminho investigativo para tal fenômeno.

Com relação ao produto criado e à escolha em ser um aplicativo para *smartphones*, conclui-se que se deve fornecer aos alunos não só o *input* léxico-fraseológico-cultural e pragmático, mas proporcionar um ambiente que favoreça o ensino e aprendizagem mediante uso de tecnologias de modo que haja o enlace de saberes da maneira mais espontânea possível. Propiciar um meio em que o ensino e a aprendizagem visem à prática pedagógica transformadora para abrir portas, ampliar horizontes e diminuir preconceitos linguístico-culturais (in/trans)formando, conseqüentemente, um aprendiz reflexivo e sensível às mudanças da sociedade.

Espera-se que o trabalho com culturemas elaborado por meio de expressões idiomáticas venha corroborar com o ensino e a aprendizagem de culturemas na língua alemã e que o público-alvo possa pensar na sua prática futura, uma vez que os aprendizes estão em processo de formação para serem professores da língua.

Retomando as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho (1) Qual é o papel dos culturemas no processo de ensino e aprendizagem da língua alemã? (2) Como aplicativos podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de alemão?, conclui-se que a função que os culturemas assumem no processo de ensino e aprendizagem é vital, pois é por meio deles que foi possível construir a ponte entre as expressões idiomáticas escolhidas para compor a ferramenta e a proposta de abordagem intercultural visada pelo uso do aplicativo como fonte de *input* cultural.

Nesse sentido, assinala-se que os culturemas não foram pretexto para o ensino das expressões idiomáticas, porém foram um fio condutor para que os aspectos culturais fossem salientados, motivando o usuário a usar a plataforma. No que se refere aos benefícios do uso do produto educacional *Kult* no processo de ensino e aprendizagem de alemão, compreende-se que a portabilidade, a interação usuário/tecnologia e a facilidade de manuseio de uma ferramenta educacional foram os fatores de benefícios que puderam ser salientados neste trabalho. Uma vez que o aplicativo tem como características primordiais essas elencadas anteriormente, quebra-se, desse modo, o paradigma da visão do processo de ensino e aprendizagem

tradicionais em que a aula é realizada dentro de uma sala de aula apenas, seguindo um determinado *script* de tempo/espço. Assim sendo, expandindo-se para uma visão na qual o processo de ensino e aprendizagem acontece de forma significativa com o aprendiz sendo centro de sua autonomia, ao ter a liberdade para acessar conteúdos onde e quando julgar necessário.

No que tange aos desdobramentos futuros deste trabalho, esclarece-se que ficarão, em um futuro próximo, a aplicação da ferramenta em contexto educacional para o público pelo qual ele foi desenvolvido. A partir disso haverá, posteriormente, a observação e a coleta de dados sobre a receptividade dos usuários, a experiência que eles tiveram com o aplicativo e os pontos a serem melhorados e/ou adicionados.

Com relação às perspectivas futuras do que propõe este trabalho, assinala-se a necessidade em trazer os estudos fraseológicos atrelados aos estudos tradutórios com mais afinco nos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras/adicionais para formar professores reflexivos e que, ao confeccionarem seus materiais didáticos, eles possam abranger também as unidades fraseológicas de forma a contemplarem não como um mero apêndice, mas plenamente incorporadas ao ensino da língua estrangeira, atreladas a suas especificidades contextuais. Também é um desejo continuar as investigações no campo das unidades fraseológicas, corroborando com os trabalhos de criação de dicionários fraseológicos monolíngues que contemplem e consigam abranger campos semânticos não só relacionados à culinária, mas também a outras temáticas, tais como vestuário, animais, entre outros. Dessa maneira, reconhece-se o valor em continuar os estudos dos fenômenos fraseológicos nas línguas e espera-se que o presente trabalho traga luz ao tema e contribua com estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Cilia de Almeida. **A idiomaticidade das cores em vocabulários e expressões da língua portuguesa no Brasil**. 2009. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=15110@1>. Acesso em: 07 fev. 2020.
- ALVES, Fábio. Unidades de tradução: o que são e como operá-las. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (org.). **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 113-128.
- ARAÚJO, Marco André Franco de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas**, Inhumas, v. 7, n.1, p. 63-76, jun. 2015.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (1979) **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Título original: Estetika slovesnogo tvortchestva.
- BARROS, Elinora Cavalcanti de; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/84/80>. Acesso em: 02 maio 2019.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Unidades complexas do léxico. In: RIO-TORTO, Graça Maria de Oliveira e Silva, FIGUEIREDO, Olívia Maria, SILVA, Fátima (org.) **Estudos em homenagem a Mario Vilela**. 1. ed. v. II. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 2005. p. 747-757. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4603.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.
- BIECHELE, Markus.; PADRÓS, Alicia. **Didaktik der Landeskunde**. Fernstudieneinheit 31. Berlin, München: Langenscheidt, 2003.
- CALVINO, Ítalo (1988). **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Título original: Lezioni americane: Sei proposte per il prossimo millennio.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. (1972). **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa Editorial, 2004.
- CHOI, Junho H.; LEE, Hye-Jin. Facets of simplicity for the smartphone interface: A structural model. In: **International Journal of Human-Computer Studies**, 70, 2011. p.129-142.

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

COSTA, Giselda dos Santos. **Mobile learning**: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. 180 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <http://www.reposito-rio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11333/TESE%20Giselda%20dos%20Santos%20Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 ago. 2019.

COOK, Vivian James. Language functions, social factors, and second language learning and teaching. **Revista Internacional de Linguística Aplicada em Ensino de Idiomas**, v. 23, ed. 1-4, p. 177-197, ago. 1985.

DOWNES, Stephen. **Connectivism and connective knowledge**: essays on meaning and learning methods. Ottawa: National Research Council Canada, versão 1.0, maio 2012. Disponível em: https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf. Acesso em: 02 maio 2019.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de língua estrangeira. **Signum**: estudos da linguagem, v. 2, p. 139-154, 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4455/12663>. Acesso em: 02 maio 2019.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Psiu? Você quer saber mais sobre as línguas? 5: É preciso conhecer hábitos culturais para falar bem uma língua estrangeira? **Folha Nossa**, ano 2, v. 12, p. 6, jul. 2002.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri. (org.). **De horizonte a horizonte**: traduções comentadas. Florianópolis: Insular, 2017, v. 1, 256 p.

FERREIRA, Cláudia Cristina. (Inter)Culturalidade em prol da competência Comunicativa na Aula de línguas Estrangeiras ou Línguas Adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; LOPES, Silvana Salino Ramos; REIS, Marta A. Balbino Oliveira dos; NOGUEIRA, Sônia Regina (org.). **Tessituras teórico-metodológicas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**: conjugação entre saberes e fazeres. 1. ed. Londrina: UEL, 2012, v.1, p. 49-78.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. In: FERREIRA, Cláudia Cristina (org.). **Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais**, Campinas: Pontes, 2018. p. 491-524.

FINARDI, Kyria Rebeca; VIEIRA, Gicele Vergine. Mobilidade e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. **Polifonia: estudos da linguagem**, Cuiabá, Mato Grosso, v. 24, n. 35/1, p. 32-49, jan-jun. 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6032/3918>. Acesso em: 02 maio 2019.

FLEISCHER, Wolfgang. **Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache**. Leipzig: VEB Bibliographisches Institute, 1982.

FONSECA, Heloísa de Cunha. **O jeitinho brasileiro: culturema e a formação de unidades fraseológicas**. Simpósio 37 – Estudos do léxico e do dicionário de português, 2017, p. 3875-3890.

GIL, Antonio Carlos. (1946). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed: Atlas, 2017.

GIRACCA, Mirella Nunes. **Os culturemas presentes nos folhetos turísticos da Região Sul do Brasil: as técnicas utilizadas pelos tradutores**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, UFSC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/107198/318716.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 maio 2019.

GIRACCA, Mirella Nunes; OYARZABAL, Myrian Vasques. Culturemas: um breve histórico e as possibilidades de ressignificação na tradução. In: FERREIRA, Cláudia Cristina (org.). **Vade mécum das línguas estrangeiras/adicionais**. Campinas: Pontes, 2018. p. 491-524.

GONZÁLEZ REY, Maria Isabel. A Fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada. **Cadernos de Fraseoloxía Galega**, 2004, v. 6, p. 113-130.

GUIOTTI, Lucas; LIMA, Jaílson. **Aplicativo Móvel Kult**, 2020.

HABERMAS, J. (1968) **Knowledge and human interests**. Tradução de Jeremy J. Shapiro. Verlag. Boston: Beacon Press, 1972, 356p. Título original: Erkenntnis und Interesse

HALL, Joan Kelly. The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. **Applied Linguistics**, v. 14, n. 2, p. 145-166, jun. 1993.

HELLER, Eva. **A Psicologia das Cores: Como as cores afetam a emoção e a razão**. São Paulo: Garamond Ltda., 2000.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y Traductología**. Introducción a la Traductología. Madrid: Ediciones Cátedra, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário digital da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KANDINSKY, Wassily. (1912). **Do espiritual na arte**. Tradução: Maria Helena de Freitas. 8ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 2010, 130 p. Título original: *Über das Geistige in der Kunst, ins besondere in der Malerei*.

KERRES, Michael. Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. In: DIECKMANN, Bernhard; STADTFELD, Peter. **Allgemeine Didaktik im Wandel**. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 2005. Disponível em: <https://d-nb.info/974017566/04>. Acesso em: 02 maio 2019.

KUKULSKA-HULME, Agnes; SHIELD, Lesley. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. **ReCALL**, v. 20, ed. 3, p. 271-289, set. 2008. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/recall/article/an-overview-of-mobile-assisted-language-learning-from-content-delivery-to-supported-collaboration-and-interaction/55FE8FC0F278B5A2E55A8501F059F14C>. Acesso em: 02 maio 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**. Um Conceito Antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2006.

LEE, Penny. Formulaic language in cultural perspective. In: Skandera, Paul (ed.). **Topics in English Linguistics: Phraseology and Culture in English**. Berlin: de Gruyter, 2007, p. 471-496.

LEFFA, Vilson José. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. In: LEFFA, Vilson José (org). 2. ed. rev. – Pelotas: Educat, 2007, 206 p.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LIMA, Lucielena Mendonça de. Uma análise de expressões idiomáticas em livros didáticos de PLE. In: ORTIZ ÁLVAREZ, María Luísa. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. Campinas: Pontes, 2012, v. 2, p. 133-145.

LOW, Leonard; O'CONNELL, Margaret. Learner-centric design of digital mobile learning. In: **Learning on the Move**. Brisbane, Austrália: OLT, 2006 p.71-82. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=A9B81A0FAE9540CDAFEA58957520D49E?doi=10.1.1.123.48&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios. El diccionario intercultural e interlingüístico y su aplicación a la traducción de culturemas. In: ORTEGA, Emilio; MARÇALO, Maria João. (org.). **Linguística e Tradução na Sociedade do Conhecimento**. Évora: Universidade, 2009. p. 177-188.

LUQUE NADAL, Lucía. Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? **Language Design**, v. 11, p. 93-120, 2009.

MAEDA, John. **The laws of simplicity**: Design, Technology, Business, Life. Massachusetts: MIT Press, 2006. Disponível em: https://designopendata.files.wordpress.com/2014/05/lawssofsimplicity_johnmaeda.pdf. Acesso em: 09 fev. 2020.

MARANGON, Frederico; MACIEL, Marco Antônio Cazelato; SANTOS, Vitor Devechiaty Rodrigues dos. Mídia, Cultura de Massa e Cultura Local: Conflitos Culturais. In: WORKSHOP DE GEOGRAFIA CULTURAL: A multiplicidade da cultura no espaço e suas territorialidades, 2013, Alfenas-MG. **Anais [...]** Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2013, p. 33-46. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/geografia/sites/default/files/MIDIA33-46.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

MARSON, Isabel Cristina Vollet; SANTOS, Ademir Valdir. A Formação continuada de docentes de língua inglesa: Contribuições didático-pedagógicas do uso de ambientes virtuais de aprendizagem, **E-Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 40-51, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/17119/12588>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis de. (org.) **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p. 51-79.

MIGUEL, Thalita Aguiar Molin. **Aspectos culturais do espanhol sob a ótica das unidades fraseológicas no eixo contrastivo português língua materna e espanhol língua estrangeira**. 2015. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MOLINA MARTINEZ, Lucía. **EL otoño del pingüino**: análisis descriptivo de la traducción de los culturemas. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L., 2006 (Coleção Estudis sobre la traducció n. 13).

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. **Fraseologia**: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna. Fortaleza: Edições UFC, 2012. v.1. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10310/1/2014_liv_rsmplantin.pdf. Acesso: 02 maio 2019.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Fraseologia: uma mão na roda na construção do sentido. **Synergies**, Tunisie, n. 3, p. 161-168, 2011. Disponível em: <https://www.gerflint.fr/Base/Tunisie3/monteiro-plantin.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. ReVEL na Escola: Fraseologia e Paremiologia: para que ensinar, se todo o mundo sabe? **ReVEL**, v. 15, n. 29, 2017. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/7e02a7f4cb22a2e4935d77ae89882e69.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020.

MORAIS, Dyego Carlos Sales de; ALENCAR, Antônio D. P. C; SOUZA, Rodrigo de. Jogo baseado em m-learning e aprendizado tangencial para auxílio ao ensino de Teoria da Computação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 22.; WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 17., 2011, Aracaju. **Anais** [...]. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2011, p. 554-557. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1838/1600>. Acesso em: 02 maio 2019.

MORAN, Thomas. The Command Language Grammar: A representation for the user interface of interactive computer systems. **International Journal Of Man - Machine Studies**, 1981, p. 3-50.

OXFORD, Rebecca L. Language learning styles and strategies: Concepts and relationships, **Revista Internacional de Linguística Aplicada em Ensino de Idiomas**, Berlin, v. 41, ed. 4, p. 271-278, 2003.

PAMIES BERTRÁN, Antonio. Comparaison inter-linguistique et comparaison interculturelle. In: QUITOUT, Michel (ed.) **Traduction, proverbes & traductologie**. Paris: Éditions L'Harmattan, 2008, p. 143-156.

PAMIES BERTRÁN, Antonio. O projeto “dicionários culturais”. In: ORTIZ ÁLVAREZ, María Luísa. (org.). **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. Campinas: Pontes, 2012, v.1, p. 345-354.

PAMIES BERTRÁN, Antonio. The Concept of Cultureme from a Lexicographical Point of View. **Open Linguistics**, v. 3, p 100-114, 2017.

PIAGET, Jean. (1969). **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976. Título original: Psychologie et Pédagogie.

POSTMAN, Neil. (1992) **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Nobel, 1994. Título original: Technopoly: The Surrender of Culture to Technology

PUPPI, Maicon Bernert. **Diretrizes para o design de interface de aplicativos em smartphones para alemão como língua estrangeira: um estudo sobre mobile learning**. 212 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

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

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A Comida como lugar de história: as dimensões do gosto. **História: questões & debates**. v. 54, n.1, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/25760/17202>. Acesso em 26 maio 2020.

SANTOS, Sílvio Eduardo Teles dos. **Psicologia das Cores**. 2000. 28f. Artigo (Graduação em Design). Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, 2000.

SCHLENKER, Adriana Cristiane. Aplicativos como ferramenta mediadora no ensino-aprendizagem da língua alemã no Brasil: ein plus ou ein minus? **Revista Trama**. v.14. n. 31. 2018. p. 143 – 151

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagem de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010.

SECO, Mariele. **Gastronomismos nas Expressões Idiomáticas do português do Brasil e seus correspondentes em francês da França**. 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151706/seco_m_me_sjrp.pdf?sequence=3. Acesso em: 09 fev 2020.

SHARPLES, Mike. Mobile learning: research, practice and challenges. **Distance Education in China**, v.3, n.5, 2013. p.05-11

SIEMENS, George. **Knowing knowledge**, 2006. Disponível em: <https://archive.org/details/KnowingKnowledge/page/n1>. Acesso em 02 maio 2019.

SILVA, Paula de Almeida. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 5, n. 2, p. 245-265, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2127/1183>. Acesso em: 02 maio 2019.

TRAXLER, John. Current State of Mobile Learning. In: ALLY, M. **Mobile Learning Transforming the Delivery of Education**. 1.ed. Edmonton, CA: AU Press, 2009. p.09-24

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2002.

VERMEER, Hans Josef. **Esboço de uma teoria de tradução**. Porto: Edições Asa, 1983.

VOERKEL, Paul. Ensinar “cultura” em sala de aula de LE – novos paradigmas *made in Germany*. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 5, n.1, p. 15-32, 2016.

VOLKMANN, Laurenz. Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: VOLKMANN, L; STIERTORFER, Klaus; Gehring, Wolfgang. (hrsg.) **Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2002, 11-48.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1934). **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martin Fontes, 1991. Título original: Michliêníe I. Rieteh.

ZAVAGLIA, Adriana; XATARA, Claudia; SILVA, Maria Cristina Parreira. **Xeretando a linguagem em francês**. 1ª reimpr. Barueri: DISAL, 2010.