

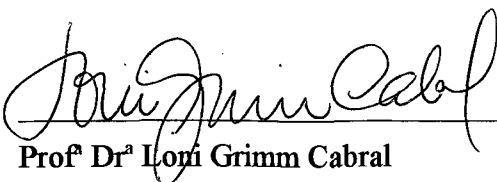
ROSVITHA FRIESEN BLUME

**O DIÁLOGO INTERCULTURAL COMO PROCESSO
HERMENÊUTICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UMA ANÁLISE DA OBRA DIDÁTICA “THEMEN NEU”**

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre.
Curso de Pós-Graduação em Linguística,
Centro de Comunicação e Expressão,
Universidade Federal de Santa Catarina.
Orientador: Prof. Dr. Marcelo da V. Greuel.

FLORIANÓPOLIS 1997

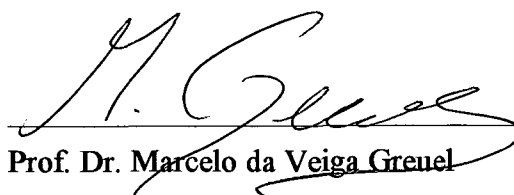
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de mestre em Letras-
Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.



Profª Drª Loni Grimm Cabral

Coordenadora do CPGLL

Banca Examinadora:

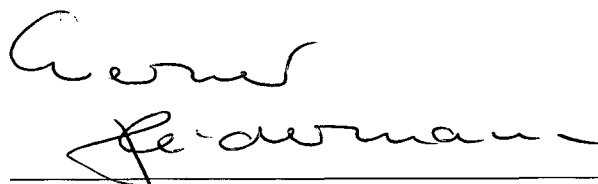


Prof. Dr. Marcelo da Veiga Greuel

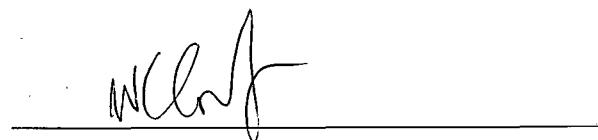
Orientador



Profª Drª Irene Aron



Prof. Dr. Werner Heidermann



Prof. Dr. Walter Carlos Costa

Suplente

Wieviel Sprachen du sprichst, sooft bist du ein Mensch.

Goethe

Aos meus pais dedico este trabalho, que, por sempre terem confiado em mim, em muito contribuíram para cada uma de minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS:

Ao Odair, meu marido, pelo apoio, paciência e compreensão em todos os momentos desta caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo da Veiga Greuel, por acreditar em mim, e pelo seu elevado nível de exigência que me motivou a uma dedicação máxima a este trabalho.

Aos professores da Pós-Graduação em Linguística, que em muito contribuíram para o meu enriquecimento acadêmico.

Aos meus colegas da área de alemão, pelo incentivo constante, pela oportunidade de realizar as pesquisas junto aos seus alunos, e pelos diálogos enriquecedores em torno do assunto desta dissertação.

A todos os alunos que gentilmente se dispuseram a participar das pesquisas.

SUMÁRIO

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
INTRODUÇÃO	9
1. GERMANÍSTICA INTERCULTURAL	12
1.1. HISTÓRICO.....	12
1.1.1. A “Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik” (GIG).....	13
1.1.2. O conceito da “Fremde”.....	14
1.1.3. Interculturalidade e Tolerância.....	15
1.2. HERMENÊUTICA INTERCULTURAL	18
1.2.1. Considerações preliminares sobre a hermenêutica.....	18
1.2.2. Uma hermenêutica própria para a questão da interculturalidade.....	20
1.3. ENSINO HERMENÊUTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	24
2. HERMENÊUTICA E SEMIÓTICA	28
2.1. O PROCESSO SEMIÓTICO.....	29
2.1.1. O modelo semiótico de Saussure.....	29
2.1.2. Crítica ao modelo de Saussure.....	31
2.1.3. O modelo semiótico de Peirce.....	33
2.1.3.1. O representamen.....	36
2.1.3.2. O objeto.....	37
2.1.3.3. O interpretante.....	38
2.1.4. Os modelos semióticos de Saussure e Peirce à luz das categorias de análise semântica “Bedeutung” e “Sinn” de Frege.....	40
2.1.5. O modelo perceptivo-cognitivo de Isidoro Blikstein.....	41
2.2. APLICAÇÕES DIDÁTICAS PARA LÍNGUA ESTRANGEIRA	45

3. O CORPO DISCENTE DA ÁREA DE ALEMÃO DA UFSC.....	50
3.1. O QUE SÃO ESTEREÓTIPOS.....	51
3.2. COMO LIDAR COM ESTEREÓTIPOS NO E.L.E.....	53
3.3. ANÁLISE DE TEXTOS DE ALUNOS PRINCIPIANTES DE ALEMÃO NA UFSC SOBRE A ALEMANHA E/ OU ALEMÃES.....	54
3.3.1. Metodologia.....	54
3.3.2. Os textos dos alunos.....	55
4. ANÁLISE DA OBRA DIDÁTICA “THEMEN NEU”.....	60
4.1. OBSERVAÇÕES GERAIS.....	60
4.2. CONCEPÇÃO METODOLÓGICA.....	62
4.3. A CONCEPÇÃO DE “LANDESKUNDE”.....	65
4.4. A RECEPÇÃO DA OBRA DIDÁTICA “THEMEN NEU” NA UFSC.....	72
4.4.1. Metodologia.....	72
4.4.2. Os textos dos alunos.....	72
5. CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE ALEMÃO NA UFSC.....	76
CONCLUSÃO.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84

RESUMO

A presente dissertação faz uma análise da obra didática “Themen neu”, empregada para o ensino de alemão básico nos cursos de Letras e extracurricular de alemão da UFSC. O enfoque desta análise está voltado para a questão da transmissão de aspectos culturais da referida obra, ou seja, de qual é a imagem da Alemanha/ dos alemães que a mesma passa para os alunos. O trabalho busca o seu embasamento teórico nos objetivos da Germanística Intercultural e de suas aplicações para o ensino de língua estrangeira (E.L.E.), que apontam para a importância do estabelecimento de um diálogo entre as culturas em questão. Este diálogo não acontece automaticamente a partir do aprendizado de estruturas linguísticas apenas. Ele se inicia, ironicamente, a partir dos ‘choques’ de incompreensão, causados, freqüentemente, pelas discrepâncias culturais existentes entre a língua materna e a estrangeira. O momento da incompreensão demanda reflexão não só a respeito do estranho ou do diferente, mas também de si mesmo, de seu contexto cultural, o que pode contribuir não só para uma melhor compreensão do outro, mas para uma maior conscientização da própria identidade. Na aula de língua estrangeira o aluno é confrontado com um mundo de signos estranhos. As teorias semióticas de Charles S. Peirce e Izidoro Blikstein mostram como se realiza a compreensão no contato do homem com os signos. Trata-se de um processo dinâmico de formação de sentido, onde os signos são ferramentas cognitivas e comunicativas com valor funcional variável. Numa aplicação para o E.L.E., este processo deve centralizar, portanto, o aluno como sujeito, e não a língua como sistema a ser assimilado. Como este processo de compreensão está ancorado, sempre, na práxis social subjacente à língua em questão, toma-se fundamental no ensino/aprendizagem da língua estrangeira, que o aluno seja confrontado com esta nova práxis, estranha para ele. Caso contrário, ele interpretaria o estranho com a sua própria práxis, o que conduziria, inevitavelmente, a uma visão estereotipada do outro. O presente trabalho contém uma pesquisa realizada entre alunos de alemão da UFSC, que detectou estereótipos comuns a eles no início de seus estudos de alemão. Na seqüência, é efetuada uma análise de “Themen neu”, que mostra, como estes estereótipos conhecidos dos alunos são apresentados na obra. Uma pesquisa a respeito da recepção de um capítulo de “Themen neu” revela como os mesmos acabam sendo reforçados, ou seja, como a imagem estereotipada a respeito da / dos alemães que os alunos possuem se confirmam em seu contato com a obra. A lacuna que se constata em “Themen neu” a partir dos resultados desta pesquisa, é que a obra não incentiva suficientemente o envolvimento ativo do aluno e de seu contexto cultural, no sentido de levá-lo a comparar e refletir mais a fundo as duas culturas em questão.

ABSTRACT

The present dissertation deals with an analysis of the didactic work called "Themen Neu", used in the teaching of basic German language in the Language Courses and extracurricular German of the UFSC. The focus of this analysis is bound to the matters of transmission of the cultural aspects of the work, that is, what picture of Germany and of the Germans is it bringing forth to the students. This work searches its theoretic foundations in the Intercultural Germanistic objectives and its applications to the teaching of the foreign language (FL), which indicate the importance of building bridges for a dialog between the implicated cultures. This dialog does not automatically happen from learning linguistic structures only. It begins, ironically, from the incomprehension shocks often caused by the existing cultural discrepancies between the native language and the foreign one. The moment of incomprehension demands much thought regarding not only that which is odd and strange, but also about oneself, his cultural context, contributing not only to a better understanding of the other, but also to a better understanding of one's own identity. In a FL class, the student is confronted with a huge amount of strange signs. Charles S. Peirce's and Izidoro Blickstein's semiotic theories demonstrate how comprehension comes about in this man/sign relation. It deals with a dynamic process of meaning formation, where signs are cognitive and communicative tools with a variable functional value. Applying to FL teaching, this process should focus therefore, the student as the subject, not the language as a system to be assimilated. Since this comprehension process is always rooted in the social praxis underlying the language, it is extremely necessary that the student be confronted with this new praxis, even though strange to him, in order to get a good comprehension of the FL. If not so, he would understand the odd with his own praxis, which would lead him, undoubtedly, to a stereotyped vision of the other. This work presents a research done among German language students at the UFSC which points to common stereotypes shared in the very beginning of their German studies. After that, an analysis of "Themen neu" demonstrates how these stereotypes are presented in the work. A research about the students' way of receiving a chapter of the work shows how they end up being reinforced, that is, the Germany/Germans stereotyped image they have, is confirmed in their contact with the work. The research's findings point out to a gap in "Themen neu", whereas the work does not stimulate enough active student involvement and of his cultural context, in a way in which he could compare and deeply think about both cultures in case.

INTRODUÇÃO

A obra didática “Themen” está sendo adotada para o ensino da língua alemã na UFSC há mais ou menos 10 anos,¹ tanto para o curso curricular de Letras quanto para os cursos extracurriculares. Trata-se de uma obra escrita/ editada na Alemanha por uma equipe de autores exclusivamente alemães, e que se estabeleceu como uma das principais obras didáticas baseadas na abordagem comunicativa do ensino de língua alemã a nível mundial. Não há, entretanto, pesquisas oficiais realizadas até o presente momento, que indiquem com clareza a recepção dos diferentes aspectos desta obra por parte de estudantes e de professores de alemão na UFSC. Partindo-se do pressuposto de que a obra didática é um elemento que determinará em boa parte os resultados que se alcançarão no ensino de língua estrangeira (E.L.E.), é importante avaliar como esta obra está funcionando de fato, como alunos e professores a entendem e trabalham com ela.

Para se realizar uma pesquisa desta natureza, porém, é preciso refletir primeiramente sobre os objetivos básicos do E.L.E., a fim de se estabelecer parâmetros que possam nortear a avaliação desta pesquisa. Numa reflexão superficial, o objetivo básico do E.L.E. parece simples: ensinar/ aprender uma língua estrangeira, ou seja, ensinar/ aprender vocábulos, estruturas, regras gramaticais, treinar as habilidades linguísticas falar/ ouvir/ ler/ escrever na língua estrangeira. Porém, a experiência com o ensino/ aprendizado de L.E. leva professores e alunos a perceberem que se trata, na verdade, de muito mais do que de vocábulos e regras gramaticais. A língua carrega toda uma cultura e integra uma infinidade de informações sobre o pensamento, sobre a história, sobre o sistema de valores, etc. dos falantes nativos desta língua, que a transformam num verdadeiro ‘mistério’ para quem deseja aprendê-la, ou adquirir uma real competência de comunicar-se por meio dela. Para Irene Aron (1995, p.11) destaca-se em sua reflexão sobre o cotidiano do professor de alemão como língua estrangeira,

a ligação a tal ponto estreita entre língua e cultura de um país, que seus limites e extensão se fundem numa unidade indissolúvel. A língua faz parte, portanto, da existência humana e contribui essencialmente para o surgimento e para a transmissão da cultura (...) A língua, como criação mais significativa que o espírito humano desenvolveu e continua desenvolvendo, como uma forma de expressão perfeita para cada experiência humana, é parte integral e de uma cultura e possibilita essa adaptação cultural, que advém do traço comum da língua, tomando possível a todos os membros de um dado grupo ou sociedade viver segundo padrões comuns a todos os membros nascidos dentro desse grupo. . (Aron, 1995, p.11)

¹ Desde que saiu a versão revisada da obra, “Themen neu”, a mesma foi adotada na área de alemão da UFSC.

Há, portanto, uma nova cultura ou um novo mundo a ser ‘desbravado’ por quem se aventura a aprender uma nova língua, sendo que este *novo* certamente entrará em choque, muitas vezes, com a cultura de origem de quem está aprendendo esta nova língua. Neste sentido o ensino/ aprendizado de uma língua estrangeira é mais do que o estudo de vocábulos e regras gramaticais: é um encontro (às vezes choque!) entre culturas.

A germanística como ciência da língua e literatura alemãs, tem se preocupado nos últimos anos com este aspecto do encontro entre culturas no ensino/ aprendizado da língua alemã e respectiva literatura no estrangeiro, o que levou ao surgimento da assim chamada *Germanística Intercultural*. O primeiro capítulo da presente dissertação deverá explanar os objetivos e os caminhos desta nova germanística, inclusive suas aplicações para a área específica do E.L.E. formuladas na proposta de Hans Hunfeld a respeito de um *Ensino Hermenêutico de Língua Estrangeira*, ou seja, um ensino de língua estrangeira que conduza a uma compreensão mais aprofundada não só da cultura estranha como também da própria cultura.

O segundo capítulo desta dissertação pretende desenvolver mais a fundo a questão da hermenêutica ou da compreensão no E.L.E., buscando uma ligação da mesma com a semiótica. Como o aluno é constantemente confrontado com um mundo de signos verbais e não-verbais na aula de língua estrangeira, buscar-se-á através integrante da comparação dos modelos semióticos de Ferdinand de Saussure e Charles S. Peirce, pais da semiótica moderna, e do modelo perceptivo-cognitivo de Izidoro Blikstein esclarecer como e quando se chega à compreensão por meio do signo lingüístico. Esta análise deverá fornecer aplicações práticas para o E.L.E., e mais especificamente parâmetros para o propósito deste trabalho, que é o de analisar a obra didática “Themen neu” para o contexto de sua utilização no ensino de alemão da UFSC.

O terceiro capítulo analisa o corpo discente da área de alemão da UFSC, a partir de uma descrição de casos (“Fallstudie”) de alunos principiantes da mesma, a fim de detectar quais as imagens que eles possuem da Alemanha/ dos alemães ao iniciarem o curso nesta instituição. O objetivo específico desta pesquisa é conhecer melhor o grupo-alvo, como meio para avaliar a utilidade de “Themen neu” para o mesmo, em relação à questão língua/ cultura. Para uma análise mais adequada das imagens que os alunos principiantes de alemão da UFSC possuem, buscar-se-á subsídios na teoria sobre os estereótipos desenvolvida pela psicologia social e nas suas aplicações para a área do E.L.E.

O quarto capítulo faz a análise propriamente dita de “Themen neu” no que diz respeito à questão da transmissão de aspectos culturais. Num primeiro passo a análise mostra, onde e de que forma estereótipos conhecidos pelos nossos alunos são tratados ao longo dos três volumes da obra. Depois é analisada em detalhes a lição 7 do livro 2, por se tratar de uma lição que tematiza justamente a questão do encontro entre culturas. Em terceiro lugar segue uma descrição de casos (“Fallstudie”) a respeito da recepção desta lição por alunos de alemão na UFSC, no que concerne aos aspectos abordados neste trabalho.

O último capítulo mostra as consequências dos resultados obtidos pelo presente estudo, tecendo reflexões sobre o ensino de alemão da UFSC.

1. GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

1.1. HISTÓRICO

A germanística como ciência da língua e literatura alemãs era considerada tradicionalmente como uma ciência universal, como a matemática ou a física o são, por exemplo. Onde quer que se trabalhasse com ela, fosse na Europa, Ásia ou América, as premissas e os resultados teriam de ser os mesmos.

Nas últimas duas décadas houve, no entanto, uma mudança de paradigma nesta disciplina. Iniciaram-se as discussões em torno das diferenças básicas entre uma germanística alemã e uma estrangeira, que se distinguiam, não só por ser a primeira uma filologia de língua materna e a outra uma filologia de língua estrangeira, mas também, e principalmente, pelo distanciamento cultural existente entre as duas. Uma língua com sua respectiva literatura tem uma ligação muito estreita com a cultura de um país, constituindo-se num reflexo da mesma. A cultura de um país pode ser vista, entretanto, de modo muito diferenciado, dependendo da cultura de partida de cada observador. Certamente um germanista japonês terá uma outra visão da Alemanha do que um germanista alemão, por exemplo. Wierlacher (1980) fala da germanística como uma ciência cultural, e emprega, para descrever a germanística fora do âmbito geográfico-cultural alemão o termo "Fremdkulturwissenschaft"¹. Ele acentua que a ciência cultural germanística, por ser uma ciência da cultura estranha, e sendo este 'estranho', "Fremdheit", uma grandeza relacional² (1985, p.18) esta germanística tem sempre, de um ponto de vista epistemológico, um caráter dialógico³, intercultural, ou seja, de um diálogo entre culturas.

¹ Ciência da cultura estranha. (todas as traduções do alemão contidas nesta dissertação são de minha autoria)

² com 'grandeza relacional' Wierlacher quer dizer que o que é estranho ou desconhecido ou o que é próprio ou conhecido é determinado de modo muito variável de uma sociedade para outra, e de uma época para outra.

³ Wierlacher se refere aqui ao modelo dialógico de Gadamer, que será discutido neste capítulo, no sub-título "Interkulturelle Hermeneutik".

1. 1.1. A “Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik” (GIG)

A partir das discussões em torno desta nova germanística, formou-se em 1984 a “Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik”⁴, presidida por A. Wierlacher. Ela se considera uma sociedade internacional de pesquisadores, sendo seu objetivo principal o de relacionar o trabalho científico e pedagógico com a prática do intercâmbio cultural e levar a sério as possibilidades de conhecimento que estão contidas na diferença de suas origens culturais. (Wierlacher, 1985, p.13)

Wierlacher destaca, portanto, que, para a GIG uma germanística só é considerada intercultural, caso ela veja o seu trabalho de ensino e pesquisa como um trabalho intimamente ligado às culturas envolvidas em cada caso específico, e quando, nesse sentido, ela se vê como parte de um diálogo intercultural. Além disso uma germanística só poderia ser chamada de intercultural, se ela considerasse as diferenças hermenêuticas⁵ entre a germanística estrangeira, a alemã e o curso “Deutsch als Fremdsprache”⁶, que foi criado igualmente por Wierlacher na Alemanha por essa época.

A GIG explicita mais detalhadamente o seu objetivo e sua natureza da seguinte forma:

Soweit sich die Geschichte der Kulturen überblicken läßt, lernt eine Kultur von der anderen und grenzt sich zugleich von ihr ab. Das Fremde wird so zum Ferment der Kulturentwicklung. Dieses produktive Wechselverhältnis von Fremdem und Eigenem vermag auch die Germanistik zu nutzen, wenn sie sich mehr als bisher auf die kulturelle Vielfalt ihrer Bedingungen besinnt. Außerdem kann interkulturelle Germanistik ethnozentrische Isolierung überwinden helfen, indem sie das Bewußtsein von der hermeneutischen Funktion dieser Vielfalt fördert. Sie lehrt, kulturelle Unterschiede zu respektieren und ihre Erkenntnis zum besseren Verständnis der eigenen und der fremden Kultur zu nutzen. Auf dieser Grundlage konstituiert sich interkulturelle Germanistik als Teil einer angewandten Kulturwissenschaft.⁷ (Informationsblatt der GIG, 1985)

⁴ Sociedade para germanística intercultural.

⁵ A hermenêutica é a concepção metodológica que fundamenta as reflexões da germanística intercultural e será explicitada no item “Hermenêutica intercultural” deste capítulo.

⁶ Alemão como Língua Estrangeira. Este curso se situaria, segundo ele, entre as duas germanísticas, sendo a sua orientação básica a pesquisa e transmissão da cultura alemã, sua literatura, língua e realidade social, sob a condição (e a perspectiva) de sua alteridade. (1985, p.14)

⁷ A história das culturas tem mostrado que uma cultura aprende da outra e ao mesmo tempo se delimita dela. O estranho torna-se, assim, fermento para o desenvolvimento cultural. Este intercâmbio produtivo entre o estranho e o próprio poderá igualmente ser aproveitado pela germanística, caso ela se conscientize mais do que até então, da variedade cultural de suas condições. Além disso uma germanística intercultural poderá ajudar a superar o isolamento etnocêntrico, ao promover a conscientização sobre a

Wierlacher acentua ainda, que, para se alcançar estes objetivos a filologia textual alemã⁸ terá de ser ampliada para uma filologia do encontro cultural. (1985, p.X)

Como fica claro na formulação do objetivo da GIG, este encontro cultural que a germanística deverá promover, implica num intercâmbio entre as diferenças, ou seja, entre o conhecido, o próprio, e o desconhecido, o estranho, chamado em alemão de “Fremde”, e que se constitui num dos conceitos básicos para a germanística intercultural.

1.1.2. O conceito da “Fremde”

Wierlacher aponta para a conotação negativa que o termo “Fremde” tem recebido nas mais diversas áreas da história cultural alemã através dos tempos. O estranho, “Fremder”, é sempre o de fora, o marginalizado, fugitivo, exilado, etc.; tudo o que é estranho há que ser temido, evitado ou vencido. Ele diz que este aspecto transparece até mesmo na concepção hermenêutica de Gadamer, quando este define *compreensão* como fusão de horizontes e coloca como a questão geral de toda hermenêutica a questão de como a alteridade⁹, “Fremdheit”, possa ser superada e tornada conhecida. (1985, p.10)

Para a germanística intercultural, entretanto, a “Fremde” não pode e nem deve ser totalmente superada. Há uma constante tensão entre a alteridade - o estranho, desconhecido, e a identidade - o próprio, conhecido. Esta tensão poderá ser de grande utilidade no encontro entre as culturas. Nas palavras da GIG, já citadas acima, ela seria o fermento para o desenvolvimento cultural. A “Fremde” não deve, portanto, ser eliminada, banida no encontro intercultural, mas ao contrário, deve ser reconhecida em sua diferença e em sua distância. Wierlacher adota, neste sentido, uma definição de *compreensão* como sendo não uma identificação com o outro, onde a distância até ele desaparece, mas uma familiarização na distância¹⁰, que admite o outro como outro e estranho ao mesmo tempo. (1985, p. 20)

função hermenêutica desta variedade. Ela ensina a respeitar diferenças culturais e a aproveitar a consciência destas diferenças para uma melhor compreensão da própria cultura e da cultura estranha. Sob este aspecto uma germanística intercultural se constitui como parte de uma ciência cultural aplicada.

⁸ “Textphilologie”

⁹ O termo “Alterität” - alteridade - é igualmente um conceito utilizado pela germanística intercultural para tematizar justamente as diferenças linguísticas, literárias e sociais com as quais ela se defronta em sua prática científico-pedagógica.

¹⁰ “Vertrautwerden in der Distanz”

Desta forma o conceito “Fremde” adquire uma conotação positiva, pois este processo de percepção e aceitação da alteridade como tal, pode levar a uma conscientização da identidade, ou seja, da própria maneira de agir, de orientar-se, enfim, de interpretar o mundo. Em se reconhecendo, portanto, uma cultura estranha, pode-se conhecer melhor a própria cultura e vê-la como apenas mais uma dentre muitas outras, o que, segundo Wierlacher, proporciona uma libertação dos esquemas interpretativos da própria cultura. (1985, p. 17) Isso não significa, naturalmente, abandonar a própria identidade ou negá-la, mas, segundo Fischer, trata-se de uma ampliação intercultural da identidade. (1993, p. 592)

O caminho para a ampliação intercultural da identidade seria aprender a ver com olhos estranhos. A autora afirma ser mais fácil compreender a cultura estranha em suas contradições e regularidades históricas do que relativizar a própria cultura com todas as suas normas, valores e auto-estereótipos. Ver-se com olhos estranhos, ou seja, enxergar o próprio, o conhecido, o óbvio, aqueles valores nunca antes questionados enfim, como sendo apenas mais uma variante cultural humana, demandaria uma enorme mobilidade mental.

A germanística intercultural tem a preocupação de desenvolver uma postura intercultural entre seus estudantes e pesquisadores, postura esta que para Fischer não é inata, nem é uma iluminação repentina, mas só pode ser o resultado de um processo interior que modifica estruturas intelectuais e mentais; ela deve ser aprendida, ensaiada, treinada. (1993, p. 591)

1.1.3. Interculturalidade e Tolerância

Diante do desafio que representa todo encontro entre culturas, Wierlacher reivindica para o âmbito da germanística intercultural e da didática do alemão como língua e cultura estrangeiras uma reflexão sobre o conceito *tolerância*, tradicionalmente definido e empregado por ciências como história, direito, sociologia política e teologia.

Wierlacher diz que o conceito terá de ser redefinido, uma vez que ele tem sido rechaçado como ideológico. Ele se refere, por exemplo, a Marcuse (1988), para quem toda reivindicação por *tolerância* serviria para camuflar, na verdade, interesses repressivos, ou como apelo para a passividade política, ou ainda, que este conceito estaria cunhando a hegemonia dos países industrializados sobre os chamados países em desenvolvimento. Wierlacher se refere ainda, entre outros, ao teólogo Rahner (citado por

Wierlacher, 1993, p.101) para quem *tolerância* implicaria em aceitar determinada situação apenas por não se ter poder suficiente para destruir o opositor.

Esta redefinição do conceito de *tolerância* que Wierlacher sugere, passa, segundo ele, por idéias como a de Peter Handke (1984, p. 41), para quem *tolerância* é um posicionamento, e como tal uma categoria produtiva, no sentido de que ela é premissa para o conhecimento. Wierlacher observa que tem havido, também, nos últimos anos, uma revalorização da idéia da *tolerância* por parte da política externa alemã e faz, a título de exemplificação, uma citação da fala do ministro do exterior alemão Hans-Dietrich Genscher em maio de 1989 no Instituto Goethe de Munique: “Wir müssen hinfinden von der Toleranz, die den anderen erträgt, so, wie er ist, zu jener aktiven Toleranz, die den anderen so will wie er ist.”¹¹ (Wierlacher, 1993, p.103) Esta interpretação de *tolerância* certamente se coaduna com os princípios da germanística intercultural já arrolados acima.

Wierlacher convoca, pois, para uma pesquisa intercultural e interdisciplinar sobre *tolerância*. Como direcionamento para esta pesquisa ele cita uma tese sobre *tolerância* do físico Carl Friedrich von Weizsäcker:

An sich ist Wahrheit intolerant; wer weiß, daß 2 mal 2 = 4 ist, kann zwar schweigen, aber er kann nicht ehrlich zugeben, es könnte auch 5 sein; und wenn das Wohl der Gemeinschaft daran hängt, daß 2 mal 2 = 4 erkannt oder anerkannt wird, so muß er für diese Anerkennung kämpfen. Toleranz als Wahrheitsneutralität ist selbstzerstörerisch. Aber da Wahrheit nicht unter Zwang, sondern nur in Freiheit anerkannt werden kann, ist Toleranz als Schaffung des Raums, in dem Wahrheit gefunden und anerkannt werden kann, unerläßlich. (1993, p. 107)¹²

Wierlacher cita ainda, entre outros, uma definição de *tolerância* de Fetscher, que para ele vai, igualmente, ao encontro dos princípios da germanística intercultural: a *tolerância* seria o reconhecimento da legitimidade do outro em sua alteridade, o que não exigiria a adoção da fé, da forma de viver, da singularidade cultural do outro, mas apenas o respeito a isso na condição de igualdade de direitos. (p. 108)

Wierlacher conclui que a capacidade de *tolerar* o outro é uma premissa para se *compreendê-lo*. E a germanística tem trabalhado no sentido de desenvolver uma

¹¹ Temos que abandonar a tolerância que suporta o outro como ele é, em prol daquela tolerância ativa, que quer o outro como ele é.

¹² A Verdade em si é intolerante; quem sabe que 2 mais dois é 4, pode calar, mas jamais admitir honestamente, que também poderia ser 5; e se o bem da comunidade depende de que se reconheça que 2 mais 2 é 4, ele terá de lutar para este reconhecimento. A Tolerância como neutralidade de verdade é autodestrutiva. Mas como verdade não pode ser reconhecida sob pressão, mas apenas em liberdade, a tolerância como criação do espaço, onde se pode encontrar e reconhecer a verdade, é imprescindível.

hermenêutica intercultural, para a qual, portanto, esta pesquisa sobre a *tolerância* pode oferecer impulsos valiosos.

1.2. HERMENÊUTICA INTERCULTURAL

1.2.1. Considerações preliminares sobre a hermenêutica

A palavra *hermenêutica* remete ao mensageiro divino 'Hermes' da mitologia grega, cuja função era anunciar, explicar e traduzir determinadas mensagens divinas. Segundo Hauff (1972, p.1) o significado básico de *hermenêutica* a partir da raiz grega é "zum Verstehen bringen", "Verstehen vermitteln"¹³. Trata-se, pois, da busca por compreensão ou interpretação. Já na antigüidade desenvolveu-se a "hermeneutike téchne", ou seja, a *arte da interpretação*, que se ocupava de decifrar ou revelar o sentido de textos que eram incompreensíveis por serem muito antigos ou por serem escritos em línguas desconhecidas. Na renascença, que, com a revalorização da formação clássica retomou a metodologia hermenêutica, esta passou a ter duas funções. A primeira era a de pesquisar o sentido exato e único de textos antigos, resultando numa hermenêutica 'zetética' ou seja, voltada para a pesquisa. A segunda era a de buscar uma aplicação do sentido e do conteúdo destes textos para as questões pertinentes para as diversas disciplinas da época, resultando numa hermenêutica dogmática. No campo da teologia, por exemplo, retomou-se e passou-se a aplicar a doutrina do sentido múltiplo de textos, desenvolvida já pelos filólogos alexandrinos. Como termo científico, porém, a palavra *hermenêutica* estabeleceu-se apenas na era moderna. Desde o século XVII discutia-se a posição que a hermenêutica deveria ocupar dentro dos diversos ramos da ciência. As disciplinas da faculdade de filosofia da época eram retórica, gramática e lógica. Procurou-se, por exemplo, enquadrar a hermenêutica na disciplina da lógica, o que entretanto não perdurou. A solução parecia ser o estabelecimento da hermenêutica como uma ciência independente e universal, o que se buscou realizar reiteradamente durante os séculos XVIII e XIX. Um passo importante nesta direção foi dado por Schleiermacher, que desviou a reflexão hermenêutica do campo da filologia textual para o da psicologia do autor. Ele considerava mais pertinente do que interpretar ou esclarecer partes incompreensíveis de textos, superar a alteridade existente entre indivíduos, ou seja, entre autor e leitor. Ele considerava a compreensão como a reprodução de uma produção originária, sendo esta reprodução considerada como um ato de interpretação artística, pelo qual, unicamente, se poderia compreender o caráter criativo da produção artística. Na

¹³ Levar à compreensão, transmitir compreensão.

tradição de Schleiermacher encontra-se Dilthey, que lançou as bases para a hermenêutica do século XX. Ele tentou estabelecer a hermenêutica como a metodologia própria para as ciências humanas, metodologia esta baseada na busca de um conhecimento provindo da *compreensão* e da *interpretação*, diferentemente das ciências naturais, cuja metodologia se baseia na *explicação* de leis da natureza e *deduções* matemáticas. Dilthey expressou esta dicotomia da seguinte forma: “Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir” (citado por Hauff, 1972, p.11). Ele destaca também que o processo de conhecimento das ciências humanas parte sempre de uma concepção pré-científica da vida e do mundo, pois o pesquisador é ele mesmo um ser histórico, ou seja, ao mesmo tempo que ele *pesquisa* história, ele *faz* história. As ciências humanas ocupam-se todas de uma mesma questão básica para Dilthey: os seres humanos, seus relacionamentos entre si e com o mundo natural. Portanto é característico das ciências humanas, que elas se baseiam na *vivência*, na *compreensão* e na *experiência de vida* . A vida cotidiana, na qual se realiza a experiência pré-científica, forma para Dilthey uma relação estrutural¹⁴ ou um contexto de sentido, que se expressa para ele no modelo do círculo hermenêutico (p.11). Este círculo, que acompanha a reflexão hermenêutica desde a antiguidade, representa ao mesmo tempo seu caráter específico: o esclarecimento recíproco entre o individual e o todo. Assim, um texto em particular é interpretado a partir de uma determinada compreensão da vida, e ao mesmo tempo, através de experiências particulares e da leitura de determinados textos , desenvolve-se uma compreensão abrangente da vida (p.2). A capacidade humana de compreender a vida e as expressões alheias se fundamenta para Dilthey na distinção que ele faz entre *experiência* e *compreensão*. Ou seja, o que se compreende no outro, é o que se vivenciou, e o que se vivencia, pode-se encontrar no outro através da compreensão. Ele fala, assim, da *objetivação* da vida no mundo exterior (p.15), e estabelece como objetivo para as ciências humanas, “den vorgegebenen Auslegungshorizont des Menschen durch methodisch abgesicherte wissenschaftliche Forschung in seiner objektiven Sinnstruktur zu erkennen, um damit die zufällige Standortgebundenheit und die subjektiven Vorurteile des Einzelnen zu überwinden.”¹⁵ (p.15) Desta forma, entretanto, Dilthey acaba limitando novamente a importância de um processo de conhecimento ancorado na experiência de vida, ao ressaltar a importância da objetividade do conhecimento científico. Segundo

¹⁴ “Strukturzusammenhang”

¹⁵ reconhecer o horizonte interpretativo do homem em sua estrutura objetiva de sentido, através de uma pesquisa científica metodologicamente legitimada, a fim de superar a limitação casual de seu ponto de vista e os preconceitos subjetivos do indivíduo.

Gadamer, o mais proeminente teórico da hermenêutica atual, Dilthey não conseguiu desfazer-se, na verdade, do ideal de objetividade das ciências naturais, de modo que a historicidade da experiência histórica não chegou, na verdade, a ter papel predominante na fundamentação teórico-científica das ciências humanas. Gadamer desenvolveu, pois, sua reflexão hermenêutica a partir de Dilthey, conservando-lhe a validade de ciência universal reivindicada por este, e acentuando a singularidade científica e metodológica da *experiência hermenêutica*, ou da *compreensão* no encontro com a obra artística. Para ele a base para esta experiência encontra-se no desenvolvimento de uma consciência histórica, ou seja, de uma reflexão sobre o passado e a tradição da qual se vem. A hermenêutica de Gadamer teve uma recepção crítica pela germanística intercultural, ao mesmo tempo que ela lhe oferece, em certos aspectos, impulsos valiosos, o que será explicitado a seguir.

1.2.2. Uma hermenêutica própria para a questão da interculturalidade

A germanística intercultural tem tido a preocupação de desenvolver uma hermenêutica que venha ao encontro das experiências e dificuldades específicas no ensino e na pesquisa da literatura alemã como literatura estrangeira. Para tanto, Bachmann-Medick (1987) considera que a hermenêutica filosófica não oferecerá os subsídios necessários, por não dar conta da questão da compreensão entre culturas diferentes. Bachmann-Medick refere-se, aqui, mais especificamente à hermenêutica de Gadamer, que fundamenta a compreensão a partir da “história efectual”¹⁶, e afirma a continuidade da tradição e a fusão de diferentes horizontes como condições essenciais para esta compreensão. “Im Vollzug des Verstehens geschieht eine wirkliche Horizontverschmelzung, die mit dem Entwurf des historischen Horizontes zugleich dessen Aufhebung vollbringt. Wir bezeichnen den kontrollierten Vollzug solcher Verschmelzung als die Aufgabe des wirkungsgeschichtlichen Bewußtseins.”¹⁷ (Gadamer, 1972, p. 61) Gadamer refere-se, de fato, à compreensão de textos históricos dentro de uma mesma tradição cultural, onde apenas o distanciamento temporal representaria a barreira à

¹⁶ “história efectual” é a tradução espanhola (Gadamer, 1977) do termo alemão “Wirkungsgeschichte”, e que seria a história da recepção, ou dos efeitos que conteúdos culturais (históricos, literários, artísticos, etc.) de uma época têm sobre outra.

¹⁷ Na realização da compreensão acontece uma verdadeira fusão de horizontes, que com a projeção do horizonte histórico realiza, simultaneamente, sua superação. A realização controlada desta fusão determinamos como sendo a tarefa da consciência histórico-efectual.

compreensão, uma vez que o intérprete estaria inserido na mesma tradição coletiva que a do autor do texto. Seria necessário, portanto, que, na busca pela compreensão, se fizesse uma projeção do horizonte histórico, projeção essa que não significaria transpor-se para um mundo totalmente estranho, mas apenas, identificar ou reconhecer a historicidade da auto-consciência. Segundo Gadamer, nosso horizonte atual se forma constantemente em se testando seus próprios preconceitos, teste este que passa pelo encontro com o passado e a compreensão da tradição, da qual se vem. E é neste sentido que ele fala numa fusão de horizontes como realização da compreensão: o horizonte histórico e o atual, no processo da compreensão, passam a ser entendidos, como sendo, na verdade, apenas um só horizonte maior.

Conforme já mencionado no item “O conceito da ‘Fremde’”, também Wierlacher rejeita esta definição de *compreensão* como fusão de horizontes para a germanística intercultural, uma vez que ela se refere a uma alteridade histórica dentro de uma mesma tradição, e não à situação do encontro entre culturas diferentes. Neste encontro, por sua vez, o estranho não deve ser superado, mas justamente identificado, reconhecido e valorizado em sua diferença. Wierlacher fala, neste sentido, de uma hermenêutica da distância ou também de uma hermenêutica da alteridade cultural. (1985, p. 11) Para Scheiffele a reflexão intercultural deve mostrar justamente o que ainda há que ser compreendido e o que não compreenderemos jamais (1993, p. 735)

Scheiffele diz, também, que não só o estranho no encontro intercultural não deve ser superado, mas tampouco a maneira de ver e a motivação, que cada intérprete traz de sua cultura, ao defrontar-se com um texto de outra, deve ser suprimida. Primeiramente, porque seria impossível desvencilhar-se totalmente de sua visão ou maneira de compreender. Em segundo lugar, porque poderia ocorrer, assim, uma conscientização a respeito das premissas que norteiam a própria visão cultural, à medida em que cada parceiro do encontro intercultural tentaria explicar-se para o outro.¹⁸ Através disso, cada um se aperceberia de sua visão culturalmente limitada. E neste processo de troca ou de distanciamento mútuo poder-se-ia atingir uma visão mais livre.

Neste ponto Scheiffele aproxima-se, porém, novamente da hermenêutica de Gadamer, baseando a sua concepção de uma hermenêutica intercultural no modelo dialógico deste filósofo (1993, p. 734). Gadamer fundamenta o processo da *compreensão* no *diálogo*:

¹⁸ A situação de encontro intercultural que ele imagina aqui é, por exemplo, de um professor leitor alemão lecionando literatura alemã no estrangeiro.

Das Gespräch ist ein Vorgang der Verständigung. So gehört zu jedem echten Gespräch, daß man auf den anderen eingeht, seine Gesichtspunkte wirklich gelten läßt und sich insofern in ihn versetzt, als man ihn zwar nicht als diese Individualität verstehen will, wohl aber als das, was er sagt. Was es zu erfassen gilt, ist das sachliche Recht seiner Meinung, damit wir in der Sache miteinander einig werden können. Wir beziehen also seine Meinung nicht auf ihn, sondern auf das eigene Meinen und Vermeinen zurück.¹⁹ (1972, p. 19)

Destacam-se, aqui, dois momentos estruturais fundamentais de um verdadeiro *diálogo* e de um verdadeiro processo de *compreensão* : uma abertura autocrítica e a disposição de rever a própria opinião. Isso, para Gadamer, só é possível para quem vivenciou experiências negativas em sua vida, que o levaram a um ceticismo em relação às suas próprias convicções. Quem reconheceu e experimentou como são provisórias a sua compreensão do mundo e de si mesmo, estaria disposto a entrar num verdadeiro *diálogo* , ou seja, ver e compreender o mundo e a si mesmo de uma nova maneira. Gadamer diz que aquele que é considerado experiente, não se tornou experiente apenas por ter feito certas experiências, mas pelo fato de ser, em princípio, uma pessoa aberta a experiências. (1972, p.20) Scheiffle destaca a importância de se experimentar o diálogo intercultural, por oferecer este a oportunidade de ver o próprio com outros olhos, de forma mais abrangente e talvez até com maior nitidez. O estranho entraria em cena, assim, como aquilo que ele representa para a própria pessoa e para o estranho ao mesmo tempo. (1985, p.44)

A hermenêutica de Gadamer se baseia na polaridade entre o conhecido e o estranho, ou em estabelecer ou destacar a diferença entre o estranho e o próprio. Nayhaus (1993) fala, pois, de uma hermenêutica da diferença, que teria como pré-requisito, além da capacidade dialógica, a capacidade de crítica, parte integrante da hermenêutica desde August Boeck, para quem não há compreensão, num sentido amplo, sem crítica. (citado por Nayhaus , 1993, p. 401) Esta capacidade crítica seria a capacidade e a disposição de diferenciar e, às vezes, até de negar ou rejeitar aquilo que se considera inaceitável no estranho, mas também no próprio. Nayhaus fala que sem a consciência e a articulação desta diferença o estranho e o próprio seriam indiferentes. (p. 401) E uma hermenêutica

¹⁹ O diálogo é um processo pelo qual se busca um entendimento. Assim faz parte de todo verdadeiro diálogo, que se vá ao encontro do outro, se faça valer realmente seus pontos de vista, e que se procure colocar-se no lugar dele, não no sentido de que se queira entendê-lo como a individualidade que é, mas sim, naquilo que ele diz. O que vale compreender, é o direito objetivo de sua opinião, a fim de que possamos concordar no objeto. Não relacionamos, portanto, sua opinião à sua pessoa, mas ao próprio opinar e entender.

intercultural busca justamente evitar a *indiferença*, levando o outro, o estranho, a sério em sua *diferença* e singularidade.

1.3. ENSINO HERMENÊUTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

As aplicações da hermenêutica filosófica para a área da germanística se estenderam, enfim, também para a área da didática do ensino de língua estrangeira (E.L.E.), na proposta de Hans Hunfeld (1992) a respeito de um “ensino hermenêutico de língua estrangeira”. Ora, todo ensino tem, basicamente, o objetivo de levar à compreensão de algum conteúdo, parecendo redundante a proposta de Hunfeld de um ensino *hermenêutico* de L.E.. Não seria todo E.L.E. *hermenêutico*, à medida que ele procura levar à compreensão da L.E.? Ao longo da história da didática do E.L.E. observa-se uma incessante busca pelo aperfeiçoamento do mesmo. Denota-se uma constante procura por formas, meios, técnicas metodológicas que promovam um aprendizado cada vez mais rápido, mais eficiente e mais fácil de uma L.E.. Para tanto, a idéia que tem fundamentado o desenvolvimento dos mais diversos métodos de ensino de L.E. é, em princípio, sempre a mesma: a língua é vista como instrumento de comunicação, e o ensino da mesma leva à comunicação²⁰, e, portanto, à compreensão entre as pessoas. O E.L.E. tem, desta forma, basicamente objetivos pragmáticos, ou seja, o estudante de L.E. deve receber, com o menor esforço e a maior rapidez e eficiência possíveis, subsídios - habilidades lingüísticas e informações culturais - para comunicar-se com estrangeiros ou no estrangeiro em situações práticas como de relações comerciais, de turismo, de estudo, etc.

É neste ponto que Hunfeld, como que numa técnica de estranhamento brechtiana²¹, põe em dúvida o que era inquestionado até então: até que ponto o ensino/ aprendizado de uma L.E. promove, realmente, a comunicação e a compreensão. Hunfeld embasa o seu questionamento, por exemplo, na concepção hermenêutica de Schleiermacher, quando este diz: “Die strengere Praxis geht davon aus, daß sich das Mißverstehen von selbst ergibt und daß Verstehen auf jedem Punkt muß gewollt und gesucht werden.”²² (citado por Hunfeld, 1992, p.21) Fazendo-se uma aplicação deste princípio para o E.L.E., pode-se concluir que a compreensão não é, portanto, algo que se dá automaticamente, mesmo se aprendendo a língua do outro. Hunfeld cita também uma nota de Elias Canetti (p. 15) que expressa de forma radical este ceticismo em relação à língua e à compreensão: “Ich begriff,

²⁰ A chamada abordagem *comunicativa* no E.L.E. demonstra de forma mais contundente esta idéia.

²¹ “Verfremdungseffekt”

²² A prática mais rigorosa parte do pressuposto que a não-compreensão se dá por si só e que a compreensão deve ser desejada e buscada a cada passo.

daß Menschen zwar zueinander sprechen, aber sich nicht verstehen ... daß es keine größere Illusion gibt als die Meinung, Sprache sei ein Mittel der Kommunikation zwischen Menschen.”²³ Hunfeld preconiza, portanto, uma consciência a respeito da existência de limites de compreensão como ponto de partida para uma reflexão sobre o E.L.E. e que a situação *hermenêutica* normal seria a *não-compreensão* e não a *compreensão*. (p. 15)

No E.L.E. há, para o estudante, constantemente uma confrontação não só com estruturas linguísticas estranhas, mas com todo um mundo estranho, ou melhor, com um modo diferente, para ele estranho, de interpretar o mundo. Este elemento estranho, a “Fremde”, corre o risco de ser mal compreendido, na medida em que se procure assimilá-lo, classificá-lo ou julgá-lo com os parâmetros da própria cultura, levando fatalmente a uma visão estereotipada do outro. O estranho não pode ser *compreendido* propriamente, mas sim, identificado e aceito como tal, a partir do momento em que o observador reconhece a sua própria diferença, a sua ‘estranheza’ em relação ao outro. Se todos somos estranhos, o estranho passa a ser, apesar de enigmático, normal, o que leva a uma postura de tolerância em relação a ele. O estranho passa a ter uma função de complemento e também de controle do próprio, pois haverá certamente elementos da outra cultura que poderão vir a complementar a minha, e que poderão ser incorporados, da mesma forma como haverá elementos da própria cultura que serão modificados numa (re)visão autocrítica a partir desta comparação com o outro. Aprender uma língua estrangeira significa, neste sentido, sair do mundo limitado de sua cultura, ampliar os horizontes, ou, nas palavras de Kristeva (citado por Hunfeld, p. 16), tornar-se estranho para si mesmo. Esta postura, entretanto, não pode ser alcançada automaticamente. Um E.L.E. que tenha como objetivo acelerar e facilitar o tanto quanto possível a *compreensão*, estará justamente impedindo a mesma. O verdadeiro *diálogo hermenêutico* é, para Hunfeld, aquele que, paradoxalmente, dificulta uma *compreensão* facilitada.

Todo E.L.E. apresenta apenas um recorte da realidade estranha. Não há como apresentar a língua e a cultura estranha em sua totalidade numa aula ou mesmo num curso completo de L.E.. Haverá sempre a perspectiva do professor, da obra didática e da política educacional por trás de cada programa de E.L.E.. O estudante enfrenta, portanto, o autenticamente estranho de forma dosada, conforme cada situação específica - normalmente valendo como critérios para esta dosagem o nível de competência linguística do aluno e o objetivo que o professor deseja alcançar num determinado momento. Deste

²³ Compreendi, que as pessoas falam umas com as outras, mas não se compreendem ... que não existe ilusão maior do que a opinião de que a língua seria um meio de comunicação entre as pessoas.

modo o autenticamente estranho muitas vezes é praticamente eliminado. Ele é 'didatizado' de tal forma, que perde sua capacidade de 'emperrar' a compreensão, ou de provocar o choque da incompreensão, que seria saudável no sentido de suscitar no aluno perguntas autênticas. Para Hunfeld o estranho, a alteridade, devem ser conservados na aula de L.E., a fim de provocar a reação pessoal do aluno, a comparação pessoal, que abrirão para ele a possibilidade de vivenciar a divergência de opiniões.

Para tal são necessários métodos de ensino que centralizem o aluno em sua individualidade e que invertam o tradicional esquema pergunta-resposta: não mais o professor é que faria perguntas 'didáticas' ao aluno, mas sim, o aluno passaria a formular perguntas autênticas. Hunfeld sugere também um redirecionamento dos conteúdos a serem ensinados: não mais o que é considerado aparentemente representativo de uma cultura teria prioridade, mas aqueles elementos justamente mais contrastantes com a cultura de partida dos alunos deveriam ser enfocados. Neste sentido justifica-se também o emprego de textos literários para o E.L.E., normalmente rechaçados por uma orientação mais pragmática do E.L.E., por serem considerados muito 'difíceis'. Hunfeld ressalta que o texto literário pode ter um valor hermenêutico já dentro de sua própria cultura, no sentido de estar representando por vezes uma contradição em relação à experiência pessoal de cada leitor, de incentivar a comparação, enfim, o texto literário seria mesmo para o contexto da sua própria cultura uma espécie de língua estranha; quanto mais ele o será num contexto intercultural. Ele oferece, certamente, barreiras à compreensão, enigmas, que habilitarão o aluno para o encontro com o autenticamente estranho. Aplicando visivelmente o modelo dialógico de Gadamer, Hunfeld diz que estas barreiras à compreensão servem para prevenir o leitor/ aluno a interpretar o estranho a partir de sua própria perspectiva e o levam a relacionar a opinião ou a compreensão estranha com sua própria opinião ou compreensão (p.18).

Um outro aspecto destacado por Hunfeld é que o aluno deve ser preparado, na aula de L.E., não para discorrer sobre a cultura estranha, mas sim, sobre o seu próprio contexto cultural - em língua estrangeira, sendo capaz de comentá-lo e avaliá-lo pessoalmente, pois é isso que normalmente lhe será requerido num encontro intercultural. Um alemão, por exemplo, certamente não terá de saber discorrer sobre Londres num encontro com um inglês, mas antes sobre Berlim ou Munique. Por isso o aluno tem de ser levado a conscientizar-se de sua própria realidade e saber falar sobre ela na outra língua. Assim o diálogo com o estranho apresentará a este um retrato individualizado, personalizado da respectiva cultura, e não aquele retrato global, típico, estereotipado da mesma. "Die

individuelle *Einstellung* zum Eigenen relativiert die Distanz zum Fremden, da das Verständigungsgespräch nicht die scheinbar objektive Aufklärung über den allgemeinen Kontext, sondern den Austausch persönlicher Erfahrungen mit diesem Kontext will.”²⁴ (p. 19). É nesta esfera pessoal que se espelha a distância do modo de vida das diferentes culturas, e não naqueles retratos globais e abstratos de cada uma delas. Assim as diferenças são percebidas como uma variação de modos de vida diversos, que dependem não só das circunstâncias externas, mas das reações pessoais a elas. Esta perspectiva pessoal da alteridade, do estranho, é de grande importância, no sentido de que ela leva ao rompimento daqueles estereótipos generalizantes arraigados em cada cultura sobre a outra, como : o alemão é assim, o brasileiro é assim, etc. O aluno brasileiro, por exemplo, poderá perceber, que, da mesma forma como nem todo brasileiro pensa igual a ele, também nem todos os alemães pensam ou são iguais.

A proposta de Hunfeld tem como pano de fundo a perspectiva da união européia, diante da qual se tem buscado, a nível de política educacional, uma reforma do E.L.E.. Esta reforma tem seguido, entretanto, sobretudo uma orientação pragmática, procurando-se intensificar a oferta do E.L.E. nas escolas, iniciando-se o mesmo mais cedo e em maior número, sempre visando instrumentalizar o aluno para um mercado de trabalho com exigência de domínio multilíngüe. A idéia que subjaz a esta política educacional, é, para Hunfeld, excessivamente otimista, quando se empresta ao domínio de línguas estrangeiras automaticamente a qualidade de *compreensão* entre os povos da Europa unida. Ele considera que esta reforma deveria considerar mais a complexidade deste encontro entre povos e culturas diferentes, objetivando preparar as pessoas, através do E.L.E., para a convivência entre *estranhos* na Europa unida.

A proposta de um ensino hermenêutico de língua estrangeira não se aplica, entretanto, unicamente à realidade européia atual. O presente trabalho buscará, justamente, aplicações dos impulsos oferecidos pela proposta de Hunfeld em especial, mas também da germanística intercultural como um todo, para o ensino de alemão no sul do Brasil, mais especificamente para o Curso de Letras-Alemão da Universidade Federal de Santa Catarina.

²⁴ O posicionamento individual em relação ao próprio relativiza a distância para o estranho, uma vez que o diálogo hermenêutico não busca o esclarecimento aparentemente objetivo sobre o contexto global, mas o intercâmbio de experiências pessoais com este contexto.

2. HERMENÊUTICA E SEMIÓTICA

A germanística intercultural tem como preocupação básica promover um diálogo entre culturas, buscando através do ensino e da pesquisa da língua e literatura alemãs uma prática de intercâmbio cultural. Fala-se, conforme exposto no primeiro capítulo, de uma hermenêutica intercultural e de um ensino hermenêutico de língua estrangeira. O enfoque hermenêutico encara o ensino da língua estrangeira como desafio justamente para o estudo do âmbito cultural a que esta língua pertence. Ele busca o confronto com a diferença, com o estranho e distante, aproveitando os choques causados pela *não-compreensão* como oportunidades para desencadear um processo hermenêutico - de *compreensão* - frutífero, que é aquele que mostra as possibilidades de conhecimento ou de conscientização do próprio através do encontro com a diferença e singularidade do outro, chegando assim a reconhecer e a valorizar a alteridade.

Mas de que forma, afinal, este *estranho* ou *diferente* da outra cultura se apresenta ao aluno na aula de L.E.? O estudante é confrontado, na verdade, com um mundo de palavras, ou melhor, de signos lingüísticos e não-lingüísticos (como gestos, imagens visuais através de fotografias e filmes, por exemplo) que representam um verdadeiro enigma para ele. Seu grande objetivo, é, pois, chegar à *compreensão* destes signos desconhecidos. Mas como o estudante pode chegar à *compreensão* de outra cultura neste contato com o mundo das palavras, ou melhor, dos signos lingüísticos estranhos? Qual é o papel do signo lingüístico na compreensão do mundo? Para buscar respostas a estas perguntas, faz-se necessário estabelecer, primeiramente, uma correlação entre hermenêutica e semiótica. Para tal será esboçado o processo semiótico através da comparação dos modelos de Saussure, Peirce e Blikstein, que se complementam na tarefa de explicitar o papel do signo no processo de compreensão. Num segundo momento buscar-se-há, a partir desta reflexão, encontrar aplicações didáticas para o ensino de L.E. Estas aplicações deverão servir como parâmetros para a análise de “Themen Neu” e sua utilização no ensino de alemão da UFSC a ser realizada nos capítulos subsequentes.

2.1. O PROCESSO SEMIÓTICO

Como ponto de partida sobre uma discussão a respeito do processo semiótico serão abordadas inicialmente as definições de signo dos pioneiros da semiótica contemporânea, Saussure e Peirce. Saussure considera o signo como uma entidade de dupla face - “signifiant”/ “signifié”, e a relação entre estes dois elementos se baseia em um sistema de regras - a “langue” (língua). Já a definição de Peirce concebe a semiose como uma relação triádica - signo / objeto / interpretante. Em sua definição fica patente a crítica à visão saussureana: “Por semiose entendo uma ação, uma influência que seja ou envolva uma cooperação de três sujeitos, como por exemplo um signo, seu objeto e o seu interpretante, tal influência tri-relativa não sendo jamais passível de resolução em uma relação entre duplas.” (citado por Eco, 1976, p.10) Temos aqui dois modelos semióticos que fizeram escola e delinearam caminhos distintos para a semiótica, a qual vem se estabelecendo como ciência básica de todos os fenômenos culturais e comunicativos: o primeiro, de orientação lingüística a partir de Saussure, e o segundo de orientação mais filosófica, a partir de Peirce.

A seguir serão discutidos os dois modelos comparativamente, no sentido de perscrutar as suas possibilidades de aplicação para a questão da compreensão.

Finalmente será apresentado o modelo perceptivo-cognitivo de Izidoro Blikstein, lingüista brasileiro contemporâneo, que em seu modelo semiótico dá maior destaque ao lado pré-verbal do signo, mostrando como e onde se constrói a significação.

2.1.1. O modelo semiótico de Saussure

Saussure parte da premissa básica de que a língua é um fato social (“fait social”).¹ A idéia de “fait social” tem sua origem na sociologia de Durkheim, contemporâneo de Saussure, tomando-se, pois, a analogia inevitável. Durkheim considera objetos da análise sociológica as representações coletivas que se manifestam em forma de costumes, convenções, concepções de justiça. Estas representações ele denomina fatos sociais. Eles teriam a característica básica de possuírem vida própria e exercerem uma pressão extrínseca sobre o indivíduo. Apesar de serem psíquicos, uma vez que só podem se manifestar na consciência individual, o indivíduo não teria poder de dominá-los. Com a sua tese de que os fatos sociais deverão ser vistos como coisas, ele acaba vendo fenômenos

¹ “Em nenhum momento, e contrariamente à aparência, a língua existe fora do fato social, visto ser um fenômeno semiológico.” (Saussure, 1995, p.92)

sociais independentemente dos sujeitos através dos quais eles são manifestos. A crítica de Adorno (1967, p.13) a Durkheim concentra-se justamente nesta reificação da consciência coletiva.² A participação do individual no social ficaria completamente marginalizada. Analisando a premissa de Saussure, de que “a língua não constitui, pois, uma função do falante: ela é o produto que o indivíduo registra passivamente”(Saussure, 1995, p.22), a analogia com Durkheim fica evidente. Saussure diferencia a língua (“langue”), como fato social, ou seja, um sistema lingüístico formal, da fala (“parole”), que seria a realização individual da língua. Apenas a língua, como entidade autônoma, se constituiria no objeto da lingüística³. Desta forma Saussure exclui da lingüística uma análise funcional da língua como forma de atuação ou de comportamento.

Além de divergir da semiótica de Peirce, como será discutido com mais detalhes adiante, esta visão de Saussure também se opõe radicalmente à tradição lingüística humboldtiana, que considera que a língua não é uma obra (“Werk” - “Ergon”), mas sim uma atividade (“Tätigkeit” - “Energie”), e que ela se constitui num constante trabalho do espírito de transformar o fonema articulado em expressão do pensamento (citado por Köller, 1977, p.24). Para Humboldt a língua é vista como uma capacidade dinâmica de agir com formas lingüísticas de maneira cognitiva e comunicativa. Para Saussure ela é um sistema fechado de signos e regras que se encontra na mente de todo falante e que possibilita a fala e a compreensão. Tendo em mente estas premissas básicas de Saussure, pode-se partir para uma análise do seu modelo semiótico propriamente dito.

O signo lingüístico para Saussure é um fenômeno que se compõe de uma relação de dupla face entre uma imagem acústica e um conceito, ou seja, significante e significado. Ambos são fenômenos psíquicos que se evocam mutuamente. A relação entre significante e significado na língua como fato social é, para Saussure, indissociável como frente e verso de uma folha de papel. (ver nota 6)

Outro aspecto importante dentro deste modelo é a questão da arbitrariedade do signo, o que significa que não haveria uma motivação no sentido funcional para a ligação entre um determinado significante com um significado e vice-versa. O princípio da arbitrariedade dos signos, que na verdade remonta a Aristóteles (1974, p. 96), recebe em Saussure destaque especial uma vez que lhe serve como legitimação do direito de

² “Verdinglichung des Kollektivbewußtseins”

³ “Pode-se, a rigor, conservar o nome de Linguística para cada uma dessas duas disciplinas e falar duma Linguística da fala. Será, porém, necessário não confundi-la com a *Linguística propriamente dita*, aquela cujo único objeto é a língua.” (Saussure, 1995, p.28) (grifos meus)

promover um estudo sincrônico da língua⁴, excluindo as questões da mudança histórica na relação entre significante e significado. Ademais este princípio lhe possibilita estabelecer a lingüística como uma ciência meramente descritiva,⁵ em cujo cerne se encontraria a relação entre significante e significado num dado sistema lingüístico, podendo a lingüística abster-se de quaisquer especulações gnoseológicas, psicológicas e pragmáticas.⁶

Um outro aspecto do modelo semiótico de Saussure determinou em grande parte as pesquisas lingüísticas posteriores. É a questão da teoria do valor, ou da língua como sistema de valores. Trata-se da constatação de Saussure de que os signos de um determinado sistema se condicionam mutuamente, não se encontrando numa relação aditiva, mas sim, construtiva. Desta forma não se poderia fazer, por exemplo, uma análise do valor do signo isoladamente, mas somente com a inclusão dos signos vizinhos e concorrentes, pois apenas a partir desta determinação mútua é que se deduziria a qualidade semântica e informativa de um determinado signo. O valor de um signo lingüístico pode ser interpretado, igualmente, como um fato social, o que aparentemente assegura a coerência dentro da teoria de Saussure. Ao mesmo tempo não se pode negar que a teoria do valor representa, justamente, uma certa ameaça ao seu modelo, pois observando-se a realização lingüística, ou seja, a fala, fica evidente que o valor dos signos lingüísticos pode modificar-se a cada atualização dos mesmos, não sendo o valor de um signo sempre um fato social independente do indivíduo.

2.1.2. Crítica ao modelo semiótico de Saussure

Saussure faz uma divisão rígida entre a língua como sistema lingüístico autônomo e coletivo, ou seja, a língua enquanto forma e como fato social, e a fala, que seria a realização lingüística individual, interessando-lhe como objeto de estudo da

⁴ “(...) a própria arbitrariedade do signo põe a língua ao abrigo de toda tentativa que vise a modificá-la. (...) Pois, para que uma coisa seja posta em questão, é necessário que se baseie numa norma razoável. (...) mas para a língua, sistema de signos arbitrários, falta essa base, e com ela desaparece todo terreno sólido de discussão; não existe motivo algum para preferir *soeur* a *sister* ou a irmã, *ochs* a *boeuf* ou boi.” (p. 87)

⁵ Para acentuar a divisão rígida de Saussure entre descrição sincrônica e diacrônica, Lopes faz menção, em nota de rodapé, a Malmberg, o qual “observa que a maior parte dos estudos modernos que sublinham o caráter fundamental do estudo descritivo-sincrônico, remonta a Saussure”. (Lopes, 2ª ed., p.74)

⁶ “A língua é também comparável a uma folha de papel: o pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro; assim tampouco, na língua, se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som; só se chegaria a isso por uma abstração cujo resultado seria fazer Psicologia pura ou Fonologia pura. A Lingüística trabalha, pois, no terreno limítrofe onde os elementos das duas ordens se combinam; *esta combinação produz uma forma, não uma substância.*” (Saussure, 1995, p. 131)

lingüística somente a língua. Os usuários dos signos lingüísticos estariam apenas decodificando significantes em significados e vice-versa. Os signos teriam um valor funcional determinado ao invés de serem vistos como ferramentas cujo valor é variável. O modelo de Saussure não explica a instabilidade e criatividade no uso da língua.

Na verdade, o modelo de Saussure se presta mais para as línguas formais do que para as naturais. Uma língua formal necessita de signos cuja relação entre , significante e significado seja absolutamente estável, a fim de garantir sua precisão cognitiva e informativa. Neste caso, sim, os usuários dos signos experimentam a relação sgnica como um fato supraindividual, sem margem a interpretações.

No caso das línguas naturais, no entanto, deve ser levado em conta um fator básico para a unidade e funcionalidade da língua, que é a questão da consciência ⁷. Nas línguas naturais as relações sgnicas não são assimiladas de modo dedutivo, por meio de definições, mas sim, indutivamente, nas diversas situações de uso, o que faz com que as relações entre significante e significado se mantenham flexíveis. Aqui as três funções comunicativas elaboradas por Bühler (1934) - representativa, expressiva e apelativa - se realizam plenamente, enquanto que uma língua formal exerce apenas a função representativa. As línguas naturais também não formam um sistema fechado. Há, na verdade, um entrelaçamento de vários níveis lingüísticos com nuances históricas, regionais, sociais, individuais e funcionais. Uma língua natural tem um campo de atuação muito vasto, uma vez que ela abrange todas as línguas formais, servindo-lhes de metalinguagem. Dado seu vasto campo operacional e os seus muitos níveis lingüísticos não haverá, no uso de uma língua natural uma divisão exata entre compreensão e incompreensão. Poderá ocorrer também uma compreensão parcial, uma compreensão aparente ou uma compreensão equivocada. Daí a importância de se considerar numa reflexão teórica sobre as línguas naturais a questão da consciência e o papel do sujeito nos processos sgnicos.

Na análise fenomenológica da consciência têm sido utilizados dois critérios que são característicos dos fenômenos psíquicos. Trata-se da intencionalidade e da reflexividade. “A intencionalidade é a referência intrínseca do fenômeno a algo que se situa fora dele”(Greuel, 1996, p. 17), ou seja, toda consciência só se constitui a partir do momento em que ela é consciência de algo (Köller, 1977, p. 28). Toda consciência de algo por sua vez, poderá tornar-se objeto de um novo processo de reflexão. Esta capacidade da consciência de referir-se infinitamente a si mesma é que se denomina reflexividade e é uma singularidade da consciência humana, não podendo ser imitada por uma máquina.

⁷ Bewußtseinsproblematik

A análise da consciência traz consequências importantes para a teoria dos signos. Se a intencionalidade e a reflexividade são características da consciência / mente humana, então os conteúdos da consciência não podem ser considerados unidades fixas que surgem e desaparecem sem se transformar; nem tampouco conteúdos da consciência poderão ser reproduzidos por meio de estímulos da memória como sendo os mesmos conteúdos. Ao contrário, eles serão reconstruídos conforme cada relação intencional⁸. Para Saussure, no entanto, o significado, ao menos no eixo sincrônico, seria um conteúdo fixo da consciência/ mente, que poderia ser reproduzido de forma idêntica a partir do significante correspondente, constituindo-se assim, num fato social. Na verdade a reprodução de conteúdos idênticos em situações intencionais idênticas só é concebível no caso de línguas formais. Se a consciência/ mente humana se caracteriza por ter a capacidade de referir-se infinitamente a si mesma, ou seja, que ela pode formar uma interpretação para cada uma de suas manifestações, isso tem implicações significativas para a lingüística e para a teoria dos signos. Na lingüística são empregados os termos língua objeto e metalinguagem para se distinguir as diversas direções intencionais do uso da língua. Através do uso de fórmulas metalingüísticas como *isso significa* ou *com isso eu quero dizer*, fica explícita, em certos casos, a mudança de direção intencional na fala. Já em falas ou textos de cunho metafórico ou irônico e nos textos poéticos em geral ocorre uma superposição de diversas direções intencionais na língua, o que só se torna possível a partir da capacidade humana de realizar ao mesmo tempo dois atos diversos da consciência: formar uma consciência de algo físico ou psíquico e ao mesmo tempo referir-se a este ato. O modelo semiótico de Saussure não dá conta deste processo dinâmico, porque ele exclui uma reflexão sobre a intencionalidade dos signos. Para o seu modelo aplica-se a idéia de um sistema estático, dentro do qual se processam as diversas relações e funções.

2.1.3. O modelo semiótico de Peirce

A diferença básica entre o modelo semiótico de Peirce e o de Saussure é que Peirce se baseia em estudos epistemológicos, enquanto Saussure parte de reflexões teórico-sistêmicas. Peirce procura esclarecer o papel dos signos em processos cognitivos enquanto Saussure se restringe a determinar o papel dos signos na distinção de conteúdos da consciência. Nesse sentido Peirce ultrapassa os limites da lingüística estabelecidos por

⁸ Intentionalitätszusammenhang

Saussure. Para Peirce os signos são interessantes sob um ponto de vista teórico-pragmático⁹, como meio para a constituição e veiculação de sentido.

A base para a semiótica de Peirce encontra-se em sua recepção crítica da teoria do conhecimento de Kant. Peirce procura concluir a virada copernicana de Kant, acrescentando a ela, além do seu enfoque sobre a consciência, um enfoque sobre o nível do signo. Kant, no que ele chama de virada copernicana, estabelece que o conhecimento não mais se orienta pela estrutura das coisas, mas, ao contrário, que a estrutura das coisas é que se orienta pelo conhecimento ou pela estrutura da mente. Assim, o mundo só é acessível ao sujeito cognoscente da forma como a estrutura da sua mente o transforma e assimila, e que, embora não produza as coisas, a força sintetizadora da mente determina, como estas coisas nos parecem e são realidade para nós. Esta reflexão de Kant é fundamental para Peirce, não só no nível de formação da consciência, mas também no nível do signo, que seria o nível social da consciência. Peirce interessa-se pela questão de como os objetos da mente se constituem para o ser humano, principalmente porque ele supõe que este problema tem uma influência direta sobre os processos de pensamento e comunicação cotidianos. Ele procura detectar aí o que determina, atrapalha e assegura a intersubjetividade do conhecimento e dos processos mentais. Para Peirce há, pois, uma ligação estreita entre semiótica e teoria do conhecimento, pois ele considera que é nos signos e nos processos sóicos que ocorre a mediação entre sujeitos e objetos e também entre sujeitos e sujeitos.

Peirce não considera, entretanto, significativa a distinção kantiana entre o mundo das coisas-em-si, incognoscível em princípio, e o mundo cognoscível. Para Peirce o ser humano não pode imaginar as coisas de outra maneira a não ser formando uma opinião consistente sobre elas. Assim, pode-se definir o real como o cognoscível, ou seja, aquilo, a respeito do que formamos uma opinião intersubjetivamente reconhecida. Fica visível aqui o cunho pragmático da perspectiva gnoseológica¹⁰ de Peirce. Para ele o conceito de realidade e o de interpretação estão intimamente ligados, e ele considera inútil indagar por fatos não interpretados. Segundo Peirce só se pode diferenciar entre o factualmente conhecido e a realidade ainda não conhecida, mas que é cognoscível no decorrer de processos de conhecimento. Estes processos podem determinar um avanço cumulativo do conhecimento, da mesma forma que podem se caracterizar por reviravoltas radicais. Para Peirce, uma vez que todo conhecimento ou opinião sobre o real decorre de processos de interpretação e conclusão, este conhecimento ou opinião é, em princípio, provisório,

⁹ handlungstheoretische Gesichtspunkte

¹⁰ erkenntnistheoretischer Ansatz

falível ou passível de engano, e conseqüentemente, de correção; é o que ele denomina de *falibilismo*: “Durante anos, ao longo do processo de amadurecimento de minhas idéias, costumava reuni-las sob a designação de *falibilismo*; em verdade, o primeiro passo no sentido de *perquirir* é o de reconhecer que ainda não se tem conhecimento satisfatório” (Peirce, 1984, p. 46). O conceito do falibilismo é de extrema importância para Peirce. Segundo Köller (1977, p.35), pode parecer paradoxal que o objetivo do conhecimento - a formação de uma opinião consistente sobre o real - seja inatingível, se é que todo saber é de caráter provisório. Ele argumenta, entretanto, que é preciso considerar a dimensão social do conhecimento e a sua exigência de reconhecimento geral. Ou seja, quando se exige do conhecimento que ele constitua conteúdos de tal forma que eles sejam compreensíveis e passíveis de consenso, dissolve-se o paradoxo. Nesse sentido o princípio do falibilismo pode ser interpretado como princípio da intersubjetividade e de uma formação racional de consenso, implicando no postulado da argumentação racional. Köller chama atenção para o fato de que o princípio do falibilismo garante, justamente, que o processo gnoseológico não será interrompido e também, que uma opinião provisória não seja proclamada dogmaticamente como verdade definitiva, aceita, inclusive, por meio do terror ou de uma aprovação irrefletida. Interpretando-se o processo gnoseológico igualmente como um processo social, que se baseia em argumentação intersubjetiva, reconhecimento e reflexão, o princípio do falibilismo tem como conseqüência apenas que o conhecimento deve ser visto como um processo contínuo, cuja conclusão não se pode identificar em nenhuma fase do processo.

Nesta linha de pensamento, o conceito de *verdade* não é definido ontologicamente no sentido de uma teoria da correspondência, como concordância de uma afirmação com um fato, mas socialmente no sentido de uma teoria do consenso, podem onde não se pode pensar *verdade* independentemente de uma negociação intersubjetiva e argumentação discursiva. Neste raciocínio não há espaço para certeza e exatidão absolutas, uma vez que ele se baseia no princípio da continuidade.

Köller destaca as implicações desta visão gnoseológica de Peirce para a semiótica e lingüística, dizendo, primeiramente, que processos de conhecimento e de comunicação só podem manter seu caráter provisório quando encontram um paralelo no caráter provisório da interpretação sígnica, uma vez que o conhecimento só se elabora, objetiva e transmite, segundo Peirce, a partir de signos. Em segundo lugar, se o signo é visto como fato social ou se a análise semântica de um signo for considerada idêntica à análise material de objetos, os quais o respectivo signo pode representar, então não há mais espaço para a

interpretatividade de signos. A questão passaria então a ser somente, se se teria um conhecimento suficiente dos signos. Enquanto se considerar o princípio do falibilismo e do consenso, também há que se considerar o princípio da interpretatividade, pois a língua oferece apenas um inventário limitado de meios lingüísticos para a manifestação dos múltiplos processos do pensamento.

Peirce considera o signo como uma relação triádica baseada no princípio da interpretatividade. Esta relação pode ser representada graficamente por meio de um triângulo que comporta em seus vértices respectivamente o signo ou representamen¹¹ como sendo a parte material da relação, o interpretante e o objeto. Vale destacar que o signo para Peirce é um fenômeno complexo que só pode ser experimentado de forma relacional, existindo a nível de consciência apenas como unidade. Os três elementos representados pelo triângulo isoladamente têm unicamente uma função analítica.

2.1.3.1. O representamen

O representamen seria o substrato material da relação signica para Peirce, que não corresponde inteiramente ao *significante* de Saussure. Para Saussure o *significante*, representando também o substrato material do signo, interessa-lhe apenas no sentido de que este pode atuar sempre como o mesmo, desde que se mantenha dentro de um certo limite de tolerância em termos de qualidade fonética, e que este limite de tolerância varia de língua para língua conforme o sistema de diferenças fônicas de cada uma. Então, a parte material do signo é constituída, para Saussure, unicamente “por relações e diferenças com os outros termos da língua” e, “o que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação.” (1995, p.137) Ou seja, o termo *significante* interessa-lhe sob o aspecto da sua qualidade diferencial necessária para a atualização de um determinado significado.

Peirce dá uma abrangência maior ao termo *representamen*, procurando destacar os diversos aspectos do mesmo. Ele faz uma distinção aspectual do signo em *Quali-signo*, *Sin-signo* e *Legi-signo*, que numa aplicação para a parte material do signo significa o seguinte: como *Quali-signo* enfoca-se a qualidade fonética do *representamen*, como *Sin-signo* enfoca-se a singularidade do seu aparecimento num determinado momento como indício de uma determinada escolha e como *Legi-signo* enfoca-se que o *representamen*

¹¹ adotaremos aqui apenas o termo *representamen*, a fim de resguardar o termo *signo* para a relação triádica como um todo.

pode funcionalmente valer como o mesmo, desde que se mantenha dentro de certo limite de tolerância em termos de qualidade fonética. Só sob este aspecto, do *Legi-signo* portanto, é que o *significante* de Saussure e o *representamen* de Peirce coincidem. Já os aspectos do *Quali-signo* e *Sin-signo* são, para Peirce, importantes para análises estéticas e comunicativas mais específicas. Uma mesma realização acústica pode transmitir diferentes categorias de informações ao mesmo tempo, por exemplo.

2.1.3.2. O objeto

Para definir *objeto* Peirce faz uma abordagem pragmática. Os objetos na relação *signica* triádica para Peirce não são entidades reais autônomas, mas sim, tudo aquilo que pode ser visto como a causa pragmática da formação *signica*, ou aquilo que os usuários dos signos querem diferenciar de um continuum:

Os objetos - pois um signo pode ter qualquer número deles - podem ser uma coisa singular existente e conhecida ou coisa que se acredita ter anteriormente existido ou coisa que se espera venha a existir ou uma coleção dessas coisas ou uma qualidade ou relação ou fato conhecido cujo Objeto singular pode ser uma coleção ou conjunto de partes ou pode revestir algum outro modo de ser, tal como algum ato permitido, cujo ser não impede que sua negação seja igualmente verdadeira ou algo de natureza geral, desejado, exigido ou invariavelmente encontrado sob certas circunstâncias comuns. (Peirce, 1984, p.97)

Dessa forma tudo pode ser objeto de uma relação *signica*, o que implica que os signos lingüísticos seriam ferramentas polifuncionais de ação e não categorias conceituais estáticas (Köller, 1977, p. 41). Com essa conceituação de *objeto* a questão da mudança de significação passa a ter lugar dentro da relação *signica*, uma vez que a constituição de um objeto só se mantém estável enquanto houver a necessidade pragmática para tal. Nas línguas naturais um mesmo *representamen* pode ser associado em contextos diferenciados com objetos às vezes diversos. Esta flexibilidade na relação *representamen-objeto* possibilita, justamente, que se expresse com um inventário limitado de *representamens* uma constituição infinita de objetos.

Peirce especifica o processo da constituição do objeto, dividindo-o em *objeto imediato* e *objeto dinâmico*. Toda constituição de objeto depende, segundo Peirce, de uma compreensão prévia ou já existente do signo, que será confirmada ou revidada. O termo *objeto imediato* é usado por Peirce para descrever justamente esta compreensão prévia que o usuário tem de cada signo. Ou seja, é o lado-conteúdo do signo.

Esta constituição imediata do objeto passa, no entanto, por uma revisão, que é possível, na medida em que os signos têm sempre uma relação intencional com assuntos reais ou ideais mais ou menos delimitáveis; além disso o contexto também terá uma influência modificadora sobre a constituição imediata do objeto. O objeto dinâmico é para Peirce aquela constituição de objeto que se dá a partir da experiência sensorial, da relação prática com os respectivos objetos e da análise lógica ou da sistematização dos dados empíricos. Ou seja, toda constituição de objeto passa por uma revisão pragmática antes de se estabelecer para o usuário.¹² Este entra num processo gnoseológico que o leva a abandonar a sua constituição imediata do objeto, processo este que pode ser desencadeado pela experiência pessoal ou por meio de uma contextualização detalhada.

Signos como *fome* ou *medo* por exemplo, podem passar de objetos imediatos a dinâmicos, na medida em que o usuário vivencia estes fenômenos. Em outras palavras, o objeto dinâmico é o lado da *negociação* do valor e da abrangência do signo. Este poderá ser ampliado ou restringido conforme cada situação de uso.

2.1.3.3. O interpretante

Como Peirce parte da premissa de que o homem só pode ter acesso aos objetos do seu conhecimento à medida em que ele forma uma opinião significativa sobre eles, conclui-se que os conteúdos do conhecimento são passíveis de modificação e que, ao mesmo tempo os signos, através dos quais o nosso pensamento e conhecimento se manifestam, necessitam, obrigatoriamente, de uma flexibilidade interpretativa.

O interpretante pode ser entendido, pois, nas palavras de Köller (1977, p. 45) como este horizonte ideativo e interpretativo sob o qual o respectivo objeto se constitui, ou a abordagem interpretativa através da qual um objeto pode ser especificado, considerando-se o contexto lingüístico e não-lingüístico. O interpretante é, na verdade, um signo que interpreta outro signo; ele é a contextualização de um signo “neutro” com os significados atribuídos a este até então. Por ser um signo, o próprio interpretante poderá também ser interpretado por outro signo, e assim sucessivamente, tendo-se uma cadeia ilimitada de interpretantes.

Desta forma a problemática do signo passa a ser uma problemática da interpretação, onde o pensar operativo é de fundamental importância. Sob essa ótica a

¹² Neste sentido Peirce chama a atenção novamente para o caráter dinâmico das línguas naturais. Os objetos não são constituídos a priori, ‘fixos’ ou ‘prontos’ para serem usados, nem tampouco, por outro lado, pode-se formá-los arbitrariamente.

lingüística também não pode ser concebida como sistema, mas sim como ação. Através da idéia do interpretante Peirce mostra que a relação representamen-objeto não é uma relação evidente e autônoma, mas sim uma relação que só a partir da concretização de interpretantes ganha sua forma específica.

O interpretante é mais do que o conjunto dos conteúdos do pensamento que se agrega interpretativamente à relação representamen-objeto. Deve-se considerar também a estratégia operativa que se manifesta na respectiva atualização. Deste modo a interpretação da relação representamen-objeto deve ser entendida como uma ação operativa intencional, que não é determinada por um código pré-estabelecido, ao qual o intérprete estaria sujeito, mas por hábitos interpretativos e por circunstâncias pragmáticas variáveis. Os hábitos interpretativos seriam estratégias de compreensão adquiridas a partir de processos sígnicos anteriores e não planos fixos de reação contidos na mente, o que não exclui, por outro lado, a existência de possíveis esquemas operativos para a formação do interpretante. As circunstâncias pragmáticas, ou seja, as respectivas situações comunicativas, determinam em grande parte quais interpretantes poderão ser atualizados num dado momento.

Na formação do interpretante é que se decide por sua vez, qual é a constituição do objeto que poderá se concretizar. Peirce coloca que, para se compreender a frase "Hamlet was mad", por exemplo, seria necessário saber que pessoas encontrar-se, por vezes, num estado estranho, teria que ter visto algum louco ou ter lido algo a respeito, além de saber, de preferência, qual era a idéia que Shakespeare fazia da loucura. Todo esse saber formaria o potencial a partir do qual o intérprete poderia formar o interpretante, que o ajudaria a reconstruir o objeto e a intencionalidade desta frase. Fica evidenciada aqui a fundamental importância que Peirce dá ao intérprete pensante como fator decisivo nos processos de formação de sentido.

Peirce fala em *interpretante imediato* para descrever a sensação ou imagem que um representamen desencadeia, em *interpretante dinâmico* para referir-se à capacidade de ação que um representamen pode desencadear e em *interpretante final*, através do qual é determinado quais contextos ou processos sígnicos serão referidos interpretativamente à relação representamen-objeto. Este interpretante final forma-se definitivamente no próprio processo interpretativo. É através do interpretante final que se pode estabelecer e concretizar a intencionalidade de cada relação sígnica. Vale destacar que a relação objeto-interpretante não pode ser dissociada na atualização ou no uso sígnico. Apenas numa análise abstrata é que se pode ver os dois elementos separadamente. No processo sígnico

em si um representamen aponta sempre para a relação objeto-interpretante, e não para um objeto e um interpretante.

A influência do interpretante sobre a constituição do objeto pode ser vista, por exemplo, nas seguintes situações: podemos reconstruir o objeto de palavras desconhecidas a partir dos interpretantes dados pelo contexto; definições são também interpretantes com os quais podemos delimitar o objeto de um representamen; quando se muda o título de um texto ou de uma figura, fica ainda mais patente a influência do interpretante sobre a respectiva constituição do objeto.

2.1.4. Os modelos semióticos de Saussure e Peirce à luz das categorias de análise semântica “Bedeutung” e “Sinn” de Frege.¹³

No modelo semiótico de Saussure a significação é vista como um produto contido na “langue”, ou seja, no sistema lingüístico ideal. A cada significante é relacionado automaticamente um determinado significado, não sendo levado em consideração o processo em que surge esta significação, uma vez que a questão da função das palavras na relação falante-ouvinte, ou seja, o uso prático na linguagem concreta, não é enfocada. Na semântica de orientação lexical e referencial emprega-se para descrever relações sgnicas no sentido do produto de um processo de categorização - o significado - o termo “Bedeutung”. Esta visão de signo como categoria fixa só se justifica, entretanto, nos casos em que as circunstâncias pragmáticas exigirem uma formação de objeto-interpretante estável, a exemplo das línguas formais.

Já para destacar a questão do processo nas relações sgnicas ou na formação do significado, é empregado, numa semântica de orientação semiótica, o termo “Sinn”.

Segundo Köller (1977, p. 51), o “Sinn” - sentido - de uma relação sgnica não é algo dado, mas precisa ser construído operativamente a partir da concretização de uma correlação de objeto-interpretante, onde podem entrar em ação tanto operações epistêmicas esquematizadas quanto criativas. A partir desta definição pode-se relacionar o termo “Sinn” ao modelo semiótico de Peirce, que considera a relação sgnica justamente como processo dinâmico e não como um sistema estático ou uma relação estável entre significante e significado, e os signos como ferramentas cognitivas e comunicativas e não

¹³ O lógico alemão G.Frege estabelece uma distinção entre o *referente* de um signo - Bedeutung - e seu *sentido* - Sinn. Ele distingue o referente de uma expressão, a saber, o objeto que ela designa, e seu sentido, a saber, a maneira pela qual ela designa esse objeto, as informações que dá sobre ele para permitir localizá-lo. (Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem, 1972, p. 241)

como fatos sociais determinados. “Sinn” não existe, pois, a priori, mas se forma na situação específica de uso dos signos.

2.1.5. O modelo perceptivo-cognitivo de Isidoro Blikstein

O ponto de partida de Blikstein para as suas reflexões a respeito de semiótica é o fenômeno Kaspar Hauser, um menino criado em reclusão e isolamento absolutos até a idade adulta, quando é, então, introduzido à sociedade de Nurembergue. Apesar dos signos lingüísticos que lhe impingem, permanece na mais absoluta perplexidade diante deste mundo novo. Esse fenômeno tem despertado grande interesse em diversos ramos da ciência que se propõem a estudar a cognição humana, ou seja, o modo como o ser humano compreende.

Na busca por uma explicação de como se dá a significação, quando ela acontece de fato, em que momento da cognição humana, quando ou de que maneira a realidade extralingüística passa a ‘significar’, e qual o papel dos signos lingüísticos para se chegar à significação, Blikstein faz uma verdadeira maratona através da história da lingüística e da semiótica. Alguns pontos desta ‘maratona’ deverão ser abordados aqui, para então se analisar o modelo perceptivo-cognitivo que Blikstein sugere para explicar como se dá a compreensão.

Para Saussure, “o signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (1995, p.80) - significante e significado, relação esta estabelecida por um consenso social. Desta forma a realidade extralingüística é relegada a um segundo plano na articulação do significado dos signos. Esta postura tem se estabelecido nas mais diversas escolas lingüísticas. Mesmo o clássico triângulo de Ogden/ Richards que inclui o *referente* como objeto ou coisa extralingüística na representação do signo,¹⁴ na verdade descarta este referente da lingüística, quando Ogden/ Richards dizem que a relação entre símbolo e referência (significante/ significado) é a mais relevante no triângulo. O terceiro elemento, o objeto extra-lingüístico, aparece em inúmeros modelos, não sendo, entretanto, considerado parte integrante da semântica e da semiótica. Uma citação de Ullmann exemplifica bem isso: “Para um estudo lingüístico do significado, o triângulo básico oferece, ao mesmo tempo, de menos e demais. Demais, porque o referente, o aspecto ou acontecimento não-lingüístico, como tal, fica nitidamente fora do

¹⁴ além de *símbolo* e *referência* comparáveis ao *significante/ significado* de Saussure

âmbito da lingüística.” (citado por Blikstein, 1995, p.28) Blikstein busca resgatar o referente para a lingüística, dizendo que:

O fato de o referente ser extra lingüístico não significa que deva ficar fora da lingüística; ele simplesmente está situado atrás ou antes da linguagem, como um evento cognitivo, produto de nossa percepção (...) e fica reconhecida a necessidade do recurso a uma dimensão anterior à própria experiência verbal para a detecção da gênese do significado. Tal dimensão (...) é a percepção-cognição, onde justamente se fabricam os referentes/ objetos mentais/ unidades culturais; estes é que, embora desprovidos de um estatuto lingüístico propriamente dito, condicionarão o evento semântico. (...) Seria na percepção-cognição, portanto antes mesmo da própria linguagem, que se desenhariam as raízes da significação. (p.39)

Esta visão contradiz, entretanto, a tendência dominante na lingüística moderna, que considera a língua como modeladora da realidade e do pensamento, ou seja, seria unicamente por meio da língua que teríamos acesso ao mundo. Blikstein critica essa tendência, citando o exemplo de Kaspar Hauser, que apesar do contato com a linguagem, da explicação do mundo que lhe procuram dar por meio de signos lingüísticos, continua com o seu olhar perplexo, não compreendendo nada. Por isso Blikstein acredita que “o universo e o próprio pensamento já começam a se organizar na percepção-cognição, antes portanto, da própria linguagem.” (p.45)¹⁵ O produto desta percepção-cognição seria o referente, parte pré-lingüística da relação signica, não a realidade, portanto, mas a ‘fabricação’ dela nas palavras de Blikstein, ocorrendo aí a semiose ou a significação. Greimas também fala da “percepção como o lugar não-lingüístico em que se situa a apreensão da significação.” (citado por Blikstein, p.46) Segundo ele a percepção transforma a realidade em referente. Numa tentativa de descrever o caminho entre realidade-referente-significado, Chomsky diz que o estímulo físico se transforma em percepção , depois de interpretado por processos mentais, que seriam o sistema de crenças, estratégias perceptuais e outros fatores. Para Chomsky, entretanto, estes fatores condicionantes da percepção seriam resultado de estruturas biológicas inatas. Segundo Blikstein o exemplo de Kaspar Hauser nega essa tese, uma vez que ele não consegue captar o mundo como a sociedade em que é inserido, evidentemente porque lhe falta o

¹⁵ Greuel (1996) desenvolve com maior profundidade esta idéia, quando trata da questão da fundamentação do conhecimento. Ele destaca dois elementos constitutivos para tal: a observação enquanto percepção dos sentidos, que é a “experiência do mundo como multiplicidade fragmentária e sem nexos”, que necessita, pois, da formação de conceitos através do pensar, e portanto, produzido pela consciência, para se ter acesso ao mundo objetivo. A concatenação de percepções através de conceitos, é fruto de um juízo perceptual. Por isso ele conclui: “Na aplicação tácita de conceitos às percepções repousa a nossa consciência, enquanto consciência de objetos. (...) As coisas mostram-se através de juízos, e fora dos juízos perceptuais não há consciência alguma do mundo objetivo.” (p.23-25)

convívio com a mesma, ou seja, uma prática social. Blikstein adota para tal o termo marxista *práxis*, e concluiu partir do exemplo de Kaspar Hauser, que “em última análise, sem *práxis* não há significação.” (p.54) Para estabelecer do que se compõe essa *práxis*, Blikstein supõe que “o homem cognoscente desenvolve mecanismos não-verbais de diferenciação e identificação” (p.60), que acabam adquirindo, na *práxis*, valores positivos ou negativos, transformando-se, enfim, em traços ideológicos. É aí que ocorre a semiose, segundo Blikstein: “os traços ideológicos vão desencadear a configuração de ‘fôrmas’ ou ‘corredores’ semânticos, por onde vão fluir as linhas básicas de significação, ou melhor, as isotopias da cultura de uma comunidade.”(p.61) Estes corredores semânticos por sua vez criam modelos perceptivos ou estereótipos. Através desses estereótipos ou *óculos sociais* na terminologia de A.Schaff, “é que vemos a realidade e fabricamos o referente.” (p.62)

Esse processo todo ocorre antes mesmo da língua, apesar de esta ter um poder cada vez maior sobre o sistema perceptual do homem, à medida em que este avança no processo da socialização. Blikstein chama a atenção para a percepção visual, que mesmo numa dimensão pré-verbal pode ser manejada ideologicamente, quando consideramos a verticalidade como valor meliorativo e a horizontalidade como valor pejorativo, por exemplo. Blikstein também cita E. Hall neste contexto, segundo o qual é preciso dar atenção à significação produzida pelos sistemas não-verbais dos espaços e dos movimentos. Ele cita a advertência de Hall: “...pessoas de culturas diferentes não apenas falam línguas diversas mas, o que é talvez mais importante, habitam em diferentes mundos sensoriais. O peneiramento seletivo dos dados sensoriais admite algumas coisas, enquanto elimina outras, a tal ponto que a experiência, como percebida através de uma série de filtros sensoriais, culturalmente padronizados, é bastante diferente daquela percebida através de outros. O meio ambiente arquitetônico e urbano que as pessoas criam são expressões deste processo filtragem-peneiramento. Na verdade, através destes meios ambientes alterados pelo homem, é possível descobrir como povos diferentes usam seus sentidos.” (p.75)

Entretanto, apesar de a semiose ou a significação dos códigos verbais ser, em princípio, não-verbal, Blikstein afirma que “é praticamente só por meio desses mesmos códigos verbais que podemos nos conscientizar da significação escondida na dimensão da *práxis*: anterior à língua a semiose não-verbal só pode ser explicada pela língua” (p.80), o que produziria uma circularidade entre *práxis*/ estereótipos/ língua. Blikstein fala aqui da função fascista da linguagem, citando R. Barthes: “A língua ‘amarra’ a percepção-cognição, impedindo o indivíduo de ver a realidade de um modo ainda não-programado

pelos corredores de estereotipação.” (p.82) O caminho que Blikstein aponta para sair deste círculo é a subversão da práxis através da função poética da linguagem, por meio da qual os corredores isotópicos e os estereótipos vão sendo desmontados, denunciando-se “a fabricação da realidade” (p.86), denúncia esta que Kaspar Hauser acaba fazendo ao não aceitar os *referentes* impostos a ele pela sociedade. Kaspar Hauser seria pois “um modelo de práxis libertadora.” (p.86)

Retomando a indagação inicial sobre a questão da compreensão, ou como se dá compreensão, pode-se concluir a partir da exposição dos modelos semióticos de Saussure e Peirce que dentro do modelo saussureano compreensão seria uma reconstrução objetiva de significação (Panes, 1986, p.87), aplicando-se para tal o termo “Bedeutung”. A compreensão se daria a partir de uma relação estável entre significante e significado, ancorada num código socialmente estabelecido.

O modelo peirceano aponta para a compreensão como processo de formação de sentido (p.89), aplicando-se aqui melhor o termo “Sinn”, uma vez que este tematiza o caráter processual da compreensão. Para Peirce, que analisa a relação *signica* mais de uma perspectiva gnoseológica do que lingüística, o papel do sujeito no processo de compreensão é fundamental e os signos são ferramentas com valor funcional variável dentro desse processo.

Blikstein esmiúça mais o lado direito do triângulo semiótico, colocando com isso em destaque a importância da práxis na ‘fabricação’ da realidade e mostrando que a significação acontece antes mesmo da língua. Esta perspectiva de Blikstein aprova e ao mesmo tempo complementa o modelo de Peirce. A compreensão se dá num processo dinâmico de formação de sentido entre homem e signo, processo este veiculado pela práxis, que “impõe ao homem o conteúdo e os caminhos que os signos oferecem.” (Weininger, 1995, p.6)

2.2. APLICAÇÕES DIDÁTICAS PARA A LÍNGUA ESTRANGEIRA

No modelo semiótico saussureano a compreensão é uma reconstrução objetiva de significação. Há um sistema lingüístico estável - a *langue*, que como código socialmente estabelecido estaria registrado nas mentes dos falantes. Estes teriam unicamente a função de codificar ou decodificar, transformando significantes em significados e vice-versa. O papel dos falantes seria, assim, meramente reprodutivo.

Aplicando-se essas premissas teóricas para o ensino de língua estrangeira, este teria como função principal registrar ou inculcar na mente dos estudantes um novo código - a língua estrangeira - ensinando-lhes a reproduzirem o mesmo. Este novo código conteria todos os significantes com os seus respectivos significados. Os signos lingüísticos, como unidades fixas com valor funcional determinado, encontrariam na língua estrangeira os seus equivalentes. Ao estudante caberia apenas a tarefa de fazer esta relação entre os signos equivalentes. Desta forma ele se encontraria, ao deparar-se com um signo da língua estrangeira, na seguinte situação: ou ele compreenderia, ou não, o respectivo signo, dependendo de ele já haver 'aprendido' o mesmo ou não. O ensino de L.E. teria como fator central, portanto, a língua estrangeira, isto é, um conteúdo fixo ou pré-estabelecido a nível curricular, com 'significados' pré-formulados. A tarefa básica deste ensino de L.E. seria a de transmitir este conteúdo ao aluno, para cobrá-lo dele depois.

Observando-se a história do ensino de L.E., vê-se esta postura no método de gramática e tradução, por exemplo. As línguas clássicas - grego e latim - eram 'ensinadas' assim. O centro da aula era um texto na língua clássica, sobre o qual os alunos se debruçavam na tentativa de 'decodificá-lo', ou seja, encontrar as equivalências na sua língua. As palavras tinham significados fixos e os alunos encontravam o significado 'correto' do texto. Para tanto o professor ensinava as regras gramaticais da língua em questão. A língua era um objeto de estudo ou um produto sobre o qual se voltavam todas as atenções.

Apesar da aparente revolução que os métodos estruturalistas de ensino de L.E. representavam, a língua estrangeira como sistema ou código continuou no centro das atenções. É bem verdade que o método audio-lingual e mais tarde o método audio-visual aboliram a tradução da aula de L.E., acabando com a idéia de que a L.E. se aprenderia na base do estabelecimento de equivalências entre uma língua e outra. Entretanto, fortemente influenciados pelas teorias de condicionamento operante de B.F. Skinner, os autores destes métodos consideravam que a língua é um conjunto de hábitos que podem ser adquiridos,

expondo-se os estudantes a exercícios de imitação e memorização de diálogos e de repetição de estruturas. Com isso transparece novamente a idéia de uma língua estrangeira como sistema fixo a ser 'inculcado' passivamente na mente dos estudantes, sistema esse que eles poderiam, uma vez incorporado, reproduzir a qualquer momento, a partir de estímulos determinados.

Já o modelo semiótico de Peirce leva a uma concepção diferente de ensino de L.E.. Para Peirce os processos de conhecimento e de comunicação baseiam-se no princípio da interpretatividade e da intersubjetividade, ou seja, o objeto só se constitui a partir de sua interpretação como tal, num processo ilimitado, que ele chama de semiose. Seu conceito de verdade baseia-se em uma constante argumentação racional e negociação intersubjetiva. Por isso ele parte do pressuposto que o processo semiótico não é infalível e que certeza e exatidão absolutas não existem dentro dele. Isso tem, numa aplicação para o ensino de L.E., a seguinte consequência: no centro da aula de L.E. não pode estar a L.E. no sentido de um sistema fixo a ser 'ensinado' pelo professor e 'aprendido' pelo aluno, mas sim, o que deve ser centralizado são os sujeitos - alunos - que se encontram num processo dinâmico e constante de formação de sentido. O estudante passa, assim, a ter um papel constitutivo no processo de compreensão e aprendizagem. Por ser orientado para o estudante, o ensino de L.E. também deve funcionar com um currículo aberto, oferecendo ao aluno a oportunidade de participar ativamente na constituição da aula.

A divisão que Peirce faz do signo em objeto imediato / dinâmico e interpretante imediato / dinâmico / final, também traz implicações importantes para o ensino de L.E.. Com essas categorias Peirce tenta abranger a dimensão filosófica da semiótica, no sentido de que ele tenta dar conta da dificuldade de que não existe 'realidade' objetiva. O signo é veículo da comunicação e ao mesmo tempo ele é objeto dela. Ou seja, paralelamente à nossa comunicação sobre um assunto, estamos implícita e inevitavelmente sempre 'negociando' - ampliando ou restringindo - o valor e a abrangência do signo. O objeto e o interpretante imediatos seriam aquela primeira compreensão que o estudante teria de cada signo, compreensão esta que seria modificada ou 'dinamizada' no decorrer do processo semiótico, à medida em que ele, num processo operativo, fosse relacionando esta compreensão inicial com as circunstâncias pragmáticas dadas no momento. Assim o objeto / interpretante imediatos se transformariam em dinâmicos; e só neste processo operativo e dinâmico é que o aluno poderia chegar, aproximativamente, ao interpretante final. Não seria, portanto, atribuição do professor 'ensinar' ao aluno o que 'significa' exatamente

uma palavra, frase ou texto, levando-o a incorporar passivamente este significado. Ao contrário, o professor deve dar ao aluno a oportunidade de participar ativamente na construção ou no processo semiótico, proporcionando-lhe um papel na comunicação e ajudando-o a reconhecer as circunstâncias pragmáticas ou a situação comunicativa que abriga os respectivos signos.

Voltando à história do ensino de L.E., vê-se na chamada *abordagem comunicativa* justamente a preocupação em envolver o aluno no processo comunicativo, no sentido de oferecer-lhe um papel ativo, papel este que o aluno deverá ter a oportunidade de exercer dentro de uma situação comunicativa que seja a mais verossímil possível. Outro aspecto válido nesta abordagem é que ela considera o aprendizado de uma língua como um ato cognitivo, onde o estudante, portanto, não registra passivamente um sistema lingüístico em sua mente, mas onde ele o constrói ativamente.

O modelo perceptivo-cognitivo de Blikstein proporciona, igualmente, impulsos muito válidos para o ensino de L.E.. Ele constata que a percepção e a linguagem estão indissoluvelmente ligadas à práxis social, e que a significação irrompe antes mesmo da linguagem nos traços ideológicos desenhados pela práxis, que por sua vez proporcionarão ao indivíduo 'óculos sociais' ou estereótipos, com os quais ele construirá o seu referente e a linguagem.

Isto significa que o estudante de língua estrangeira, confrontado com um mundo de signos lingüísticos estranhos, nem sempre poderá lhes atribuir significação, ou seja, compreendê-los, uma vez que em muitos casos certamente ele desconhecerá a práxis que levou à construção de um determinado signo lingüístico por seu emissor, que na aula de L.E. seria o professor, o livro didático, um texto literário, etc.. Na tentativa de compreender, o estudante buscará a significação a partir da sua própria práxis, 'lendo' a situação com o seu 'óculos social'. Isso certamente poderá levar a equívocos em muitos casos. A práxis poderá ser parecida ou até idêntica em certas áreas; poderá no entanto, ser completamente diferente em outras.

Para exemplificar, poderíamos tomar o signo /Wald/, que seria facilmente traduzido por /floresta/ em português. Ao defrontar-se, entretanto, com uma placa diante de uma 'floresta' na Alemanha com os dizeres: "Liebe Waldbesucher! Der Wald ist ein Ort der Ruhe und Erholung. 1. Rauchen Sie nicht! 2. Sprechen und singen Sie leise! 3. Stören Sie die Tiere nicht! 4. Bleiben Sie auf den Wegen! 5. Werfen Sie kein Papier weg! Vielen

Dank!”¹⁶ (Aufderstraße, 1984, p.80)um brasileiro ficaria no mínimo surpreso com tamanho zelo dispensado a uma floresta. Fica clara aqui uma divergência de práxis alemã e brasileira . Para os alemães /Wald/ é um lugar, além de mágico dentro de sua história cultural¹⁷, um santuário ecológico em extinção, e principalmente um lugar de lazer, onde é muito comum se fazer caminhadas, prática não tão comum no Brasil quanto na Alemanha, além de o brasileiro não sentir ainda tão gravemente a ameaça de extinção das florestas. Outro exemplo de práxis não idêntica entre brasileiros e alemães percebe-se ao analisar os signos /sol/ e /Sonne/. Num país de clima tropical como o Brasil o é em grande parte, /sol/ pode ser considerado ‘uma ameaça constante à fauna e flora’, enquanto que num país de clima temperado como a Alemanha /Sonne/ pode significar ‘calorosa fonte de vida que abriga e fortalece os seres vivos’. Segundo Weininger “parte dessa diferença ainda poderia ser atribuída à conotação, tomando como denotação apenas ‘corpo celeste que providencia luz na terra’. O fato de /sol/ ser masculino e /Sonne/ feminino depõe nitidamente contra esta hipótese.” (Weininger, 1995, p.6) Esta diferença de práxis não permitiria a um estudante brasileiro compreender toda a dimensão afetiva da seguinte canção infantil alemã: “Liebe Sonne, lach doch wieder, mach doch fröhlich meinen Sinn, schau auf unsere Welt hernieder, weil ich sonst so traurig bin!”¹⁸

Esta reflexão impõe ao ensino de L.E. uma tarefa fundamental: conscientizar o aluno de que existem várias maneiras de perceber uma mesma ‘realidade’. Isso só poderá acontecer se o signo lingüístico não for assimilado como significado fixo (“Bedeutung”), no sentido de se colocar equivalências entre uma língua e outra, mas se o signo desencadear de fato um processo de formação de sentido; sentido esse que será construído transformando-se objetos / interpretantes imediatos em dinâmicos na interação com a alteridade, isto é, com a práxis subjacente à língua estrangeira.

Desta forma a língua estrangeira pode servir ao estudante inclusive como instrumento de ‘subversão’ da sua práxis, desmontando estereótipos perceptuais a partir de uma relação conflituosa e dialética com a mesma.

Voltando ao ensino hermenêutico de L.E. (ver capítulo 1), fica ratificada, após estas reflexões tecidas a partir da semiótica, a idéia da valorização ou do aproveitamento da barreira à compreensão e até mesmo do choque da incompreensão no ensino de L.E.;

¹⁶ Queridos visitantes da floresta! A floresta é um lugar de descanso e recuperação. 1. Não fumem. 2. Falem e cantem baixo. 3. Não perturbem os animais. 4. Fiquem nos caminhos. 5. Não joguem papel no chão. Muito obrigado!

¹⁷ Considere-se, por exemplo a magia de /Wald/ no romantismo alemão, ou também em inúmeros contos infantis, como *Chapéuzinho Vermelho*, *João e Maria*, *Branca de Neve*.

¹⁸ Querido sol, sorria novamente, alegre o meu espírito. Olhe para o nosso mundo aqui em baixo, pois do contrário fico tão triste!

desta forma é que o aluno justamente será impedido de utilizar automaticamente a sua práxis para interpretar o estranho, atitude que normalmente leva a uma falsa compreensão. Ele perceberá, através do encontro e do choque com a incompreensão, com o enigma, que a sua práxis não é a única, e será forçado a ir mais a fundo em sua reflexão, ou seja, a entrar num processo dialógico entre o próprio e o estranho. Krusche aponta, pois, para uma ‘subversão’ do objetivo do ensino de L.E.: “Freilich geht es, meiner Erfahrung nach, im fremdkulturellen Unterricht gar nicht so sehr um positive Füllungen von Verständnislücken. Ihr Zur-Erfahrung-Kommen selbst kann ein Ziel sein.”¹⁹ (1987, p.110)

¹⁹ Na verdade, conforme a minha experiência, não se trata, no ensino de cultura estranha, de preencher positivamente lacunas de compreensão. Um objetivo pode ser o próprio ‘vir a experimentá-las’.

3. O CORPO DISCENTE DA ÁREA DE ALEMÃO DA UFSC

Para se analisar a obra didática “Themen neu” no contexto do ensino de alemão da UFSC, é importante analisar-se, antes disso, a clientela com que esta área trabalha, ou seja, o seu corpo discente, a fim de se avaliar, se a referida obra é adequada para atender às necessidades específicas deste grupo. Baseada em minha experiência de ensino nesta instituição, parti da hipótese de que os alunos principiantes, que ingressam no curso de Letras-Alemão ou no curso extracurricular de alemão, já vêm com certo conhecimento prévio ou com uma certa imagem formada a respeito da Alemanha e/ ou do povo alemão, informações ou imagens estas em parte positivas, mas em parte também negativas, conforme tem mostrado minha experiência ao longo dos sete anos que leciono aqui. Para detectar mais claramente as informações ou imagens que eles possuem, lancei uma pergunta - a ser respondida por escrito - para os grupos principiantes deste ano (1996), em sua primeira aula de alemão: “Quando você pensa na Alemanha ou em alemães, o que lhe vem à mente?” As respostas confirmaram minha experiência anterior. Não houve aluno algum que não tivesse enumerado um ou mais dos estereótipos ou, em alguns casos, até preconceitos, que já estamos acostumados a ouvir de nossos alunos ao longo dos anos de funcionamento do curso. Alguns textos representativos deverão ser comentados, pois, para se analisar melhor, quais são estes estereótipos e/ ou preconceitos que os alunos trazem para a aula a respeito da Alemanha e/ ou dos alemães, para então proceder, no capítulo seguinte, a uma análise da obra didática “Themen neu” sob o ponto de vista da transmissão de aspectos culturais, ou seja, da imagem ou das informações culturais que a obra transmite sobre a Alemanha e os alemães, se a obra confirma ou reforça a imagem que os alunos têm, se ela leva a uma ampliação ou complementação da mesma, ou ainda, se incita à reflexão ou a uma revisão crítica dos estereótipos e/ou dos preconceitos difundidos entre os alunos.

Primeiramente, entretanto, será feita uma reflexão teórica sobre a questão da estereotipia, buscando-se aplicações desta teoria para o E.L.E., a fim de se obter subsídios para a análise dos textos dos alunos principiantes de alemão da UFSC.

3.1. O QUE SÃO ESTEREÓTIPOS

No capítulo 2 do presente trabalho foi descrito o modelo perceptivo-cognitivo de I. Blikstein, segundo o qual *estereótipos* são modelos perceptivos ou ‘óculos sociais’ através dos quais o indivíduo vê o mundo, provindo estes modelos perceptivos da práxis social, na qual este indivíduo está inserido. O termo *estereótipo* tem, porém, sua origem na psicologia social. Walter Lippmann (1965) introduziu o conceito, com o qual ele queria descrever a necessidade natural do ser humano, a partir de sua constituição psicológica e fisiológica, de enquadrar ou ordenar percepções e imagens em certos esquemas, sem os quais ele não conseguiria se orientar. Também Tajfel (1982) diz que “os estereótipos são certas generalizações conseguidas por indivíduos. Derivam predominantemente, ou são uma instância, do processo cognitivo geral da categorização. Este processo tem como principal função, simplificar ou sistematizar, com vista à adaptação cognitiva e comportamental, a abundância e complexidade de informação que o organismo humano recebe do meio.” (p.162) Além desta dimensão cognitiva, que já Lippmann enfatizava, Tajfel chama a atenção para a dimensão social do *estereótipo*, que ele encontra muito bem formulada no “The Fontana Dictionary of Modern Thought (1977), onde *estereótipo* é “uma imagem mental hipersimplificada de uma determinada categoria (normalmente) de indivíduo, instituição ou acontecimento, compartilhada, em aspectos essenciais, por grande número de pessoas”(citado por Tajfel, 1982, p.160). Assim os *estereótipos* podem ser considerados como parte da identidade social de um indivíduo, ou seja, a parte da auto-imagem que uma pessoa constrói com base no sentimento de pertencer ou de fazer parte de um determinado grupo social. Esta categorização lhe permite definir o seu lugar na sociedade. Tajfel diz também que, conforme estudos no campo da psicologia social, há em todas as culturas uma discriminação de “out-groups”, discriminação esta que já se forma no processo genutz de socialização da criança em sua sociedade; ela aprende desde pequena a fazer a categorização entre “in-groups” (o nosso grupo) e “out-groups” (o grupo dos outros), sendo que a tendência natural é atribuir valores positivos ao próprio e negativos em relação ao outro (Tajfel, 1970, p. 96-102), partindo da necessidade do ser humano de buscar uma identidade social positiva. Tajfel acentua ainda, que a estereotipação leva à despersonalização de “out-groups”, uma vez que o observador não pertencente a este grupo, perceberá antes as características de grupo

dos indivíduos a ele pertencentes do que seus traços pessoais, individualizantes (1982, p.140-141).

Resumindo, pode-se dizer, que o *estereótipo* provém de uma necessidade comum ao ser humano de categorizar ou classificar a infinidade de percepções que lhe vêm ao encontro, o que invariavelmente leva a simplificações, generalizações ou a reduções das mesmas; é a visão de determinada pessoa ou grupo a respeito de alguém ou algo desconhecido, sendo esta visão a tentativa de compreender ou explicar este desconhecido, partindo-se de parâmetros próprios. O *estereótipo* não é, pois, um valor negativo em princípio, é muito mais uma característica própria do sistema perceptivo-cognitivo do ser humano, que passa a ser perniciosa para as relações interpessoais, quando se torna um *preconceito*. O *preconceito* pode ser definido como uma generalização em relação a certos grupos de pessoas ou situações, sem fundamento lógico algum, que possui forte carga emocional, e na qual se persiste com absoluta resistência. Brennecke diz: "Anders als das Stereotyp betont das Vorurteil nicht nur einen einzigen Eigenschaftskomplex, (...) sondern besteht aus einem Konglomerat von Stereotypen, aus psychologischen Systemen, an denen Mitglieder sozialer Kategorien mit Zähigkeit, Ausdauer und Überzeugtheit festhalten."¹ (1991, p.70). Segundo Husemann (1990) não existe uma ligação obrigatória e causal entre *estereótipo* e *preconceito*, e, reconhecendo a necessidade intrínseca do ser humano de recorrer a generalizações e categorizações, ou seja, já que não há como evitar os *estereótipos*, Husemann sugere que se pense num aproveitamento positivo dos mesmos para o E.L.E..

¹ Diferentemente do que o estereótipo, o preconceito não acentua apenas um grupo de características, (...) mas consiste num conglomerado de estereótipos, em sistemas psicológicos, nos quais integrantes de categorias sociais insistem com tenacidade, persistência e convicção.

3.2. COMO LIDAR COM ESTEREÓTIPOS NO E.L.E.

Husemann fala que a questão dos estereótipos deve ser tratada com especial atenção no ensino da língua alemã, por carregar esta em sua história recente as tristes consequências da perseguição de estereótipos com uma carga preconceituosa². Por isso ele diz: “(...) ist es besonders wichtig, den nicht-stereotypen Zugang zu Stereotypen zu wählen: Es gilt, sie nicht als ästhetische Schönheitsfehler zu verteufeln, sondern zu erforschen, wie sie werden können, insbesondere beim Lehren einer Fremdsprache und der dazugehörigen Landeskunde.”³ (1990, p.92) Para Husemann uma abordagem ‘estereotipada de estereótipos’ seria, condená-los, tentando erradicá-los do E.L.E., ou até mesmo ignorá-los, fazendo de conta que eles não existem. Já um aproveitamento positivo dos estereótipos para o E.L.E. passaria por uma valorização dos mesmos na qualidade de idéias e informações preliminares dos alunos, e que serviriam como base, sobre a qual se poderia construir informações novas ou complementares. Bausinger (1986) observa que normalmente os estereótipos têm um certo fundo de verdade⁴, a partir do qual se poderia, portanto, iniciar uma discussão mais aprofundada de determinados assuntos. Desta forma a visão estereotipada do aluno, a própria necessidade humana de recorrer a estereótipos e as funções que os mesmos exercem poderiam ser tematizadas e discutidas, sensibilizando o aluno para a limitação com que vemos o outro. Como já foi mencionado no capítulo 2, a L.E. pode servir ao estudante para a ‘subversão’ da sua práxis, ou seja, percebendo que ele está vendo o outro de uma determinada forma, ele pode começar a questionar esta sua forma de ver, uma vez que ele descobre que ela não é a única. Este passo é, certamente, difícil, pois é difícil reconhecer-se como estranho; mais fácil é considerar o outro, o desconhecido como estranho, como diferente. Porém, entendendo que *todos* fomos condicionados a ver as coisas de uma determinada perspectiva, com um determinado ‘óculos’, torna-se mais fácil tolerar a diferença. Desta forma o E.L.E. pode contribuir para desmontar cada vez mais uma visão estereotipada do outro, preparando as pessoas para se conhecerem melhor, com suas singularidades pessoais, ou seja, não conhecer *o(a) alemão(ã)* típico, como coletividade, mas *um(a) alemão(ã)* como pessoa, como indivíduo.

² vorurteilsbefrachtete Stereotypen

³ (...) é especialmente importante, escolher o acesso não-estereotipado aos estereótipos: é importante, não condená-los como defeitos estéticos, mas pesquisar, como eles podem ser utilizados, principalmente no ensino de uma língua estrangeira e de sua cultura.

⁴ “ein relativer Wahrheitsgehalt”

3.3. ANÁLISE DE TEXTOS DE ALUNOS PRINCIPIANTES DE ALEMÃO NA UFSC SOBRE A ALEMANHA E/ OU ALEMÃES.

Na região sul do Brasil, principalmente em Santa Catarina, onde existem muitas cidades de colonização predominantemente alemã, existem várias imagens arraigadas a respeito do que seja *alemão*, e que se podem constatar em nossos alunos. Estas imagens estereotipadas a respeito dos alemães/ da Alemanha se formaram certamente a partir da própria convivência com os alemães ou descendentes de alemães na região desde o século passado, e são reforçadas hoje em parte através de várias festas populares, tidas como 'tipicamente alemãs', destacando-se dentre elas a "Oktoberfest" de Blumenau como a mais conhecida. Outras imagens são transmitidas através da mídia - coberturas jornalísticas a respeito da Alemanha por televisão, rádio, jornais e revistas - e mesmo através da indústria cinematográfica, como se poderá constatar claramente no texto de um aluno. Estas imagens ou estereótipos deverão ser abordados na análise a seguir.

3.3.1. Metodologia

O procedimento metodológico adotado a seguir será o de uma descrição de casos ("Fallstudie"). Alguns textos representativos de alunos da 1ª fase do curso de Letras-Alemão e do 1º semestre do curso extracurricular em sua primeira aula de alemão sobre a questão proposta acima deverão ser transcritos e comentados como meio para a elaboração de exemplos de estereótipos existentes entre o corpo discente desta área. Não foram considerados para esta análise textos de alunos que já visitaram a Alemanha, por se tratar de raras exceções entre os nossos alunos, e a fim de se constatar, quais são alguns dos estereótipos mais comuns criados e perpetuados nesta região, a partir das influências mencionadas acima. Os textos a serem analisados serão transcritos na íntegra, do modo como eles foram entregues pelos alunos, mesmo que não sejam comentados em todos os detalhes. Serão acrescentados aos textos respectivamente o curso que o aluno está fazendo, a ascendência alemã/ ou não e a região de onde ele vem, como dados que poderão, eventualmente, ter influência sobre a reação dos alunos à questão proposta.

3.3.2. Os textos dos alunos

Respondendo à pergunta: “Quando você pensa na Alemanha ou em alemães, o que lhe vem à mente?”,

Aluno A, do curso de Letras-Alemão, não descendente de alemães, de Florianópolis, escreve: “Pensando na Alemanha ou em alemães lembro-me da Oktoberfest, que é uma festa típica alemã, lembro-me do filme ‘A lista de Schindler’, dos nazistas, de Hitler e que eu detesto ser chamada de ‘alemoa’”.

A primeira imagem que o Aluno A cita é um estereótipo muito comum entre nossos alunos principiantes, criado pela mídia e o marketing turístico da cidade de Blumenau: os alemães são imaginados como um povo dançante ao som de uma bandinha ‘típica alemã’, cujos integrantes vestem calças até o joelho e suspensórios, chapéu de feltro decorado com vários buttons, e todos, integrantes da bandinha e povo, bebendo muita cerveja; é também parte da idéia que faz dos alemães

Aluno B, estudante de engenharia mecânica, não descendente de alemães, de outro estado da região sul: “A Alemanha lembra-me: carros, muro de Berlin, Oktoberfest, lindas loiras, neve, 2ª guerra mundial, cerveja, país desenvolvido.”

Tanto aluno o A quanto o B fazem, porém, além da alegria da Oktoberfest e da cerveja, uma associação imediata da Alemanha com a 2ª guerra mundial e o nazismo, imagem esta mantida muito viva através de filmes como o aluno A menciona, por exemplo. São imagens contraditórias e incompreensíveis para os estudantes. A idéia dos alemães como um povo que tem uma preocupação incessante com a elaboração deste seu passado negro, apresenta-se como outro estereótipo freqüente entre nossos alunos:

Aluno C, do curso de Letras-Alemão, descendente de alemães, do interior de Santa Catarina, escreve: “Pensando na Alemanha e nos alemães, penso em organização, cultura, civilidade, tradição e renascimento. Penso na 2ª guerra mundial, na associação do povo alemão ao nazismo, mas não sendo, acaba sendo rotulado ou ligado ao mesmo. Imagino como deve ser complicado ficar se explicando ou explicando seus pontos de vista a todo instante. A imagem da Alemanha que fica na minha cabeça é a ‘culpa’ que o povo carrega sem ter (a grande maioria) cometido crime algum. Apenas foram envolvidos pelo poder ditatorial de Hitler.”

Estes estereótipos - da 2ª guerra mundial e nazismo, com a culpa (indevida ou não) que os alemães carregam - estão muito presentes entre os nossos alunos (ver também os

textos dos alunos G e I mais abaixo), e é imprescindível que o ensino de alemão proporcione um espaço para a sua discussão, vez que há por traz deles, em muitos casos, um preconceito latente - o do racismo, associado ao neo-nazismo - que chega a ser expresso abertamente por alguns deles:

Aluno D, do curso de Letras-Alemão, descendente de alemães, do interior de Santa Catarina: “Povo caprichoso, limpo, conservador e racista.”

Aluno E, mestrando em direito, não descendente de alemães, do nordeste do Brasil:

“Filosofia, uma culinária não delicada, racismo, a suástica, uma bonita floresta (negra), Bach, Mozart, Beethoven, um povo de língua difícil, que soa de forma autoritária, louros e loiras, casas estilizadas, o frio do clima e das pessoas. Enfim ... imagens estranhas que, até certo ponto, me causam temor, medo, ... gostaria de superá-las.”

Aluno F, estudante de engenharia mecânica, descendente de alemães, do interior de Santa Catarina: “Neo-nazismo, Oktoberfest, engenharia mecânica, comida gordurosa, cerveja, belas paisagens, Mercedes Benz, pessoas de pele clara e olhos azuis, muro de Berlin.”

O Aluno D pensa nos alemães como um povo racista, o aluno E também cita o racismo e o aluno F menciona em primeiro lugar, ao pensar na Alemanha, o neo-nazismo.

A mídia tem noticiado esporadicamente manifestações de grupos neo-nazistas na Alemanha, como passeatas e ataques a alojamentos de exilados, por exemplo. Estas imagens, que normalmente são transmitidas muito rápida e superficialmente, é que ficam gravadas, e por não conduzirem, normalmente, para uma reflexão mais aprofundada do assunto, e dada a enorme distância do país e de sua realidade atual para os nossos alunos, estas imagens acabam sendo fixadas aqui sob forma de preconceitos. Diante da constatação da existência de tais preconceitos, o ensino de alemão nesta região não pode deixar de abordar estas questões, se é que ele pretende trabalhar na direção de um diálogo intercultural, conforme esboçado no capítulo 1 do presente trabalho.

Outros estereótipos muito comuns são expressados por alunos G, H e I:

Aluno G, do curso de Letras-Alemão, descendente de alemães, do interior de Santa Catarina, escreve:

“Sobre os alemães, eu imagino um povo batalhador, trabalhador, que cuida do seu meio ambiente, um povo de grande cultura, um povo também fechado e frio. Sobre a

Alemanha, um país desenvolvido, rico, belo, estruturado, organizado. Nazismo, Hitler, Bach, 1ª e 2ª guerra mundial”

Aluno H, do curso de Letras-Alemão, descendente de alemães, do interior de Santa Catarina:

“Frio. Alemães são pessoas sérias, dedicadas, trabalhadoras. Cultura excepcionalmente rica.”

Aluno I, do curso de Letras-Alemão, descendente de alemães, de outro estado da uma região sul.

“Eu acho que o povo alemão é um povo trabalhador, e que sofreu muito, por isso é um povo um pouco rígido, pois teve que trabalhar para conquistar o seu espaço, se reerguer após duas grandes guerras, e que apesar de tudo não deixou de ser um povo alegre e hospitaleiro.”

O povo alemão é considerado trabalhador, e associado a isso, um povo frio, fechado, rígido, sério e dedicado. O adjetivo *trabalhador* é tido claramente como valor positivo, como o demonstram principalmente os textos dos alunos G e I, sendo a *rigidez* de certa forma aceitável em decorrência do qualificativo *trabalho* (em I). O fato de serem considerados frios e fechados tem antes uma conotação negativa. Conforme a minha experiência em sala de aula, os alunos associam, normalmente, estes estereótipos a respeito dos alemães aos estereótipos típicos do brasileiro como *folgado*, *preguiçoso*, *boa vida*, mas em compensação também *alegre*, *comunicativo*, *aberto*, *caloroso*, seguindo-se a tendência natural de atribuir valores positivos ao próprio e negativos ao estranho, ou seja, eles admiram o povo alemão por considerarem que ele seja muito trabalhador, mas, ao mesmo tempo acham que o alemão enfatiza excessivamente esta qualidade, esquecendo-se de outras.

Outros estereótipos que surgem com muita frequência, principalmente entre os alunos dos cursos extracurriculares, são os da Alemanha como o país da tecnologia e da cultura:

Aluno J, doutorando em engenharia mecânica, não descendente de alemães, de outro estado da região sul:

“Eu normalmente associo às palavras Alemanha, alemão/ã primeiramente a idéia de tecnologia em mecânica de precisão e fabricação (desenvolvimento tecnológico). Em seguida vem-me à mente a questão cultural (Goethe, Thomas Mann, Filarmônica de Berlin

- Karajan, Bach ...) bem como filosofia e teatro (Nietzsche, Schopenhauer ...). Sob um aspecto negativo, percebo um relativo egocentrismo do povo alemão.”

Aluno K, estudante de engenharia mecânica, não descendente de alemães, de Florianópolis:

“A Alemanha sempre produziu grandes pensadores. Essa é a imagem que eu tenho. É também uma das grandes potências do mundo, talvez por causa da sua prosperidade e de seu grande desenvolvimento em todas as ciências. Também me interessa muito pela cultura alemã, principalmente por sua literatura.”

Aluno L, do curso de Letras-Alemão, descendente de alemães, do interior de Santa Catarina:

“Os alemães pertencem ao 1º mundo, estando culturalmente à frente do povo brasileiro. A tecnologia alemã está presente no mercado da produção, consumo, estando também em constante desenvolvimento.”

(Estes estereótipos estão presentes, também, nos textos dos alunos B, C, E, F, G e H.)

Em meus contatos com alunos dos cursos extracurriculares de alemão, principalmente com os da área tecnológica, tenho encontrado muito o estereótipo da Alemanha como país da tecnologia, uma vez que o seu interesse básico em aprender a língua alemã se fundamenta em planos de estudo de pós-graduação lá, ou em outro tipo de intercâmbio com a Alemanha na área tecnológica. Da mesma forma a questão cultural - da Alemanha dos grandes pensadores, músicos, filósofos - é uma imagem muito presente principalmente entre os alunos do extracurricular, não só da área tecnológica, mas freqüentemente de filosofia e de outros cursos. É muito importante que o ensino de alemão proporcione a estes alunos oportunidade para adquirirem uma visão mais abrangente - e mais humana - da Alemanha, até mesmo para desmontar estereótipos como o que expressa aluno o L, a respeito da superioridade alemã, que certamente não contribui para um diálogo intercultural frutífero entre integrantes da cultura brasileira e alemã.

Conforme mencionam os alunos B e F, a indústria automobilística também faz parte desta imagem da Alemanha tecnológica difundida entre os estudantes de alemão da UFSC.

O estereótipo da aparência física dos alemães está, também, muito arraigada em nossos alunos, como o expressam, por exemplo, os alunos B (lindas loiras), E (louros e loiras) e F (pessoas de pele clara e olhos azuis). Este estereótipo está tão fortemente arraigado no sul do Brasil, que há até o costume de atribuir a pessoas loiras e de olhos

claros, independentemente de sua ascendência ou nacionalidade, o apelido *alemão/alemoa*. A Aluna A, que não é descendente de alemães, (trata-se de uma pessoa loira de olhos claros) diz que detesta ser chamada de *alemoa*, o que não é de admirar, em se considerando a imagem negativa dos alemães que ela expressa em seu texto, e, mais a mais, o termo correto seria *alemã*, tendo o adjetivo *alemoa* uma certa carga pejorativa.

Outro estereótipo freqüente ainda, é o da *organização* alemã, como o citam, por exemplo, os alunos C e G. Este estereótipo tem, em princípio, uma conotação positiva para eles - a imagem de um país e de um povo extremamente organizados, ao contrário do Brasil, onde tantas coisas não funcionam por falta de organização - mas, quando avaliam situações práticas em que se confirma, segundo eles, esta imagem, os alunos normalmente reagem com uma certa irritação, considerando excessiva esta característica. A *organização alemã* é associada, então, a uma rigidez exagerada, a uma falta de flexibilidade e de capacidade de improvisação, capacidade esta, que, em contrapartida, seria bem comum aos brasileiros, e é avaliada positivamente, por se tratar de um estereótipo do “in-group”.

Conforme mencionado no início desta análise, há, nos textos supra-citados, outros estereótipos não comentados aqui. O objetivo não era, entretanto, proceder a uma análise exaustiva dos textos, mas muito mais buscar exemplificar a partir dos mesmos a constatação feita durante minha experiência de ensino na UFSC, de que nossos alunos principiantes trazem para o curso de alemão estereótipos, comuns à maioria deles, a respeito dos alemães e/ ou da Alemanha. Além disso o objetivo era descrever alguns destes estereótipos freqüentes nesta região, como forma de identificar melhor nosso corpo discente em termos do conhecimento prévio que eles possuem e do que não possuem, como critério para analisar, até que ponto a obra didática “Themen neu” é adequada para este grupo.

Os dados a respeito do curso , da ascendência alemã ou não, e da procedência dos alunos não constituem, aparentemente, fatores de diferenciação nas imagens que eles têm dos alemães. De uma maneira geral pode-se observar que os estereótipos descritos acima são comuns a pessoas de cursos muito variados, à exceção do estereótipo da Alemanha como país da tecnologia, que segundo minha experiência é bem mais acentuado entre estudantes da área tecnológica. Também se denota estereótipos muito semelhantes entre descendentes e não descendentes de alemães, do interior do estado, de Florianópolis e do interior de outros estados da região sul.

4. ANÁLISE DA OBRA DIDÁTICA “THEMEN NEU”

4.1. OBSERVAÇÕES GERAIS

A obra didática “Themen” surgiu entre o início e a metade dos anos 80. Ela é constituída de três volumes, contendo cada um respectivamente um livro-texto, um livro de exercícios e uma fita K7 (há pouco também CD) com textos para ouvir e um manual para o professor. Além disso existem materiais complementares, como glossários elaborados em cada país onde a obra é utilizada, transparências e jogos comunicativos. No início dos anos 90 a obra foi revisada e reeditada com o título “Themen neu”.¹

A obra é dirigida a adultos e adolescentes a partir dos 15 anos e oferece um curso de alemão a nível básico, pretendendo preparar o aluno para prestar exames de proficiência oficiais neste nível, como o “Zertifikat Deutsch als Fremdsprache”, por exemplo.

As lições de “Themen neu” são elaboradas a partir de temas específicos, como o título já o diz. São tematizadas situações de interesse geral, comuns ao cotidiano. Trata-se de comida, bebida, trabalho, lazer, moradia, escola, entretenimento, família, política, meio ambiente, viagens, compras, saúde, trânsito, etc. Para cada tema específico são oferecidos o que a obra chama de “Sprechhandlungen”, que seriam estruturas linguísticas que deverão proporcionar ao aluno a possibilidade de comunicar-se, ou de agir comunicativamente em cada situação sugerida. A gramática necessária para cada situação também é fornecida com as devidas explicações.

A estrutura das lições segue sempre uma seqüência semelhante. Cada lição inicia com uma colagem de figuras e/ ou fotos para a introdução do tema e vocabulário novos. Seguem exercícios com o vocabulário introduzido, a partir de textos variados, que levarão o aluno a formular frases dentro da temática da lição, sempre num contexto comunicativo. A seguir são apresentados diálogos, que seguem normalmente uma mesma seqüência: primeiramente o aluno os ouve ou lê, depois eles são apresentados em forma esquemática, onde o aluno recebe a tarefa de substituir alguns elementos, e finalmente eles deverão ser formulados e treinados livremente, geralmente de forma oral, mas às vezes também por escrito primeiro, para depois serem dramatizados. Na seqüência as lições trazem textos para leitura dentro das respectivas temáticas e exercícios variados de compreensão dos mesmos. As lições terminam sempre com um texto que aborda o assunto da lição de

¹ Para a análise a ser realizada no presente trabalho, tomar-se-há como referência a versão revisada da obra “Themen”.

maneira crítica e/ ou irônica. No livro 3 são apresentados alguns textos literários nos finais das lições.

Os textos em “Themen” constituem-se de reportagens, estatísticas, quadros demonstrativos, ilustrações, canções, comentários, relatos e também alguns textos literários em prosa e verso, havendo uma variação entre textos para leitura e textos para ouvir. Os exercícios de compreensão de texto constituem-se, via de regra, de quadros para preencher, ou de perguntas referentes às informações básicas do texto; às vezes segue ainda uma tarefa de produção textual.

A gramática é apresentada conforme o princípio do aprendizado cognitivo. Novas estruturas linguísticas

, “Redemittel”², são encaixadas em situações comunicativas e pequenas anotações em forma de bilhetes na borda da respectiva página explicam a regra gramatical, que é repetida de maneira sistemática no final de cada um dos volumes.

As quatro habilidades linguísticas - ouvir, falar, ler, escrever são treinadas nesta obra didática. A chamada quinta habilidade - traduzir - , que nos anos 80 já fazia parte das discussões teóricas sobre E L.E., não é incluída em “Themen”, constituindo-se a mesma numa obra estritamente monolíngue.

Os livros-texto de Themen distinguem-se em seu aspecto visual de muitos outros livros didáticos por serem muito ricos em ilustrações, cores, histórias em quadrinhos, exercícios e textos dispostos das maneiras mais variadas. Esta apresentação torna os livros visualmente bastante atraentes, passando a idéia de um estudo descontraído, leve, divertido, idéia esta que, porém, normalmente não se realiza quando o aluno se depara com as dificuldades inerentes ao estudo da língua alemã.

² meios de fala

4.2. CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

“Themen neu” baseia-se na chamada *abordagem comunicativa*, cuja idéia central pode ser descrita da seguinte forma: uma língua estrangeira deve ser ensinada/ aprendida em situações comunicativas as mais autênticas possíveis, com uma distribuição de papéis comunicativos autênticos aos estudantes, com textos igualmente autênticos para cada uma destas situações. A idéia é, pois, aproximar o aluno, na sala de aula, o tanto quanto possível de um uso autêntico da língua, proporcionando-lhe a oportunidade de agir comunicativamente em situações verossímeis, ou seja, em situações que ele possivelmente enfrentaria caso fosse à Alemanha, por exemplo. Este conceito de *autenticidade* não é mais seguido com tanto rigor em “Themen neu”, segundo um de seus autores, Heiko Bock (Soethe/ Fagundes 1994, p.9), dada a grande dificuldade dos alunos em compreender textos autênticos, principalmente os textos falados. Para Bock é autêntica aquela linguagem que os alunos conseguem compreender e aprender, e não aquela que é falada por alemães, uma vez que as pesquisas na área do aprendizado de línguas estrangeiras comprovam que os interlocutores de pessoas que estão aprendendo uma língua estrangeira adaptam-se automaticamente ao nível do aprendiz, e ao mesmo tempo o aprendiz tem uma outra relação com a língua que está aprendendo do que se estivesse se comunicando normalmente em língua materna; ele dá atenção a todos os detalhes, o que torna muito difícil o trabalho com textos autênticos em sala de aula, pois não há como dosar didaticamente vocabulário e gramática (p.10-11). Este aspecto foi observado, pois, na revisão da obra, retirando-se alguns textos e acrescentando-se outros, mais simplificados, mantendo-se, porém, a forma textual adequada para cada situação comunicativa. Um mérito da abordagem comunicativa é, conforme já discutido no capítulo 2 deste trabalho (ver “Aplicações didáticas para L.E.”), que ela não parte de uma concepção de língua como sistema formal a ser assimilado passivamente pelo aluno, mas que ela se preocupa em envolver o aluno num processo cognitivo e comunicativo, oferecendo-lhe um papel com o qual ele poderá *agir* dentro de situações comunicativas. Themen procura pôr em prática esta concepção, coordenando situações comunicativas com os textos e os papéis correspondentes para o aluno.³

³ Exemplos: 1) situação - procura de emprego; texto - anúncio de oferta de emprego em jornal; papel dos alunos - elaborar um diálogo entre empregador e candidato ao emprego anunciado no jornal. 2) situação - condições meteorológicas; texto - notícias sobre a situação e previsão do tempo para o final de semana; papel do aluno - discutir opções de lazer para a família com base nas notícias ouvidas.

Entretanto, conforme já discutido no final do capítulo 1 deste trabalho (ver “Ensino hermenêutico de L.E.”), esta concepção comunicativa da língua é excessivamente positivista, no sentido de emprestar ao aprendizado de uma língua automaticamente a capacidade de promover a compreensão entre culturas diferentes; ou seja: parte-se do princípio de que, em se aprendendo uma língua e aspectos de sua cultura, pode-se compreender o estranho; a alteridade pode ser compreendida e a comunicação é, por princípio, possível. Lendo-se o objetivo geral de Themen, impresso na contra-capa dos volumes 1 e 2, percebe-se claramente esta visão pragmático-comunicativa da língua também nesta obra: “Die Fähigkeit, sich im Alltag mündlich und schriftlich *angemessen zu verständigen* und sich zu allgemein interessierenden Themen zu äußern ist das wichtigste Lernziel von ‘Themen neu’”. Daneben wird ein sinnvoller Umgang mit literarischen Texten angestrebt.”⁴ (Aufderstraße, 1993 - grifos meus) Espera-se, portanto, que o aprendizado da língua proporcione ao aluno a capacidade de comunicar-se *adequadamente*. Ora, uma comunicação adequada é aquela que funciona de fato, que aproxima as pessoas, que é capaz de identificar e resolver problemas de incompreensão entre elas. Para chegar a uma comunicação *adequada* o estudante precisa, mais do que aprender uma língua, aprender a ‘tatear’ num mundo estranho e estar consciente de que não poderá compreender ou ser compreendido sempre, mas também desenvolvendo estratégias de identificação e correção de *problemas* na comunicação. Em Themen estas estratégias são escassas, reduzindo-se praticamente a expressões como “Wie bitte?”, “Noch einmal, bitte langsam”, “Buchstabieren Sie, bitte!” na lição 1 do primeiro volume. Eventuais problemas de compreensão entre membros de línguas/ culturas diferentes, que excedam a compreensão literal de fonemas/ vocábulos, não são levados em conta. Ao longo de quase toda a obra, à exceção da lição 1 de Th.I, os interlocutores dos diálogos apresentados são alemães entre si, e que se entendem perfeitamente. Uma rara exceção é um diálogo no final da lição 5 de Th.II: há ali uma discussão entre um casal, onde o marido diz a certa altura, percebendo que a mulher está interpretando mal suas palavras: “wenn ich sage, daß.... so will ich damit sagen, daß...” Outro aspecto que a obra não aborda é o da linguagem ou dos signos não verbais como gestos/ mímica, muitas vezes ligados a signos verbais, e que variam muito de uma cultura para outra, podendo provocar grandes problemas na comunicação, em se desconhecendo os mesmos. Várias obras didáticas atuais já incluem em seus cursos programas de linguagem não verbal. Considerando-se as

⁴ A capacidade de comunicar-se oralmente e por escrito de maneira adequada no cotidiano e expressar-se sobre temas de interesse geral é o principal objetivo de “Themen neu”. Além disso almeja-se um contato significativo com textos literários.

reflexões tecidas nos capítulos 1 e 2, conclui-se que a língua estrangeira se apresenta ao aluno não só em forma de vocabulário, estruturas gramaticais, situações comunicativas, mas como um mundo diferente e estranho, onde a situação normal será antes a não-compreensão do que a compreensão, e onde uma *comunicação adequada* não se dará automaticamente. Este aspecto a obra didática Themen não considera suficientemente, a meu ver, pois o mundo apresentado por ela é pouco problematizado, ou seja, é considerado normal, óbvio, automaticamente aceitável por todos, independentemente da cultura de partida dos estudantes.

4.3. A CONCEPÇÃO DE “LANDESKUNDE”

Em relação à questão da transmissão de aspectos culturais (“Landeskunde”), a obra, segundo Bock (entrevista de Soethe/ Fagundes, 1994, p.10) apenas oferece textos, que podem servir como ponto de partida para discussões - em língua materna - sobre aspectos da cultura alemã. O autor afirma que, num nível básico, não é possível haver explicações sobre questões culturais em língua estrangeira, uma vez que os alunos não as compreenderiam, dado o seu reduzido domínio lingüístico. Em compensação foram elaborados, para algumas línguas, livros de exercícios bilíngües, com explicações de aspectos culturais na língua materna. Para o Brasil, porém, este não é o caso. Existem apenas no manual para o professor algumas observações sobre “Landeskunde”, que este poderá, então, transmitir aos alunos em língua materna.

Indagado sobre a questão da *interculturalidade*, Bock diz que “Themen Neu” contém, em parte, textos direcionados para esta problemática, não sendo, entretanto, esta a ênfase maior da obra (p. 10), o que fica muito claro já numa análise superficial de “Themen neu”. Na verdade a questão do *encontro* entre as culturas, que todo ensino/aprendizado de L.E. implica, não é centralizado em “Themen neu”. O que se apresenta é basicamente a Alemanha e, muito pouco, alguns outros países de língua alemã, como Suíça e Áustria. A perspectiva é, portanto, totalmente eurocêntrica. O aluno deverá assimilar juntamente com a língua, aspectos da cultura alemã, apresentados de uma perspectiva alemã; o aluno deverá conhecer um pouco do cotidiano, da história, da arte, dos costumes do povo alemão. Considera-se muito pouco em “Themen neu” a realidade do estudante, o seu mundo, o seu modo de ver as coisas; há pouca ligação entre as diferentes perspectivas das culturas de partida e de chegada. Na verdade, a abertura intercultural em “Themen neu” se resume basicamente a perguntas, como “Und wie ist es bei Ihnen/ in Ihrem Land?” no final de diversas partes de lições, onde é exposta primeiramente a perspectiva alemã de forma rica e detalhada, proporcionando ao aluno e à sua perspectiva uma posição, na verdade, periférica. Outro aspecto importante dentro de um ensino intercultural é o do aproveitamento consciente do *estranho* como desafio para o estudante, no sentido de levá-lo a uma reflexão autocrítica. Também este aspecto não é explorado conscientemente em “Themen neu”.

Analisando-se “Themen neu” sob o ponto de vista da questão da estereotipia, abordada no capítulo 3, pode-se observar que os principais esterótipos identificados entre

os alunos principiantes de alemão da UFSC são tematizados na obra. Observe-se, por exemplo, o estereótipo do alemão bebedor de cerveja. Em “Themen neu” I, lição 3, fala-se das bebidas mais consumidas na Alemanha (Aufderstraße, 1993, p.42-43). A pergunta inicial que o texto faz é sobre qual o aluno pensa ser a bebida predileta dos alemães, a o que os alunos da UFSC certamente responderiam ser a cerveja. A estatística apresentada pela lição mostra, porém, que o café, refrigerantes e águas minerais são mais consumidos que a cerveja, relativizando-se, ou rompendo-se, em parte o estereótipo. Entretanto, a lição dedica quase duas páginas à cerveja alemã, fornecendo até mesmo um ‘dicionário da cerveja’, com muitas fotos do produto e pessoas consumindo o mesmo, imagens estas, que certamente se estabelecem definitivamente na mente do aluno.

Outro exemplo é o estereótipo da Alemanha como país da cultura e da tecnologia, que é reforçado como tal na lição 10 do mesmo volume. O aluno recebe a tarefa de dizer o que são para ele a Alemanha, a Áustria e a Suíça (p.118). Como orientação ou ativação da memória o livro fornece quadrinhos com uma série de nomes de compositores, escritores, pensadores, artistas, cientistas, atletas, políticos e ainda marcas de carros e de outros produtos famosos, por exemplo, da indústria química destes países. Em “Themen neu” 3 o estereótipo da Alemanha como país da tecnologia é retomado, apresentando o “Deutsches Museum” como sendo provavelmente o maior museu de ciência e tecnologia do mundo (98-99), e um texto sobre uma casa do ano 2026, totalmente automatizada. O estereótipo do país da cultura é retomado na lição 9 de “Themen neu” 3 (p.108-112), quando fala das diversas facetas da vida cultural na Alemanha, trazendo uma série de informações com certeza enriquecedoras para os alunos, inclusive sobre a história do surgimento da mais famosa obra literária alemã, o “Faust”. A imagem estereotipada que permanece, porém, muitas vezes entre os alunos, é de que *todo alemão é culto*.

A lição 9 de “Themen neu” 1 é introduzida com uma colagem elaborada por um aluno japonês (p.117 - como rara exceção na obra, é mostrada aqui uma perspectiva de fora da Alemanha), que apresenta graficamente um grande número de estereótipos sobre a Alemanha também comuns aqui no Brasil; o caneco de chope, por exemplo, recebe destaque especial na colagem, mas também aparecem um piano de cauda, lembrando os compositores, o Zepelim, lembrando a vanguarda tecnológica, marcas de carro, e entre outros a suástica, que apesar de pequena tem realce na colagem por estar sobre um pequeno fundo branco entre uma página toda colorida. Conforme visto no capítulo 3, também os alunos da UFSC têm, em destaque, o estereótipo da Alemanha como país da 2ª guerra mundial e juntamente a questão da elaboração da culpa por parte dos alemães.

Estas questões são tematizadas na lição 9 de “Themen neu” 3 (p.104-106), apresentando-se não só alguns fatos históricos pertinentes, mas também um relato pessoal de uma mulher alemã sobre as dificuldades do pós-guerra. Sem dúvida é muito importante que estes assuntos tenham lugar num curso de alemão como língua estrangeira, por tratar-se de imagens muito presentes entre os alunos, mas freqüentemente com lacunas em termos de informações históricas, e sobretudo com a necessidade de expor e discutir muitas dúvidas a respeito. Preconceitos até certo ponto ligados à temática da 2ª guerra mundial, como o de que os alemães seriam racistas e também a questão do neo-nazismo não são abordados diretamente em “Themen neu”, o que representa uma lacuna num curso de alemão para esta região, uma vez que, conforme visto no capítulo 3, estes preconceitos são freqüentes aqui, e para serem quebrados demandam muita discussão, complementação de informações fragmentárias que os alunos recebem sobre a Alemanha através da imprensa, por exemplo, e principalmente uma reflexão crítica por parte dos estudantes. O fato de estes assuntos não serem abordados abertamente pelo livro de forma alguma leva os alunos a abandonarem estes preconceitos; ao contrário, a dúvida a respeito destes assuntos parece se acirrar ainda mais, como se verá no item 4 deste capítulo, quando da análise da recepção de “Themen neu” por parte dos alunos de alemão da UFSC.

Outros estereótipos freqüentes entre os alunos da UFSC mencionados no capítulo 3 , como o da organização, trabalho, seriedade, rigidez, frieza dos alemães, também são abordados em “Themen neu”, principalmente na lição 7 do livro 2, que será comentada no final deste item de maneira mais detalhada, por se tratar, a meu ver, nesta lição de uma maior quantidade de textos direcionados para a questão intercultural, e ao mesmo tempo haver a abordagem de vários estereótipos já conhecidos anteriormente pelos alunos da UFSC, o que me levou a escolhê-la também para minha pesquisa sobre a recepção de “Themen neu” pelos alunos.

Os autores da obra têm, visivelmente, consciência da visão estereotipada de membros de outras culturas sobre o seu país, e fazem um aproveitamento destes elementos, buscando complementar ou ampliar conhecimentos prévios dos alunos, visto que os estereótipos têm, normalmente um certo fundo de verdade, que pode ser utilizado como ponto de partida para o aprofundamento de um assunto. O que falta, porém, na obra, é uma maior conscientização do aluno de que isto são apenas estereótipos, ou seja, recortes, simplificações de uma realidade muito maior e mais complexa, e que não se trata, portanto, de verdades gerais e absolutas a serem assimiladas desta forma. O que o aluno deve desenvolver na aula de língua estrangeira é, na verdade, uma *abertura* para a cultura

e para os membros da cultura estranha, ou seja, desenvolver uma disposição para se deixar *surpreender* a cada encontro e não esperar, de antemão, que um membro de determinada cultura seja de determinada forma apenas por pertencer a esta cultura.

Lição 7:

A lição 7 tem como título “Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland”. A lição trata primeiramente de como os alemães são vistos e se vêem no estrangeiro - a trabalho e como turistas, e num segundo momento, como estrangeiros que vivem na Alemanha vêem os alemães. Os textos desta lição são, sem dúvida, interessantes sob o ponto de vista da questão da interculturalidade, pois tratam, ao menos em parte, da problemática do encontro entre culturas diferentes. Visões estereotipadas dos alemães sobre membros de outras culturas são mencionados e vice-versa. Vários estereótipos sobre os alemães mencionados na lição são os mesmos constatados entre os alunos principiantes de alemão da UFSC. A seguir serão descritas e analisadas as várias partes da lição, e no próximo item serão comentados textos de alunos referentes à recepção destas partes. A enumeração dos textos a seguir será adotada aqui para melhor identificação nos comentários, não sendo originária do livro.

Texto 1 - O primeiro texto para leitura é uma lista - fornecida por uma empresa seguradora - de itens a não serem esquecidos diante de uma viagem de férias (p.86). A lista contém desde itens como fazer seguro de bagagem e a devida documentação para a viagem, até vacinar o gato ou cachorro e comprar pasta de dente, sabonete, etc. , o que segundo minha experiência de ensino com este texto sempre causa muito espanto e estranheza entre os alunos, e se confirmou também na pesquisa referente a este trabalho. Os alunos associam esta lista diretamente com a imagem da organização alemã que eles possuem, espantando-se com tamanho exagero nesta característica.

Texto 2 - Um outro texto para leitura constitui-se numa reportagem com o título “Mal im Ausland arbeiten - eine tolle Erfahrung!” (p. 91) O texto relata as experiências de três mulheres alemãs no estrangeiro. Elas expressam estereótipos sobre os estrangeiros, como por exemplo, quando uma fala sobre o machismo dos italianos e outra sobre a frieza dos ingleses. Elas também expressam estereótipos sobre os alemães, quando uma diz que os franceses a chamavam de “glacier” (geleira). Ela explica que era muito reservada no início, por não conhecer a língua e para esconder sua timidez; e que após algumas semanas tudo mudou, pois ela aprendeu a língua e conseguiu contato com as pessoas. Assim ela relativiza o estereótipo da frieza alemã. Ela ainda diz que aprendeu,

que é melhor trabalhar para viver do que viver para trabalhar, como se faz na Alemanha, confirmando, assim, o estereótipo do alemão trabalhador. O estereótipo da organização extrema e da falta de flexibilidade dos alemães também é reforçado por uma das mulheres, quando ela diz que na Itália a vida é mais fácil, porque não se observam regras e leis com tanto rigor, e por outra mulher, quando ela diz que na Inglaterra é mais importante se saber fazer determinado trabalho do que possuir um diploma, como é o caso na Alemanha. Esta mulher ainda diz que o que lhe falta na Inglaterra são amizades abertas e calorosas, relativizando, assim, indiretamente, o estereótipo sobre a frieza dos alemães, uma vez que ela computa esta característica aos ingleses. Este texto é seguido de três exercícios. O primeiro é de reprodução das informações básicas do texto. O segundo pergunta ao aluno quais os problemas que um alemão teria, caso quisesse trabalhar em seu país. Este questionamento pode ser muito produtivo, no sentido de levar o aluno a refletir sobre a sua realidade, e de como seria recebido um estrangeiro em seu contexto. O terceiro exercício apresenta um quadro, no qual são sistematizados todos os estereótipos sobre os alemães mencionados direta ou indiretamente no texto, com a tarefa, apenas, de identificar qual mulher diz o quê. Este exercício com certeza contribui para fixar estes estereótipos como verdades absolutas, uma vez que não faz nenhuma observação ou pergunta que leve o aluno a questionar os mesmos, ou a relativizá-los de alguma forma.

Texto 3 - Um texto para ouvir - uma entrevista apresentada num programa de rádio - é precedido de um pequeno texto para ler, que comenta, como os turistas alemães avaliam seus próprios conterrâneos no estrangeiro (p.92). Uma série de estereótipos são mencionados: eles seriam muito barulhentos, sedentos, nus, avarentos, o que levaria muitos alemães a não quererem ser identificados como tais no estrangeiro. Segundo minha experiência de ensino com este texto, a maioria dos alunos desconhece estes estereótipos e fica surpreso com os mesmos, o que também se confirma na minha pesquisa. A entrevista que os alunos ouvem depois deste texto, mostra como algumas pessoas - não alemãs - vêem turistas alemães no estrangeiro: eles são avaliados como honestos, limpos, bons pagadores, de ótimo comportamento, etc., imagens estas, em princípio, antes esperadas por muitos de nossos alunos, servindo o texto como reforço das mesmas. Não há no livro uma didatização deste texto além do nível da reprodução das informações básicas. Estas perspectivas tão diferentes poderiam ser aproveitadas, porém, justamente para chamar a atenção do aluno sobre a questão da estereotipia. Uma pergunta sobre possíveis encontros do aluno com turistas alemães, e de como tenham sido estes encontros de fato, também poderia ser valiosa, pois experiências pessoais podem muitas vezes servir para romper

justamente imagens estereotipadas. Uma pergunta sobre como o aluno vê turistas brasileiros, se há como generalizar o comportamento dos mesmos, e se ele pessoalmente se enquadra nesta imagem, também poderia ser proveitosa no sentido de levá-lo a questionar a validade de rotulações ou generalizações desta natureza.

Texto 4 - Outro texto para leitura - em forma de reportagem - traz o relato de três mulheres estrangeiras, residentes na Alemanha, sobre como elas vêem os alemães. O título do texto é: "Berufsleben gut, Familienleben schlecht" (p.93). Novamente são enumerados uma série de estereótipos sobre os alemães: eles seriam corretos, dignos de confiança, teriam consciência sobre as questões do meio ambiente, mas seriam frios e excessivamente organizados. As mulheres - uma americana, uma chinesa e uma grega - manifestam opiniões muito diversas sobre a maneira de viver das mulheres alemãs. A mulher chinesa considera, por exemplo, a mulher alemã excessivamente emancipada. A americana, ao contrário, parece concordar com esta emancipação, invejando ainda a seguridade social da mulher alemã. A mulher grega igualmente considera as mulheres alemãs privilegiadas.

Este texto traz novamente uma perspectiva de pessoas estrangeiras sobre alemães, trazendo inclusive a visão de pessoas de culturas muito distantes da alemã, como é o caso da chinesa, principalmente. Estas diferentes perspectivas representam, certamente, uma ótima oportunidade para o aluno de confrontar-se com a questão intercultural. Infelizmente também este texto não é explorado didaticamente neste sentido. Uma simples pergunta, por exemplo, sobre as possíveis razões que levam as várias mulheres a avaliações tão diferentes, poderia desencadear uma reflexão mais profunda sobre as diferentes maneiras de se perceber a 'realidade' de uma cultura para a outra.

O exercício que segue este texto - "Wie finden Sie Ihre eigenen Landsleute? Was gefällt Ihnen? Was gefällt Ihnen nicht?" - é muito vago em sua formulação, não motivando, portanto, os alunos a participarem ativamente, segundo minha experiência de ensino com o mesmo.

Texto 5 - Por último a lição 7 traz um pequeno texto para leitura - em forma de um breve comentário. O título é: "Immer mehr Deutsche wollen auswandern" (p.95). Ao lado deste texto está um quadro estatístico que mostra o número de estrangeiros residentes na Alemanha por nacionalidade. O texto faz um comentário sobre o número crescente de estrangeiros que querem imigrar para a Alemanha ou pedir asilo político, o que não seria bem-vindo pela maioria dos alemães, por temerem eles a falta de empregos e moradias no futuro. O texto ainda diz que alguns alemães gostariam, até mesmo, que os estrangeiros

que vivem na Alemanha atualmente fossem embora, mas que estas pessoas deveriam se conscientizar de que há também muitos alemães que estão imigrando para outros países e esperando ser bem recebidos ali.

Texto 6 - Seguem-se ao texto, a título de exemplo para estas migrações, duas breves entrevistas para ouvir, uma com uma família alemã que está emigrando da Alemanha e outra com uma família indiana que imigrou para a Alemanha. As entrevistas mostram as várias razões que levaram estas famílias a darem estes passos.

Esta última parte da lição 7 toca, mesmo que muito levemente, no estereótipo da xenofobia alemã, estereótipo este muito comumente ligado por nossos alunos, conforme descrito no capítulo 3, ao preconceito do racismo dentro do contexto do nazismo e da 2ª guerra mundial, e também do neo-nazismo. A argumentação é, porém, muito pobre, tanto para justificar a xenofobia alemã quanto para recriminá-la. Este assunto demandaria, pois, para o contexto do ensino de alemão na UFSC, um aprofundamento muito maior do que a lição oferece.

Todos os textos da lição 7 comentados acima são potencialmente interessantes sob o ponto de vista de um ensino intercultural, faltando, porém, uma didatização mais direcionada para a conscientização e a preparação do aluno para um encontro intercultural frutífero, que o leve a refletir sobre a sua própria cultura, a partir deste encontro com o que lhe é estranho. Para que esta auto-reflexão pudesse se dar, deveria haver, porém, justamente uma maior centralização da perspectiva do aluno na lição.

4.4. A RECEPÇÃO DA OBRA DIDÁTICA “THEMEN NEU” NA UFSC

4.4.1. Metodologia

Para avaliar a recepção de “Themen neu” pelos alunos de alemão da UFSC no tocante aos aspectos culturais da Alemanha transmitidos por esta obra, selecionei a lição 7 do volume 2, por se tratar, conforme já mencionado acima, de uma lição que aborda vários estereótipos existentes entre nossos alunos e por conter vários textos que enfocam a questão intercultural. Para detectar e analisar a recepção desta lição, lancei uma pergunta, a ser respondida por escrito, para os alunos das turmas que tiveram esta lição no semestre 96/1, tanto do curso de Letras quanto do extracurricular de alemão. Trata-se de alunos da 3ª fase de Letras Alemão, que tiveram neste semestre as lições 5 a 10 de Themen II e de alunos do 5º semestre do extracurricular, que tiveram as lições 6 a 9 de Themen II. Para proceder à avaliação da recepção desta lição por parte dos alunos, o procedimento metodológico será o mesmo do capítulo 3, ou seja, serão transcritos textos representativos de cada turma, que serão analisados a seguir.

4.4.2. Os textos dos alunos

Pergunta: Baseada no estudo da lição 7 - Themen II, quais são as impressões que você teve dos alemães?

Aluno A, do extracurricular, responde: “Que na vida diária os alemães vivem para trabalhar e são meio chatos, metódicos. Que como turistas são generosos, corretos e comportam-se muito bem. Que muitas vezes emigram, pois procuram fugir da correria diária freqüente nas grandes cidades.”

O comentário deste aluno mostra que ele assimilou os estereótipos que a lição 7 oferece, conforme comentado acima. As três frases referem-se claramente aos textos 2, 3 e 6 respectivamente. Percebe-se, por exemplo, como o exercício 3 do texto 2 - o quadro com os estereótipos - funcionou para gravar os mesmos. Interessante é também, como no texto 3 ficaram gravados os estereótipos positivos e não os negativos, provavelmente porque aqueles estereótipos negativos de alemães sobre alemães eram totalmente desconhecidos para os alunos - alemães muito barulhentos, sedentos, nus e avarentos; o

aluno deu mais crédito à opinião de pessoas de outros países sobre os alemães, do que à opinião deles mesmos.

Aluno B, do curso de Letras responde: “A lição 7 não passa uma impressão tão boa com relação aos alemães. Parecem pessoas muito burocráticas, tímidas, indecisas frente a decisões mais banais e possuem algumas manias esquisitas, além de não serem muito receptivos. Gostam de programar todas as coisas, inclusive o seu futuro e valorizam muito normas e leis.”

O aluno inicia seu comentário com um balanço geral da lição 7, que para ele é negativo. Também aqui são mencionados estereótipos extraídos diretamente do exercício 3 do texto 2 - pessoas burocráticas, valorizam normas e leis - que ficaram gravadas na mente do aluno. O estereótipo da organização alemã também transparece quando ele diz “eles gostam de programar todas as coisas”. A frase “possuem algumas manias esquisitas” certamente se refere a alguns itens do texto 1, que segundo minha experiência sempre causa espanto entre os alunos.

Aluno C, do curso de Letras: “Os alemães são muito organizados e programados; eles traçam planos para viagens, horários de folga ou de trabalho, para os seus orçamentos, para comer, enfim, vivem uma meta bem pensada e programada. Geralmente tornam-se independentes cedo, entre os 16 e 20 anos, procurando não mais depender dos seus pais, escolhendo viver sozinhos. A Alemanha tem um sistema de seguridade social muito bom, que se sobressalta dos outros países europeus (ou mesmo de primeiro mundo, como os EUA). Apesar disto, muitos alemães sentem-se angustiados por tamanha organização e buscam uma qualidade de vida diferente em outros países, onde possam viver mais livremente, sem buscar tanto a perfeição; alguns ainda permanecem em países de primeiro mundo, porém outros querem radicalizar completamente, e se encantam com países da América Latina ou África. Muitos estrangeiros buscam justamente estes aspectos de organização e justiça social quando vão para a Alemanha procurar emprego. São poucos os que têm qualificação para exercer cargos importantes, a maioria faz serviços que os alemães desprezam ou não querem fazer. Mas mesmo assim há um certo xenofobismo em relação a estas hordas de estrangeiros que invadem a Alemanha. Pode-se ter a impressão de que os alemães ‘vivem para trabalhar’, e que tamanha organização e empenho no trabalho os angustia demasiadamente, levando-os a uma crise, e a repensar e reprogramar uma nova vida, que os faça sentir com mais intensidade o que há de bom para se viver.”

O texto deste aluno reflete igualmente como a lição funcionou para reforçar estereótipos. Por exemplo, o estereótipo da organização alemã, provavelmente a partir de texto 1, e do trabalho, mencionado principalmente no texto 2. Para este aluno os textos 4, 5 e 6 foram visivelmente marcantes, mostrando ter assimilado e associado uma série de informações contidas nos mesmos.

Aluno D, do extracurricular: “A lição 7 transmitiu uma imagem bastante diversa do alemão, expressa pelos estrangeiros. Alguns acham os alemães calmos e corteses. Também são citados como corretos e honestos. O que me pareceu mais negativo foi a impressão dos estrangeiros que vivem na própria Alemanha: alguns acharam os alemães meio frios e fechados, o que bate com a imagem anterior que recebia do povo.”

Este aluno concentrou-se totalmente na imagem descrita por estrangeiros a respeito dos alemães. Ele começa citando estereótipos positivos que ele assimilou a partir das informações da lição, para então mencionar os negativos, que são aqueles que ele já conhecia e que a lição lhe confirmou.

Aluno E, do extracurricular: “Bom, esta lição trouxe-me uma imagem dos alemães que coincide um pouco com a minha opinião. Eles são metódicos, corretos, práticos, trabalhadores, corteses. Porém tenho algumas dúvidas: - Eles são tímidos? - Porque odiavam tanto os judeus, poloneses, e por que fizeram o genocídio da 2ª guerra mundial? Preservam o meio ambiente, e na minha opinião, acho que hoje são muito democráticos e anti-nazistas em sua maioria. São exigentes, limpos.”

Percebe-se também aqui como a lição 7 serviu para confirmar ou reforçar vários estereótipos que o aluno possuía sobre os alemães; segundo seu comentário fica claro que sua opinião prévia não mudou após o estudo da lição. Ao abrir espaço para comentar sobre os alemães, a pesquisa acabou incentivando o aluno a revelar também outras dúvidas que a lição 7 não lhe respondeu, mas que despertou, certamente, ao tocar na questão da xenofobia alemã, no texto 5. Segundo a pesquisa do capítulo 3, estas dúvidas sobre questões da 2ª guerra mundial, racismo, etc. são freqüentes entre nossos alunos e requerem uma discussão abrangente e aprofundada. “Themen neu” aborda mais diretamente a questão da 2ª guerra mundial no livro 3, o que é, sem dúvida muito importante para o nosso alunado. As questões de racismo e neo-nazismo, entretanto, não são abordadas diretamente na obra, sendo que, na minha opinião a lição 7 poderia, justamente a propósito do assunto levantado no texto 5 estender ou aprofundar mais o

mesmo, tratando também destas questões. O aluno expressa uma opinião a respeito dos alemães que extrapola os limites da lição, quando ele diz “na minha opinião acho que hoje eles são muito democráticos e anti-nazistas em sua maioria”. A lição poderia trabalhar em direção a uma confirmação da suposição positiva deste aluno, se abordasse com mais ‘coragem’ as dúvidas negativas que ele expressa.

A pesquisa a respeito da recepção desta lição pelos alunos de alemão da UFSC mostra que :

1. Os alunos assimilaram uma série de informações a respeito dos alemães/ da Alemanha de maneira superficial e estereotipada.
2. Muitos dos estereótipos conhecidos dos alunos sobre os alemães foram reforçados através da lição.

5. CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO DE ALEMÃO NA UFSC

A obra didática "Themen" está sendo empregada no ensino básico de alemão da UFSC há mais ou menos 10 anos. Conforme mencionado na introdução, não houve até então uma avaliação oficial a respeito da recepção ou da eficácia da mesma neste local. Entretanto, ao longo de meus anos de magistério nesta instituição têm sido levantados freqüentemente, mesmo que apenas a nível informal, questionamentos a respeito dos resultados alcançados pelo trabalho da área de alemão. Estes resultados são considerados muitas vezes insatisfatórios, tanto por professores quanto por alunos da área. As justificativas que se ouvem freqüentemente para este relativo insucesso são, que ensinar/aprender a língua alemã é uma tarefa muito árdua para brasileiros por não se tratar de uma língua românica, elevando-se com isso o grau de dificuldade no aprendizado desta língua, e que o distanciamento geográfico dos países de origem da língua alemã acentua ainda mais esta dificuldade, por impedir um contato direto com seus falantes nativos. A maioria de nossos alunos não tem a oportunidade de passar uma temporada na Alemanha, por exemplo, durante seu curso. Mesmo os alunos descendentes de alemães na maioria dos casos não têm a oportunidade de praticarem o alemão com seus familiares, pois a língua de origem há muito tempo deu lugar à língua do país em que residem. Nos poucos casos em que se fala o alemão em casa, trata-se geralmente de dialetos. As oportunidades de praticar a língua alemã resumem-se, portanto, basicamente à sala de aula.

Sem dúvida estas ponderações têm fundamento. Além da dificuldade inerente à língua em questão e da falta de oportunidades de praticá-la, há, porém, outros fatores envolvidos no ensino/aprendizado de uma língua estrangeira, que determinarão o grau de seu sucesso. Pode-se mencionar, por exemplo, os objetivos que os alunos perseguem ao optarem pelo estudo desta língua. Há que se questionar, no caso específico da UFSC, quais os objetivos que seus alunos perseguem ao optarem pelo curso de Letras-Alemão, o grau de motivação que possuem para aprender a língua alemã, inclusive sua disponibilidade de tempo para se dedicarem ao estudo da mesma, pois estes fatores certamente determinarão em grande parte seu sucesso. As poucas perspectivas profissionais que o curso de Letras oferece no Brasil atualmente, devido às graves falhas em sua política educacional, certamente diminuí substancialmente a wazzu motivação dos alunos para se dedicarem em tempo integral ao curso de alemão.

Outro fator que constitui o processo ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira é o professor. Contam, por exemplo, seus objetivos, suas motivações, suas áreas de interesse no ensino, seu preparo, e a isto se associa um outro fator, o dos recursos didático-pedagógicos empregados por ele. No caso específico do ensino básico alemão na UFSC a obra didática "Themen neu" ocupa uma posição central no ensino básico do alemão. Apesar de esta obra ter gozado de um prestígio elevado nesta instituição por estar fundamentada na abordagem comunicativa, têm sido levantadas esporadicamente algumas críticas de professores e alunos referentes aos mais diversos aspectos da mesma: menciona-se a apresentação gramatical pouco sistemática, vocabulário em excesso, instruções para exercícios não muito claras, lay-out caótico, etc. Recentemente as discussões sobre "Themen neu" deslocaram-se de um nível informal para uma reunião da área, onde pela primeira vez se cogitou a idéia de se substituir a obra por outra.

O presente trabalho avalia apenas um dos fatores que contribuem para o processo ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira mencionados acima, a saber, o da obra didática. Igualmente, em relação às diversas críticas a "Themen neu" citadas há pouco, o trabalho tampouco poderá responder a elas, pois extrapolaria os seus limites. Entretanto, ele pretende contribuir para estas discussões, no sentido de refletir sobre um outro aspecto de grande importância: o da imagem da Alemanha que "Themen neu" transmite, ou seja, como os aspectos culturais inerentes à língua transparecem na obra. O trabalho também pretende contribuir, no sentido de avaliar até que ponto a obra se presta a um ensino hermenêutico de L.E., ou seja, um ensino que busque uma compreensão mais aprofundada da própria cultura a partir do encontro com uma cultura estranha, objetivo este, a meu ver, fundamental, principalmente para um curso universitário de língua estrangeira.

Um curso de Letras se distingue de um curso comercial de L.E. pelos seus objetivos. Enquanto o último busca, via de regra, instrumentalizar o aluno para agir comunicativamente em situações pragmáticas diversas, como em relações comerciais com outros países, em viagens de turismo, para acesso à literatura de alguma área de conhecimento específico, etc., o curso de Letras busca, ou deveria buscar em primeiro lugar, uma formação humanística e científica do aluno, que leve o mesmo a um desenvolvimento intelectual, à autonomia de pensamento, à capacidade de reflexão crítica. Para tanto faz-se necessária uma ligação constante da área de estudo específica do aluno com o contexto histórico-cultural mais amplo em que a mesma se insere, a fim de que ele possa adquirir uma compreensão mais abrangente de sua área, formando-se, deste modo, como um profissional, e principalmente como pessoa mais autônoma e criativa. "A

formação acadêmica introduz a uma ocupação científica e ampla que simultaneamente é (auto-)formação da pessoa.” (Greuel, 1996, p.1)

Num curso de Letras, o estudo da língua não é apenas *meio* ou *instrumento* para se atingir determinados fins pragmáticos, mas também *fim* em si, no sentido de que o envolvimento aprofundado com esta língua promoverá a formação do aluno. Pois optar por uma formação acadêmica em uma determinada língua significa optar por “uma tradição cultural, um ideário histórico com o qual (o aluno) deve se confrontar e através do qual pode crescer e desenvolver o seu horizonte”. (Greuel, 1996, p.1) A língua alemã especificamente comporta uma riqueza cultural muito vasta em termos de textos filosóficos, literários, científicos, religiosos, artísticos, que influenciaram a civilização moderna como um todo e portanto têm valor universal. A justificativa para um estudo acadêmico da língua alemã no estrangeiro deveria ancorar-se, pois, muito mais na riqueza cultural que ela oferece do que em utilidades práticas como linguagem comercial, por exemplo.¹

Voltando ao objetivo básico de “Themen neu”, que é o de levar o aluno a uma competência lingüística referente ao *cotidiano*, ou seja, ensiná-lo a comprar pão, fazer um pedido num restaurante ou falar com o médico em uma consulta, listar utensílios a serem levados para uma viagem, falar sobre o tempo, apresentar os diversos cômodos de sua casa para amigos, descrever o caminho para alguém, etc., são assuntos que certamente fazem parte da vida de qualquer mortal, e têm a sua legitimidade, entretanto um curso de Letras deve ultrapassar em muito estes limites, caso ele pretenda promover de fato uma formação acadêmica no sentido descrito acima. Um objetivo secundário de “Themen neu” (ver capítulo 4.2.) é levar o aluno a um contato significativo com textos literários. A obra oferece de fato alguns textos literários nos livros 2 e 3, geralmente no final das lições, que, entretanto, carecem de quaisquer orientações didáticas, de modo que não fica claro o que os autores pretendam dizer com ‘um contato significativo com textos literários’. Refletindo-se a respeito da validade da obra “Themen neu” para o curso de alemão da UFSC, conclui-se que os objetivos da obra estão na ordem inversa para o mesmo, pois, como curso universitário de Letras, este não deve limitar-se a uma comunicação referente a temas do cotidiano. O objetivo secundário de “Themen neu” deveria ser o principal aqui.

¹ Estas reflexões valem principalmente para o curso de Letras-Alemão. No entanto elas têm, também, sua validade para o curso extracurricular de alemão da UFSC, que faz parte das análises da presente dissertação. Pois os alunos do extracurricular são, em sua grande maioria, alunos de outros cursos universitários, portanto em fase de formação acadêmica, e que poderiam, ao estudar uma língua estrangeira, beneficiar-se igualmente de objetivos como os formulados acima, ultrapassando os limites de objetivos meramente pragmáticos que freqüentemente os trazem para estes cursos.

Pois justamente textos literários servir para ultrapassar os limites do cotidiano e levar a uma reflexão mais aprofundada a respeito da cultura referente à língua estrangeira. Conforme visto no capítulo 1, o texto literário apresenta muitas vezes aquela barreira à compreensão (não apenas lingüística, mas muito mais cultural) que poderá, justamente, ser frutífera em termos hermenêuticos, pois esta barreira poderá servir como estímulo para um questionamento maior do aluno. Ela impedirá o aluno de aplicar a sua práxis para interpretar o estranho, pois ele perceberá que a mesma não funciona para tal. Ele entrará, assim, num verdadeiro processo de formação de sentido, neste contato ativo entre a sua práxis de e a práxis estranha. Se a dificuldade ou a barreira à compreensão for excessiva em termos lingüísticos, ela logicamente levará ao desânimo. Existem, entretanto, textos literários que podem ser empregados mesmo para fases iniciais de estudo da língua alemã, por conterem estruturas lingüísticas relativamente simples, podem mas ao mesmo tempo estimularem, como produção artística que são, uma atividade intelectual superior por parte dos alunos do que a confrontação com temas do cotidiano, como comprar pão ou informar-se sobre o caminho para a rodoviária.²

Ainda que se considere válido o desenvolvimento de uma competência lingüística referente ao cotidiano para o curso de Letras-Alemão, "Themen neu" apresenta para cada um dos temas mencionados acima unicamente a perspectiva e o contexto alemães, o que certamente é útil para pessoas que pretendam viajar para este país. Esta, porém, não é a realidade da maioria dos nossos alunos de Letras, e mesmo dos alunos do extracurricular, por mais que exista o interesse para tal. "Themen neu" procura, conforme já mencionado no capítulo 4, fazer sempre uma ligação entre situação comunicativa, texto e papel do aluno. Entretanto, estes papéis comunicativos que o livro oferece freqüentemente não são adequados para nossos alunos, justamente por que a situação comunicativa e o texto referente à mesma estão baseados no contexto e na perspectiva alemã. É bem provável que o aluno nunca venha a necessitar compreender um cardápio alemão e fazer um pedido baseado no mesmo, mas talvez venha a ser solicitado a explicar um cardápio brasileiro a um turista alemão em Blumenau ou em Joinville, por exemplo;³ ao invés de fazer um bilhete listando os objetos a não serem esquecidos para uma temporada de inverno numa casa nos Alpes, seria mais adequado para nossos alunos fazer uma lista dos objetos a serem levados para a casa de praia da região, se é que estes assuntos são de alguma relevância para um curso universitário de Alemão.

² Tome-se como exemplo inúmeros poemas contemporâneos da chamada "poesia concreta".

³ Isso exigiria inclusive a habilidade de traduzir ao menos informalmente, de nossos alunos, habilidade esta não treinada em "Themen neu".

Conforme mencionado igualmente no capítulo 4 deste trabalho, a perspectiva do aluno ocupa uma posição periférica na obra. O assunto principal sempre é a Alemanha. Quando surge, então, no final do capítulo a pergunta: "Und wie ist es bei Ihnen?" os alunos reagem, freqüentemente, com um certo cansaço ou desinteresse. Esta reação se deve certamente também a uma tradição de ensino - não só na área das línguas estrangeiras - baseada na transmissão de fatos por parte do professor ou do livro e na aceitação incondicional dos mesmos pelos alunos. Esta tradição, que acaba sendo nutrida por "Themen neu" no que diz respeito aos aspectos culturais, oferece ao aluno um papel passivo, de receptor de conhecimentos apenas. Já a comparação de determinado assunto estranho com a própria realidade exige do aluno que ele saia de sua passividade, exige posicionamento frente ao próprio horizonte de vivências, ou seja, frente àquelas formas de vida nunca questionadas ou refletidas até então. Este passo é de fundamental importância no ensino de L.E., pois proporciona ao aluno a oportunidade de ver-se de uma outra perspectiva, tornar-se estranho para si mesmo, ver-se de fora, o que só pode contribuir para o reconhecimento ou a afirmação da sua identidade. A meu ver a obra didática "Themen neu" não oferece impulsos suficientes neste sentido, não estimulando um verdadeiro *diálogo* entre culturas ou *intercultural*, diálogo este que deveria ser centralizado por toda germanística estrangeira, conforme visto ao longo deste trabalho.

Estas reflexões levam inevitavelmente a uma questão já muito discutida no âmbito da pesquisa do ensino de L.E. e da germanística intercultural: a proposta da regionalização de obras didáticas. Nesta proposta cada país ou cada região deveria ter a sua própria obra didática, escrita por autores da região e alemães em conjunto, a fim de se criar obras autenticamente regionais, que centralizassem o contraste cultural e lingüístico entre as duas culturas em questão, e que levassem mais em conta as prerrogativas dos alunos e suas condições de aprendizagem. Uma diferenciação em termos de um curso acadêmico e de um curso comercial de língua estrangeira deveria representar uma motivação a mais para a elaboração de obras didáticas específicas. Esta proposta é sem dúvida ideal. Ela esbarra, porém, na dificuldade prática de sua realização, como, por exemplo, na falta de disponibilidade de pessoal especializado e tempo para tal empreendimento.

Este trabalho não apresenta, pois, uma solução definitiva para o problema da obra didática a ser adotada para o ensino de alemão da UFSC. Ele pretende, muito mais, servir como ponto de partida para uma reflexão a respeito do assunto, e oferecer critérios que norteiem as discussões sobre o ensino de alemão nesta instituição e auxiliem os docentes

na busca por eventuais obras didáticas alternativas ou, no mínimo, por materiais que complementem as lacunas identificadas em “Themen neu”.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento de um diálogo intercultural é um dos objetivos centrais para o E.L.E., proposto pela presente dissertação, pois através deste encontro entre culturas é que se desencadeia um verdadeiro processo hermenêutico, de compreensão do outro e de si mesmo. A verdadeira comunicação não se dá automaticamente, a partir da aquisição de vocábulos e estruturas gramaticais na língua estrangeira. É preciso buscá-la conscientemente. Nesse processo é necessário reconhecer ou identificar a alteridade, o estranho como tal, não com os parâmetros da própria cultura, mas com abertura e disposição para levar a sério este estranho em sua diferença e singularidade.

Os signos lingüísticos com os quais o aluno se defronta na aula de língua estrangeira devem ser vistos como ferramentas, cujo valor funcional é variável dentro do processo de compreensão. Trata-se de um processo dinâmico de formação de sentido, onde o aluno deve ser centralizado, pois é ele o sujeito do mesmo. Ele não tem de aprender um conteúdo fixo a ser reproduzido automaticamente quando solicitado para tal. Cada situação comunicativa exigirá dele a busca pelo sentido dos respectivos signos. Este processo de formação de sentido é veiculado pela práxis social dos indivíduos envolvidos no mesmo. Como a práxis varia muito de uma cultura para outra, a comunicação entre estrangeiros é, por vezes, cenário de choques de incompreensão ou de uma pseudo-compreensão, que é aquela que interpreta o signo estranho a partir da própria práxis, levando a uma visão estereotipada do outro. Porém, os estereótipos não podem e nem devem ser banidos completamente do E.L.E., pois fazem parte de todo processo humano de compreensão. Portanto eles devem ser tematizados e aproveitados justamente na aula de língua estrangeira, como ponto de partida para uma compreensão mais aprofundada do estranho, e também de si mesmo.

Conforme mostrou o presente trabalho, os alunos de Letras-Alemão e dos cursos extracurriculares de alemão da UFSC têm, ao iniciar seus estudos de língua alemã, vários estereótipos formados a respeito da Alemanha/ e dos alemães. É necessário que estes sejam trabalhados ao longo do curso, para que os alunos cheguem a uma melhor compreensão não só da cultura alemã, mas também da brasileira. Ou seja, eles precisam ser conduzidos a um diálogo intercultural.

Tendo analisado "Themen neu" sob esta ótica, conclui-se que falta à obra uma problematização um pouco maior do que seja comunicação. Ela parece partir do pressuposto que a mesma se dá no processo de aquisição das estruturas lingüísticas em si,

uma vez que ela não enfoca suficientemente a questão do encontro entre culturas e as dificuldades, barreiras, choques de incompreensão que os mesmos podem provocar. O aluno, sua realidade, sua maneira de compreender ficam muito à margem da obra, de forma que este acaba assimilando o conteúdo cultural estranho de forma passiva, sem questionar, comparar ou refletir muito. Aos textos que potencialmente poderiam desencadear esta reflexão entre as culturas, falta uma didatização adequada para tal. Conforme mostrou a pesquisa entre os alunos, os estereótipos comuns a eles são, de certa forma, confirmados em “Themen neu”, acrescentando-se aos mesmos outros mais.

A presente dissertação pretende contribuir para uma reflexão a respeito do ensino básico de alemão na UFSC, sugerindo objetivos e caminhos a serem traçados rumo a um aperfeiçoamento cada vez maior do mesmo. A obra didática, como peça importante dentro do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, necessita igualmente de reavaliação constante. Este trabalho pretende colaborar para as discussões a este respeito, sugerindo que se avalie seriamente a validade de “Themen neu” para o contexto de ensino da área de alemão da UFSC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. **Einleitung zu: E. Durkheim, Soziologie u. Philosophie.** Frankfurt, 1967.
- AUFDERSTRASSE, Hartmut; BOCK, Heiko; MÜLLER, Jutta; et al. **Themen 2.** München: Hueber, 1984.
- _____; BOCK, Heiko; MÜLLER, Jutta; et al. **Themen neu 1 und 2.** München: Hueber, 1993.
- _____; BÖNZLI, Werner; LOHFERT, Walter. **Themen neu 3.** München: Hueber, 1994.
- ARISTOTELES. **Lehre vom Satz.** Hamburg: Felix Meiner, 1974.
- ARON, Irene. **Língua e identidade.** In: **Projekt.** São Paulo, n.16, p.10-15, abr. 1995.
- BACHMANN-MEDICK, Doris. **Kulturelle Texte und interkulturelles (Miß-)Verstehen. Kulturanthropologische Herausforderungen für die interkulturelle Literaturwissenschaft.** In: WIERLACHER, Alois (Ed.) **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik.** München: iudicium, 1987, p.653-664.
- BAUSINGER, Herrmann. **Stereotype und Wirklichkeit.** In: **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache.** N. 14, 1988, S. 161 ff.
- BLICKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade.** 4. Ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BRENNECKE, Gisela Hermann. **Vorurteile: eine Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht.** In: **Zeitschrift für Fremdsprachenforschung.** Osnabrück, n.2, S. 64-98, 1991.
- BÜHLER, Karl. **Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache.** Jena: G. Fischer, 1934.
- ECO, Humberto. **Tratado geral de semiótica.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FISCHER, Gudrun. **Persönlichkeitsentwicklung durch Kulturvergleich.** In: THUM, Bernd; FINK, Gonthier-Louis (Ed.) **Praxis interkultureller Germanistik.** München: iudicium, 1993, p.587-595.
- GADAMER, Hans-Georg. **Wahrheit und Methode. (ausgewählte Texte)** In: HAUFF, Jürgen; HELLER, Albrecht; HÜPPAUF, Bernd et al. **Methodendiskussion. Arbeitsbuch zur Literaturwissenschaft. Band 2.** Frankfurt: Fischer, 1972, p. 19, 52-61.
- _____. **Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica.** Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977. [tradução de: APARICIO, Ana Agud e AGAPITO, Rafael de].
- GREUEL, Marcelo da Veiga. **O problema da fundamentação do conhecimento. Uma abordagem fenomenológica.** In: <http://www.cce.ufsc.br/le/alemão/text/feno.html>

- _____, WEININGER, Markus J.. O estudo de-uma língua estrangeira: formação do aluno além da aquisição do idioma? In: **Projekt**. São Paulo, n.18, p.13-16, out.1995.
- HANDKE, Peter. **Kindergeschichte**. Frankfurt, 1984.
- HUNFELD, Hans. Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht. Eine Skizze. In: EICHHEIM, H. (Ed.) **Fremdsprachenunterricht Verstehensunterricht Wege und Ziele**. München, 1992, p.11-24.
- HUSEMANN, Harald. Stereotypen in der Landeskunde: mit ihnen leben, wenn wir sie nicht widerlegen können? In: **Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis**. Bielefeld, n.2, Mai 1990, S. 89-98.
- INFORMATIONSBLETT DER 'GESELLSCHAFT FÜR INTERKULTURELLE GERMANISTIK e.V. (GIG)'. n.6, 1985.
- KÖLLER, Wilhelm. Der sprachtheoretische Wert des semiotischen Zeichenmodells. In: SPINNER, Kaspar H. (Ed.) **Zeichen, Text, Sinn. Zur Semiotik des literarischen Verstehens**. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1977, p.7-77.
- KRUSCHE, Dietrich. Warum gerade Deutsch? Zur Typik fremdkultureller Rezeptionsinteressen. In: **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**. op. cit., p. 99-112.
- KRUMM, Hans-Jürgen. Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts? In: **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**. op. cit., p.267-281.
- LANG, Rainer. Das Eigene und das Fremde - Kulturkontraste im Unterricht. In: NEUNER, Gerhard. **Kulturkontraste im DaF-Unterricht**. München: Iudicium, 1986, p.193-203.
- LIPPMANN, Walter. **Public Opinion**. London: Macmillan, 1965.
- LOPES, Edward. **Fundamentos da linguística contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Cultrix.
- MARCUSE, Herbert. Repressive Toleranz. In: WOLFF, Robert Paul; MOORE, Barrington; _____. **Kritik der reinen Toleranz**. Frankfurt, 1988, p. 91-128.
- NAYHAUSS, Hans-Christoph Graf v. Nayhauss. Europa als Herausforderung für die deutsche Literaturdidaktik. In: **Praxis interkultureller Germanistik**. op. cit., p. 393-416.
- OSTERLOH, Karl-Heinz. Wiederfinden der eigenen Identität - Fremdsprachenunterricht in der dritten Welt. Beispiel: Marokko. In: **Kulturkontraste im DaF-Unterricht**. op. cit., p.173-192.
- PANES, Peter. Fremdverstehen als Sinnbildungsprozeß. Einige Überlegungen zum inneren Zusammenhang von Semiotik, Hermeneutik und Didaktik. In: **Kulturkontraste im DaF-Unterricht**. op. cit., p. 85-96.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e filosofia : Textos escolhidos de Charles Sanders Peirce**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

RIVERS, Wilga M. **A Metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHEIFFELE, Eberhard. Affinität und Abhebung. Zum Problem der Voraussetzungen interkulturellen Verstehens. In: WIERLACHER, Alois (Ed.). **Das Fremde und das Eigene**. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München: iudicium, 1985, p.29-46.

_____. Interkulturelle Hermeneutik im fremdsprachlichen Literaturunterricht? In: **Praxis interkultureller Germanistik**. op. cit., p. 733-743.

S. SIMO, Jaunde. Germanistik und Selbstfindung. Zur Dialektik Fremdverstehen-Selbstverstehen. In: **Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik**. op. cit., p.693-700.

SOETHE, Paulo Astor; FAGUNDES, Edson Domingos. Heiko Bock: Ein "Authentischer" Lehrwerkautor. In: **Projekt**. São Paulo, n.15, p.5-11, nov. 1994.

TAJFEL, Henri. Experiments in intergroup discrimination. In: **ScientificAmerica**. N. 223, 1970, p. 96-102.

_____. **Grupos humanos e categorias sociais**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

TODOROV, T.; DUCROT, O. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

WEININGER, Markus. **O signo no mundo do dicionário e da enciclopédia**. In: <http://www.humanas.ufpr.br/delem/deutsch/signo.htm>

WIERLACHER, Alois (Ed.) **Fremdsprache Deutsch 1**. München: Fink, 1980.

_____. Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: **Das Fremde und das Eigene**. op. cit., p.3-28.