

A APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO E A ALTERIDADE: ENSINO DE ASPECTOS DA CULTURA ESTRANGEIRA COMO RESOLUÇÃO DAS IMPLICAÇÕES ADVINDAS DA PARASSINONÍMIA INTERLINGUÍSTICA

André MING

Universidade de São Paulo - SP

Resumo: O presente artigo se dedica à questão dos signos interlinguísticos. Assumimos que o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, caracterizado por um contato com a cultura e a língua do outro, envolve uma série de modificações ao sujeito a ele exposto e requer uma flexibilização de suas próprias visões de mundo. Isso implica a aceitação do fato de que o que é comumente entendido como um par de sinônimos interlinguísticos frequentemente não o é, uma questão a ser abordada e desenvolvida na sala de aula. Nosso texto consiste na proposta de um modelo analítico que é dividido em três partes básicas: primeiramente, intencionamos discutir a questão da alteridade linguístico-cultural que subjaz a todas as tentativas de apropriação de uma língua não materna e, em segundo lugar, procuraremos verificar a validade da proposta teórica de Tang & Johnson (2002), no tocante à estrutura correspondente à formação de signos interlinguísticos. Em um terceiro plano, de forma a entrelaçar os dois planos de análise anteriores, sugerimos um modelo para a examinação do fenômeno de formação de signos interlinguísticos, de modo a considerar instâncias de parassinonímia interlinguística e a necessidade de que o professor estimule, no âmbito do que denominamos conversões semióticas, a não apenas processos mentais de associação de significados em diferentes línguas, mas sim processos de completa replicação semiótica no contexto da frase e do texto em língua estrangeira, de modo a integrar ao professor de aprendizagem as idiossincrasias linguístico-culturais da língua-alvo.

Palavras-chave: Alteridade. Conversões semióticas. Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

LEARNING VOCABULARY AND THE SUBJECT OF OTHERNESS: TEACHING ASPECTS OF THE FOREIGN CULTURE AS A RESOLUTION OF THE IMPLICATIONS ARISING FROM INTERLINGUISTIC PARASSYNONYMY

Abstract: This article is dedicated to the issue of interlinguistic signs. We assume that the process of foreign language teaching and learning, characterized by a contact with the culture and language of the other, involves a series of modifications of the subject exposed to it and requires a loosening of their own world views. This implies the acceptance of the fact that what is initially understood as a pair of interlingual synonyms is commonly not one, a question to be addressed and resolved in the classroom. This is the proposal of an analysis model which is divided into three fronts. First, we intend to discuss the issue of linguistic-cultural otherness that underlies all attempts at appropriation of a second language, and secondly, seek to verify the validity of the proposed theoretical model of Tang & Johnson (2002) on the structure that corresponds to the formation of interlinguistic signs. In a third instance, to embrace both aforementioned plans, we suggest a model for examining the phenomenon of formation of interlinguistic signs, so to consider instances of interlinguistic parassynonymia and the need for the teacher to encourage, what we allude to as semiotic conversions, not merely associative mental processes of significant meanings in different languages, but complete sign replication in the context of the phrase in a foreign language in order to integrate the process of learning the idiosyncrasies of linguistic-cultural target language.

Key words: Otherness. Semiotic conversions. Foreign language teaching and learning.

EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO Y LA ALTERIDAD: ENSEÑANZA DE ASPECTOS DE LA CULTURA EXTRANJERA COMO RESOLUCIÓN DE LAS IMPLICACIONES RELACIONADAS CON LA PARASINONIMIA INTERLINGÜÍSTICA

Resumen: Este artículo tiene por objeto abordar la cuestión de los signos interlingüísticos. Suponemos que el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, que se caracteriza por un contacto con la cultura y el idioma del otro, implica una serie de cambios en el individuo expuesto a ella y requiere una relativización de sus propias visiones del mundo. Esto implica la aceptación del hecho de que lo que se entiende comúnmente como un par de sinónimos interlingüísticos a menudo no lo es, una cuestión que debe abordarse y desarrollarse en el aula. Nuestro texto es la propuesta de un modelo analítico que se divide en tres partes básicas: en primer lugar, tenemos la intención de discutir el tema de la alteridad lingüístico-cultural que subyace a todos los intentos de apropiación de una lengua no nativa y, en segundo lugar, se busca verificar la validez de la propuesta teórica de Tang & Johnson (2002), en relación con la formación de la estructura de signos interlingüísticos.

30

correspondientes. En un tercer plan, se pretende entrelazar los dos planes del análisis anterior, y se sugiere un modelo para examinar el fenómeno de la formación de los distintivos interlingüísticos, con el fin de tener en cuenta los casos de parasonimia interlingüística y la necesidad de que el profesor estimule, dentro de lo que llamamos conversiones semióticas, no sólo los procesos mentales de asociación de significados en diferentes idiomas, sino procesos semióticos completos de replicación en el contexto de la oración y del texto en una lengua extranjera, con el fin de integrar a los procesos de enseñanza y aprendizaje las idiosincrasias lingüístico-culturales de la lengua-meta.

Palabras-clave: Alteridad. Conversiones semióticas. Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

INTRODUÇÃO

Com este trabalho, pretendemos propor reflexões acerca do fenômeno da formação de interlínguas (conceituação de SELINKER, 1982), com foco especial à temática da aprendizagem e constituição de itens lexicais de línguas estrangeiras (doravante, também LE). Trata-se da proposta de um modelo de análise que se subdivide em três frentes. Primeiramente, pretende-se discutir a questão da alteridade linguístico-cultural que subjaz a todas as tentativas de apropriação de uma língua não materna; em segundo lugar, procuramos verificar a validade da proposta teórica de Tang & Johnson (2002) a respeito da estrutura que consideram corresponder à formação de signos interlingüísticos. Numa terceira instância, a abarcar ambos os planos de análise suprarreferidos, sugeriremos um modelo de exame do fenômeno da formação de signos interlingüísticos, de modo a considerar instâncias de parasonimia interlingüística e a necessidade de que o professor proceda a estimular, por parte de seu aluno, aquilo a que aludiremos como conversões semióticas, processos mentais não meramente associativos de significantes de distintas línguas a significados supostamente universais, mas de replicação sígnica completa no contexto da expressão em língua estrangeira, de modo a integrar ao processo de aprendizagem as idiosincrasias linguístico-culturais da língua-alvo. Concluiremos observando, a partir do conceito de competência intercultural, o benefício de um fazer docente que, além da forma, enfoque especialmente o conceito quando do ensino-aprendizagem de vocabulário de LE.

1. CIRCUNSCRIÇÃO TEÓRICA DO TEMA: ALTERIDADE E APRENDIZAGEM

A aprendizagem por parte de um indivíduo de uma língua outra que não a materna parece invariavelmente representar um processo de confronto, a provocar reações diversas e oscilantes entre o deslumbramento e o receio, o encantamento e a reprovação. Evidentemente trata-se de um fenômeno observável na maior parte dos ensejos em que um sujeito se depara com um objeto que lhe é parcial ou totalmente desconhecido. O contato com esse desconhecido, com o que é *do outro* e parece obedecer a obscuras, subreptícias e a princípio indecifráveis regras de funcionamento e organização, tende a dar origem a reações de estranhamento, de inquietação, de dúvida e de insegurança. A respeito de uma antropologia da experiência da alteridade, não restrita apenas à esfera linguística, Wierlacher & Albrecht (1995, p. 11) comentam:

Kulturelle Unterschiede sind schwer zu ertragen. Viele Menschen privilegieren das je 'Eigene', werten das Andere ab und grenzen das Unterschiedliche aus. Der Sozialforschung ist dieses Phänomen seit langem bekannt. Es wird als "Ethnozentrismus" [...] bezeichnet.¹

Bollnow (1995, p. 13), por sua vez, ressalta a natureza ambivalente da relação humana com o estranho, o estrangeiro e/ou o esquisito, ao sublinhar também o fascínio que *o do outro* exerce sobre nós:

Das Fremde ist das Unbekannte, das überhaupt außerhalb des eigenen Lebensumkreises liegt, d.h. zu dem ein Lebensbezug ausgeschlossen ist. Hiermit kommt der Mensch für gewöhnlich gar nicht in Berührung. Tritt es aber durch irgend einen Zufall doch in sein Blickfeld, so erscheint es als das Seltsame und Kuriose, das ihm lächerlich erscheint, weil es fremd ist, und das nur seine Neugier beschäftigt [...] Auch diese Lust zum seltsamen und Fremdartigen ist tief in der Natur des menschlichen Lebens begründet, aber sie ist so beschaffen, dass sie ruhelos immer von einem zum anderen springt, ohne irgendwo den Halt einer verpflichteten Auseinandersetzung zu finden.²

1 “Diferenças culturais são difíceis de aturar. Muitas pessoas privilegiam o que lhes é próprio, depreciam o que é do outro e excluem o que é diferente. Esse fenômeno é conhecido há tempos no âmbito na pesquisa social. É denominado ‘etnocentrismo’” (todas as traduções em notas de rodapé são nossas).

2 “O estranho/estrangeiro é o desconhecido, que se situa às margens do próprio entorno de vida, ou seja, ao qual uma referência de vida se exclui. O indivíduo não entra em contato com ele costumeiramente. Porém, caso o estranho/estrangeiro por coincidência adentre seu campo de visão,

O mundo oferece ao sujeito de uma cultura uma série daquilo que denominamos vórtices interculturais (MING, 2011), ou janelas a partir das quais se lhe possibilita "espiar" o funcionamento de uma cultura não integrada por ele. Alguns deles surgem mais aclimatados à sua realidade, numa espécie de ponte entre duas ou mais culturas, como a tradução literária; outros assumem uma feição mais crua, como o estudo da língua do outro. Quer seja ela motivada por curiosidade, fascinação pelo estranho e interesse espontâneos, quer constitua, por sua vez, consequência de uma imposição de origem externa norteada por preceitos pragmáticos, a decisão de submeter-se ao processo de apropriação formal de uma língua não-materna se apresenta ao aprendiz como um desafio que lhe exigirá tempo, dedicação, paciência, (re)conhecimento das próprias limitações, flexibilização de conceitos de mundo e de suas noções acerca de como aprender, entre outras dificuldades. O aprendiz de uma nova língua se depara, ao mesmo tempo, com um novo mundo que se lhe impõe como um amontoado à primeira vista inflexível de coisas, ordens e valores, cuja compreensão exige grandes esforços e, por outro lado, também como uma intrusão de regras sistemáticas que, ao que parece, devem ser aplicadas como insumos para a concepção de novos recortes de seu próprio mundo. Tudo o que lhe era conhecido e próprio passa a receber outros nomes, a nem sequer recebê-los ou, ainda, a fazer parte do âmbito de cobertura de outros nomes que, sem respeitosamente dedicar aos objetos que lhe são caros e familiares a atenção até então indiscutivelmente devida, ignoram e desprezam sua idiosincrasia e os subjagam como sendo meras partes de outros conceitos. Talvez de forma ainda mais grave, para que ocorra na nova língua, a referência a seus próprios mundo e território, que praticamente se confundem com sua língua materna, deve necessariamente curvar-se às novas regras de funcionamento da linguagem intrusa, como se essas fossem, tão permeadas de estranhamento e "falta de lógica", capazes de nomear e ordenar sua realidade.

Conscientes disso, professores e pesquisadores desbruçam-se sobre a temática do processo de ensino-aprendizagem de línguas não-maternas com o objetivo de conceber, da teoria à prática, modelos que viabilizem formas suaves, prazerosas e de utilidade clara de

então ele será visto como esquisito e curioso, como algo que parece risível, por ser estranho e apenas provocar a curiosidade. [...] O desejo pelo estranho também está profundamente enraizado na natureza humana, mas de tal forma que tranquilamente salta de um para outro, sem que encontre, em algum lugar, ensejo para ser analisado/estudado”.

condução desse processo ao respeitar os desejos, atender às necessidades e reconhecer as características individuais dos aprendizes e, sempre que possível, despertar neles o gosto pelo aprender e a satisfação advinda da certificação de seus progressos. A elaboração de abordagens teóricas e de técnicas e procedimentos de ensino e planejamento de currículos, cursos e aulas contempla, de acordo com as perspectivas de cada modelo, modos de viabilizar o desenvolvimento, por parte dos alunos, de capacidades e habilidades produtivas e receptivas. O aluno deve tornar-se competente para falar, escrever, ouvir e entender, competências preferencialmente integradas sobre as quais se alicerça a gênese dos livros didáticos contemporâneos. E é assim que Weinrich (1995, p. 17) relativiza a questão da dificuldade em se aprenderem línguas não-maternas:

*So sehr die Andersheit einer Sprache auch als Fremdheit empfunden werden mag, so leicht - ja, ganz gewiss leicht im Vergleich zu den meisten anderen Merkmalen der Andersheit und Fremdheit - lässt sich diese Fremdheit auch überwinden. Denn man kann Fremdsprachen bekanntlich lernen.*³

"Alteridade" e "dificuldade" (esta última, mais ou menos enfatizada) passam a ser, assim, traços sêmicos pertencentes a virtualmente quase qualquer discussão mais aprofundada acerca dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. O primeiro elemento suprarreferido, como observamos há pouco, pode ser encarado sob um prisma positivo ou negativo, provavelmente ambivalente e oscilante entre ambos os pólos. Já a questão das dificuldades, em seu turno, tende a estar mais diretamente relacionada a um pesar de dito processo, ainda que nós, professores, esforcemo-nos por divulgá-las, junto ao alunado, mais como desafios que como problemas. De todas as formas, o tema das dificuldades que emergem enquanto se aprendem e se ensinam línguas é rico e de alta complexidade. Pode ser analisado a partir de um sem-número de perspectivas e não deve ser negligenciado por pesquisadores, em nossa incessante busca de soluções para essas dificuldades a partir do intercâmbio de experiências e informações.

3 "Tanto quando a estranheza de uma língua costuma ser percebida como alteridade, em comparação com a maioria dos outros traços daquilo que é do outro e da alteridade, essa alteridade também pode ser superada. Pois é sabido que se podem aprender línguas estrangeiras."

Completando a linha de raciocínio, é-nos ainda de valia recordar, neste íterim, as palavras de Williams & Bruden acerca de alguns dos efeitos observáveis no *eu* do contato com a cultura *do outro* durante o processo de aprendizagem de LE, palavras estas que nos trazem à mente a breve referência a um "assunto imenso", à "descoberta que o eu faz do outro", por parte de Todorov (1993, p. 3):

El aprendizaje de un idioma implica mucho más que el simple aprendizaje de destrezas o de un sistema de normas o de una gramática; implica una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y de nuevas formas de ser, por lo que produce un impacto importante en la naturaleza social del alumno. (WILLIAMS & BRUDEN, 1999, p. 123 *apud* KRAVISKI & BERGMANN, 2006, p. 3)⁴

Desta feita, propomo-nos abarcar, nos itens vindouros deste texto, elementos específicos advindos tanto do escopo da alteridade quanto da dificuldade que, combinados, marcam presença durante todo o processo de ensino, aprendizagem, apropriação e uso da língua do outro. Pretendemos circunscrever aspectos do inextricável percurso de não apenas tanger, mas de agarrar e envolver os signos do outro de modo a poder-se comunicar satisfatoriamente mediante sua utilização e manipulação. No caso do Alemão, pretendemos analisar algumas dentre a multiplicidade de questões envolvidas nas estratégias para se superar ou mesmo evitar o *Pidgin-Deutsch*, o que perpassa necessariamente os âmbitos da interlíngua e das inevitáveis interferências da língua materna durante o processo de aprendizagem da língua do outro. Almejamos expor a problemática das conversões semióticas ou, muito simploriamente, *do porquê de "casa" significar e, ao mesmo tempo, não significar "Haus"*, e pôr em pauta propostas bastante simples de formas de (tentar) lidar com elas, emular sua interiorização em cursos de línguas estrangeiras (doravante, também LE) por parte dos aprendizes e, mais que isso, convidar o leitor a refletir acerca do fenômeno, suas implicações e as próprias maneiras de que dispõe ou pode dispor para contorná-las em sala de aula.

4 "A aprendizagem de um idioma implica muito mais que a simples aprendizagem de habilidades ou de um sistema de normas ou de uma gramática; implica uma alteração da autoimagem, a adoção de novas condutas sociais e culturais e de novas formas de ser, razão pela qual produz um impacto importante na natureza social do aluno."

Para tal, faz-se imperioso revisar elementos da literatura acerca da temática dos signos interlinguísticos, bem assim aspectos fundamentais da teoria geral dos signos verbais, dos quais valer-nos-emos durante o desenvolvimento destas ideias, para, em seguida, expor o embrião de um modelo teórico de análise do tema e proceder às supramencionadas propostas de modos de relacionar-se com as dificuldades em questão. A premissa básica ou o ponto de partida para o empreendimento destas reflexões consiste na assunção do fato de que o relacionamento com a *língua do outro* pressuporá sempre desafios, e que pensar em formas de relacionar-se com esses desafios garantirá nossa participação saudável nesse processo, mediante o desenvolvimento de uma competência intercultural, uma das preocupações últimas do processo de ensino-aprendizagem de LE que não deve ser jamais negligenciada durante a condução de trabalhos em linguística e semiótica aplicadas que se pretendam críticos (na acepção de "Linguística Crítica" de RAJAGOPALAN, 2006).

2. CIRCUNSCRIÇÃO TEÓRICA DO TEMA: ESFERA SEMIO-LINGUÍSTICA

Quando se mencionam temas relacionados às línguas naturais, fala-se de signos verbais; quando se alude a signos verbais, fala-se de Linguística, ou, dependendo do prisma, também de Semiótica. Via de regra, embora quanto a isto não impere consenso, compreende-se a Semiótica como a ciência dos signos, ou o estudo de sua ação, a semiose. Trata-se de uma disciplina dedicada, portanto, aos processos através dos quais os signos "estão para" algo (*aliquid stat pro aliquo*). Diferentemente da Linguística, a Semiótica não se restringe ao âmbito dos signos verbais: de seu interesse são absolutamente todos os tipos de signos, todos os tipos de linguagens. Reflexões acerca da natureza dos signos coincidem, no Ocidente, com as origens da própria Filosofia: praticamente todos os grandes pensadores, desde a Antiguidade, que se aventuraram em atividades metadiscursivas, elaboraram conceitos de signo e procuraram descrever suas partes e seu funcionamento. Todavia é apenas a partir do *Essay on human understanding* (1690), de John Locke, que se tem notícias acerca de uma proposta de "doutrina dos signos" propriamente dita (*Semeiotiké*), que se proliferariam ao longo dos séculos (NÖTH, 1990).

Com a virada estruturalista da primeira metade do século XX e o advento do *Cours de Saussure* e da Linguística, teve lugar o estabelecimento da Semiótica entre as ciências

humanas em seu estado atual. De um lado, tem-se o desenvolvimento europeu da disciplina, de extração saussureana, com ênfase aos signos culturais e textuais e fazendo-se valer de conceitos básicos da Linguística e de outras áreas afins para proceder a uma análise das linguagens, incluindo-se aí as não-verbais. É comum a referência a essa corrente de estudos semióticos sob a denominação Semiologia, introduzida pelo próprio Saussure que, em sua obra, clamou pelo seu desenvolvimento por parte de outros pesquisadores. A Associação Internacional de Semiótica, porém, recomenda a designação Semiótica, unificadora de todas as doutrinas gerais dos signos, sejam elas a de orientação saussureana, soviética ou norte-americana.

Esta última, a Lógica ou Semiótica de Charles Sanders Peirce, foi elaborada no mesmo período que a Linguística saussureana e conhecida postumamente. Assenta-se sobre uma fenomenologia que implica a definição de três categorias básicas para a classificação de todo e qualquer fenômeno, real ou imaginário, de qualquer natureza. Na teoria peirceana, todos os conceitos básicos são triádicos (em oposição às díades tão características de Saussure), incluída aí sua definição de signo e seus modelos iniciais de classificação. Em Peirce, não apenas o pensamento se confunde com a linguagem (ou com as linguagens): em Peirce, absolutamente tudo são signos, inclusive o próprio homem (cf. 2000). Nada, no universo e na imaginação, chega ao nosso conhecimento senão através da percepção e da mente e, conseqüentemente, de processos de cunho semiótico. Uma doutrina geral dos signos é, assim, uma teoria dentro da qual toda e qualquer área do saber se acomoda, incluída aqui, obviamente, a Linguística.

Ao âmbito do estudo dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente da Metodologia, campo caracterizado por farta aplicação de multimeios, a Semiótica pode oferecer perspectivas surpreendentes de análise desse jogo de diferentes linguagens ativas em sala de aula visando a um único objetivo: a ativação dos processos mentais, portanto semióticos, adequados para conduzir à aprendizagem.

3. SIGNOS INTERLINGUÍSTICOS E A QUESTÃO DA PARASSINONÍMIA INTERLINGUÍSTICA

Tendo por base o conceito de interlíngua cunhado por Selinker (1972), retomamos algumas reflexões de Tang & Johnson (2002), que propõem uma adaptação na estrutura sígnica diádica de extração saussureana, com vistas a ilustrar e formalizar a temática da constituição dos signos interlinguísticos. Se para Saussure (1967) o signo linguístico consiste de uma união não mais que artificial e teoricamente dissociável de dois pólos, o significante e o significado, na proposta de Tang & Johnson, em seu turno, o signo interlinguístico, ou seja, aquele próprio e advindo do processo de formação da interlíngua por aprendizes de LE, seria tripartite. Ele compreenderia um único conceito (significado) associado a duas cadeias fônicas distintas, correspondentes a duas línguas diferentes. Seria o caso, a guisa de exemplo, de "maçã" corresponder, nas mentes dos falantes nativos do português, ao mesmo conceito ao que alude "apple" no seio das comunidades anglófonas.

A questão a chamar-nos a atenção nestas observações consiste no fato de que, para que se possa validar tal estrutura triádica dos signos interlinguísticos (não confundir-se com a estrutura sígnica de Peirce), haver-se-ia de pressupor a ocorrência de sinonímia perfeita entre os signos de uma e de outra língua. Teríamos de considerar, assim, que "maçã" e "apple" aludiriam ao mesmo alvo de nossa percepção coletiva (o objeto na terminologia peirceana), evocando o mesmo conceito nos falantes das línguas donde se extraem esses exemplos (o significado de Saussure ou o interpretante de Peirce cf. ECO, 1976). É possível que tal ocorra em um sem-número de casos. A situação é, porém, de alta complexidade e delicadeza, o que de nós exige a prudência de não negligenciar certos conceitos basilares da Lexicologia e da Semântica, no tocante à problemática semio-linguística da (para)sinonímia.

Linke *et alii* (2004) nos lembram do teste de substituição como recurso para a verificação da ocorrência de sinonímia entre lexemas; logo em seguida, não deixam de mencionar, felizmente, as não poucas limitações desse teste. A sinonímia não tem que ver apenas com identidade sêmica simples e imediata; hão-se de considerar nuances de significado que, ao pôr em relevo aspectos diversos de um contexto significativo maior do signo, destacam um perfil não mais que relativo e questionável de sua suposta equivalência. Os autores listam alguns critérios para a verificação da ocorrência de sinonímia entre lexemas

candidatos à classificação como sinônimos. Entre eles, a presença ou não de um teor regional em um dos candidatos (ou melhor, sua pertinência a uma variante linguística diatópica); o fato de um deles fazer ou não parte de um jargão específico; a presença de variação socioletal, de pertinência a determinada tipologia textual etc.

Vária vez, o que ocorre entre signos *a priori* correlatos integrantes de diferentes línguas naturais é o que se vê, comumente, no seio de uma mesma língua, como exemplifica o par alemão *Möhre/Rübe* (LINKE *et al.*, 2004). Se bem verdade é que ambos são reconhecidos como sinônimos por vários falantes nativos do alemão e traduzem-se ao português como "cenoura", os integrantes desse duo, além de associados a diferentes variantes regionais da língua, também parecem referir-se a variedades desiguais da raiz em questão. Variedades estas que, embora possam ser marcadas por traços não tão facilmente identificáveis no dia-a-dia por leigos em botânica, existe e firma uma diferença a ser representada por distinções em meio aos semas expandidos de cada uma dessas palavras. Entre duas línguas, o mesmo também pode ocorrer. As variações sêmicas podem ser consideradas secundárias pelos falantes que se valem desses signos na linguagem corrente coloquial; comparem-se, porém, frutas europeias e brasileiras de "mesmo nome": diferenças de sabor, de condições de cultivo, de tradições culturais e hábitos às quais estão associadas em cada cultura, não importando se são relegadas a um segundo plano durante conversações despreziosas, existem e estabelecem diferenças de teor variável entre os signos "equivalentes" das duas línguas a comparar.

É evidente que estes exemplos, demasiado concretos, não representam as reais fontes de especial dificuldade para falantes de LE ou tradutores. Em referência ao labor destes últimos, estes exemplos nada são se comparados ao que desses profissionais exigem os culturemas, os idiomatismos, as criações estilísticas neológicas etc. Contudo, se levarmos em conta que a experiência de aprender uma língua estrangeira consiste numa colisão (e o uso desta palavra aqui não se pretende negativo) entre mundos e culturas, e que esse processo implica a adaptação do sujeito à língua (e cultura) *do outro*, o aprendizado de certas nuances de significado faz-se fundamental para evitar mal-entendidos e um expressar-se vago. Além disso, deve-se estimular a aquisição, por parte do aluno, da chamada competência

intercultural, que tem como efeitos, segundo Aneas Álvarez (2005), a adaptação social, a integração cultural, o incremento da idoneidade profissional, a saúde psicológica etc., num processo que geraria a tão desejada simetria entre as relações estabelecidas, no seio de uma sociedade, entre seus integrantes *a priori* e os novatos, seus integrantes *a posteriori* e portadores de um repertório cultural estranho aos primeiros.

Linguisticamente, para atingir esse nível, trata-se justamente de evitar, sempre que possível e relevante nos contextos comunicativos e para a realização eficaz dos atos de fala pretendidos, a formação da supracitada estrutura sígnica de um conceito e duas cadeias fônicas de Tang & Johnson (2004). Trata-se de proceder - e ensinar o aluno a proceder - ao que aqui denominaremos conversões semióticas, ou processos de réplica alterada de signos linguísticos que considerem as vicissitudes culturais e de uso no contexto da língua estrangeira em processo de aprendizagem.

4. AS CONVERSÕES SEMIÓTICAS E A EXPERIÊNCIA LINGUÍSTICO-CULTURAL DA ALTERIDADE: O CASO DA CASA

Estas reflexões foram fortemente influenciadas por nossa experiência no âmbito do ensino de línguas estrangeiras (e português para falantes de outras línguas) e derivam, mais diretamente, de instâncias nas quais se fazia evidente a necessidade de um foco especial no conteúdo quando da condução de atividades que visavam a possibilitar a aquisição de vocabulário na LE. Esse exemplo fez-se mais claro durante o trabalho com a quarta unidade de doze do livro didático (LD) *studio d A1* (FUNK *et al.*, 2009), correspondente, na escala do Quadro Comum Europeu de Referência do Conselho da Europa (2001), à primeira subdivisão possível do nível A1: A1.1, ou o primeiro estágio. Nessa lição, dedicada à temática da moradia (perguntar onde alguém mora e fazer uma declaração a respeito; comentar como é a própria moradia - cômodos, móveis, localização, dimensões - etc.), os dois substantivos de maior ocorrência são "*Haus*" (*grosso modo*, "casa") e "*Wohnung*" (apartamento). Entretanto, essa diferenciação não se faz conceitualmente tão clara, para aprendizes brasileiros, quanto parece ser num primeiro momento. Os campos semânticos de "*Haus*" estendem-se muito além dos de "casa" no português paulista. Enquanto na segunda língua entende-se por "casa", no contexto "habitação", uma construção de no máximo uns poucos andares ("sobrado") e, geralmente,

ocupada por uma família, em alemão o equivalente imediato "Haus" pode significar "prédio", "edifício", *i.e.*, um imóvel composto por diversos apartamentos e habitado por diferentes e não inter-relacionadas famílias. Como apresenta ao alunado o LD supra-referido, é através da formação de substantivos compostos que se diferenciarão os tipos de "casas"/"prédios" ("Häuser") das culturas germanófonas como, a guisa de exemplo, "Einfamilienhaus" (casa de uma família) *versus* "Hochhaus" (edifício "alto" para os padrões arquitetônico-urbanísticos europeus e compartilhado por diversas famílias a partir de sua subdivisão em apartamentos) (FUNK *et al.* 2009, p. 34-35).

Na prática, essa questão se traduz da seguinte maneira: num país de língua alemã, uma pessoa poderia declarar a uma outra, apontando para aquilo que um brasileiro reconhece como "prédio", que aquela é a "casa" onde vive. Supondo-se que os atores desse diálogo fossem, respectivamente, um alemão e um brasileiro, um ruído na comunicação poderia ocorrer: o segundo poderia crer que o primeiro possuísse todo o edifício. Não nos interessa, apesar desse exemplo, entrar no mérito da probabilidade de que a questão fosse interpretada dessa maneira. Importa-nos, de fato, apontar para a necessidade de que o aprendiz brasileiro esteja ciente da diferença conceitual subjacente ao par "casa"/"Haus", considerado, por muitos, um caso de sinonímia perfeita. "Casa" e "Haus" não compartilham, como no modelo de Tang & Johnson (2004), o significante ou interpretante: ao contrário, compartilham apenas traços, ainda que essenciais, dentre os vários componentes dos sememas em que se desmembram os dois signos. Os semas restantes, e diferenciadores de ambos os signos, resguardam, neste caso, a essência da alteridade linguístico-cultural. Trata-se daquilo a que aludíamos ao início do texto como circunstâncias em que o contato com a *língua do outro* pressupõe uma adaptação das próprias visões de mundo, uma flexibilização do até então mais enraizado e basilar em termos de compreensão de mundo; uma desconstrução do que se julgava universal e que poderia gerar uma multiplicidade de erros de transferência lexical (RO, 1994).

Ora, durante o processo de aprendizagem, percebe-se que o aluno de língua estrangeira, à diferença daquele que se expõe a uma segunda língua *in loquo*, depende de estratégias de aprendizagem sistematizada, explícita e consciente dos signos do outro, e não

apenas da gramática da língua estrangeira (compreendida, aqui, como o sistema de regras de ordenação de tais signos de modo a possibilitar a comunicação). Trata-se, portanto, de circunstâncias em que se depende da aprendizagem de signos linguísticos em oposição à sua aquisição assistemática e inconsciente (cf. diferenciação proposta em hipótese de KRASHEN, 1981). Esse processo de aprendizagem, a ser mediado pelo professor, não depende necessariamente de explicitações por parte da figura docente - esta pode provocar situações para a descoberta dessas diferenças por parte do próprio aprendiz e pode basear-se em associações do signo verbal a ser aprendido a uma série de traduções inter-semióticas calcadas em outras linguagens. Todavia, a verificação da aprendizagem dessas diferenças conceituais deve ser conduzida, de modo a verificar se o aluno procedeu à interiorização do que poderíamos denominar *conversões semióticas*, ou processos de diferenciação sistematizada dos sememas derivados de um signo linguístico na língua estrangeira em relação com a materna, não bastando, portanto, que o aprendiz deposite os novos signos numa relação de sobreposição aos antigos (da L1), senão numa flexível relação de proximidade, conscientes das distinções conteudísticas entre um e outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, muito mais que um mero preciosismo ou intento de antepor *accuracy* a *fluency*, o processo de conversões semióticas se verifica adequado quando se vise a atingir uma competência intercultural não deficiente, a ponto de angariar ao falante as vantagens, anteriormente mencionadas neste texto, no tocante à sua inclusão social, à amplificação de suas potencialidades na esfera profissional etc. No âmbito da motivação, se retomarmos as duas orientações estabelecidas por Gardner & Lambert, 1972 (*apud* EDMONDSON & HOUSE, 2006), a saber, a de índole integrativa e a de ordem instrumental, cremos poder-se asseverar que, em ambos os casos, o aprendiz se beneficiará da oportunidade que lhe seja oferecida durante o processo formal de aprendizado de uma LE de conhecer culturalmente relevantes nuances de significação. Quer se investigue o tema a considerar a primeira, quer analisando o escopo da segunda orientação, ter-se-á situações em que o aprendente será favorecido.

Curiosamente, autores dedicaram-se à temática do chamado "foco na forma" (SHEEN, 2002) no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas; segundo Daughy and Williams (1998), os chamados *focus-on-form studies* visariam a determinar formas de levar o aluno ao seu objetivo de aprendizagem (a apropriação da língua do outro) enfocando a forma sem descuidar dos conteúdos. A nossa proposta expõe-se de modo inverso: pretende-se focar atenta e detalhadamente o conteúdo, sempre que pertinente durante um processo de ensino-aprendizagem que releve as necessidades comunicativas e interacionais específicas do alunado em questão, ainda que sem descuidar da forma, de modo a angariar aos aprendizes a possibilidade de mais que uma expressão aproximada na língua do outro, e sim o seu paulatino domínio que lhe permita escalar posições sociais e integrar a sociedade do outro em termos mais próximos da igualdade.

REFERÊNCIAS

- ANEAS ÁLVAREZ, M. A. Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 35/05. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/920Aneas.PDF>>, acessado em 11-03-2011. p. 1-10, 2005.
- BOLLNOW, O. F. Das Verstehen des Fremden. In: WIERLACHER, A; ALBRECHT, C. *Fremdgänge*; Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationen, p. 13-15, 1995.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas*; aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Asa, 2001.
- DAUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (orgs.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ECO, U. 1976. Peirce's notion of interpretant. *MLN*, vol. 91, nº 6, dec. (1976), p. 1457-1472, 1976.
- EDMONDSON, Willis & HOUSE, J. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen und Basel: A. Francke, 2006.

FUNK *et al.* *studio d A1; Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch.* Berlin: Cornelsen, 2009.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second language acquisition; an introductory course.* 3ª ed. New York/London: Routledge. 612 p., 2008.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning.* London: Pergamon Press, 1981.

KRAVISKI, E. R. & BERGMANN, J. 2006. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. *InterSaberes*, ano 1, nº 1, janeiro/junho de 2006. Disponível em <http://intersaberes.grupouninter.com.br/1/arquivos/4.pdf>. Acesso em 11-03-2011. p. 1-9.

LINKE, A. et al. *Studienbuch Linguistik.* 5ª ed. rev. e ampl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2004.

MING, A. **Las Bahías elegidas**; el traductor literario y la proyección de la alteridad en el seno de las culturas peninsulares hispano y catalanohablantes. Barcelona: UAB. Trabalho de conclusão de curso e manuscrito não publicado, no prelo. 2011.

PEIRCE, C. S. Divisão dos signos. In: _____. *Semiótica.* São Paulo: Perspectiva, p. 46-61, 2000.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica.* Línguas & Letras, vol. 8, nº 14, pp. 13-20, 2007.

RO, A. Interlanguage signs and lexical transfer errors. *Proceedings of Coling '94*, Kyoto, p. 134-137, 1994.

SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale.* Paris: Payot, 1967.

SELINKER, L. *Interlanguage.* International review of applied linguistics, 10. pp. 209-231, 1972.

SHEEN, R. 'Focus on form' and 'focus on forms'. *ELT Journal*, Volume 56/3, July 2002. Oxford University Press, p. 303-305, 2002.

TANG, Q. Y.; JOHNSON, J. A. The relationship between interlanguage, learning and cross-cultural communication. *Men Fac Yamaguchi Univ*, vol. 53, nº 1, p. 105-107, 2002.

TODOROV, T. *A conquista da América; a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEINRICH, H. Fremdsprachen als fremde Sprachen. *In*: WIERLACHER, A; C. ALBRECHT. *Fremdgänge; Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationen, p. 15-19, 1995.

WIERLACHER, A; C. ALBRECHT. *Fremdgänge; Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationen, 1995.

WILLIAMS, M. & R. BRUDEN. *Psicología para profesores de idiomas; enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

André MING

Mestre em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo. Especialização em Estudos Interculturais e Tradução pela Universidade Autônoma de Barcelona e em Germanística pela Universidade de Freiburg.