

«De *Landeskunde* a *Landeskunde* intercultural»

ENCONTRO NACIONAL APPA/APEG<sup>1</sup> - *Alemão: Uma Língua que abre caminhos*

Clarisse Costa Afonso

1. A *Landeskunde* (conteúdos socioculturais) não tem estado imune às mudanças epistemológicas que têm influenciado o pensamento contemporâneo, pelo que as abordagens de que tem sido objecto, variam continuamente.

O conceito, que começou por englobar a mera informação sobre a/s sociedade/s, foi, nos anos 70, objecto de uma mudança radical na medida em que o conceito de cultura passou a ter novas definições: eliminando-se a dicotomia entre *Kultur* e *Zivilisation*, passou a considerar-se o sentido alargado de cultura, baseada no saber colectivo, como sendo, segundo Bettermann, (2001:1215) “alle Lebensbereiche, -gewonheiten und – äusserungen zwischenmenschlicherbeziehungen”.

Na década de 90, Pauldrach (1992:5) começará pela definição extremamente lata do conceito, dizendo que abrange “alle Äusserungen einer Gesellschaft und beschränkt sich nicht auf solche einer wie auch immer definierten «hohen Kultur»”. Para Simon-Pelanda (2001a:41), *Landeskunde* é um termo que abrange todos os temas e referências socioculturais, significando sociocultural,

die Fähigkeit, die individuellen, sozialen, kulturellen und politischen Bedingungen der fremden Sprache und den Alltag der Muttersprachler wahrzunehmen und zu verstehen.

A crítica que muitas vezes é feita à abrangência deste tema deve-se, segundo aquele autor, não tanto à dimensão do significado ou à metodologia, mas sobretudo ao próprio nome de *Landeskunde* (*Cultural Studies*, *Area Studies* ou *Culture Learning*, *civilisation* ou *culture étrangère*, são muitos dos nomes utilizados para designar o mesmo objecto de investigação nos diversos países de língua inglesa e francesa, verificando-se entre nós a tendência para, a nível do ensino superior se optar por Estudos Culturais e no EBS sociocultural e, mais raramente, *Landeskunde*).

---

<sup>1</sup> APPA-Associação Portuguesa dos Professores de Alemão. APEG-Associação Portuguesa de Estudos Germanísticos. Comunicação apresentada no encontro de 9 e 10 de Março de 2007, Porto.

Na falta de delimitação ou *Grenzlosigkeit* da inicial definição, residia a dificuldade do tratamento deste conceito no âmbito do ensino de alemão, pelo que, na década de 90 – seguindo-se o princípio da aula centrada no aluno – se optou por estabelecer que seriam fundamentalmente os interesses deste que determinariam os conteúdos a ser tratados. Competiria depois ao docente desenvolver uma rede de temas a partir daqueles interesses, abrangendo todos os países, ou regiões, de língua alemã, focando as diferenças que os caracterizam. Citando Krumm (1998a:526),

Verschiedenheit in der Sprache, Verschiedenheit im  
Kommunikativen Verhalten und Verschiedenheit in den  
Bedingungen, unter denen sich unsere Sprache und unser  
Kommunikationsverhalten entwickeln.

Na formação do jovem adulto enquanto estudante, os programas escolares determinam, em função do nível de escolaridade, a aprendizagem de conteúdos que se presumem necessários ao seu desenvolvimento cognitivo e cultural enquanto cidadão do mundo, consolidando, em simultâneo a sua identidade nacional e individual. Estes saberes, fazendo parte, por um lado dos *curricula* em geral, devem também constituir os conteúdos da LE (língua estrangeira), onde serão tratados a partir de uma outra perspectiva, ou seja, não somente como uma mera apresentação de factos, mas antes como um ‘saber social’ cujo objectivo compreenda a interpretação e o conhecimento do efeito desses mesmos factos para a sociedade a que dizem respeito, não deixando igualmente de considerar o seu significado para os falantes de outros idiomas. Para Krumm (1998a:527),

[...] eine Landeskunde, die über dieses Faktenwissen hinausgeht  
bzw.  
die es Aufbauend auf die mitgebrachten Erfahrungen und  
Einstellungen der Lernenden entwickelt. Die Sensibilisierung für  
kulturelle Verschiedenheit und das Vermitteln von Fakten, um  
diese Verschiedenheit verstehen zu können, ergänzen sich und  
sollten nicht als einander ausschliessende <Ansätze> gesehen  
werden.

Poder-se-á então dizer que a grande viragem que se verificou no tratamentos dos temas socioculturais, foi a introdução do factor sensibilização para a diversificação cultural, compreensão das razões de agir e de actuar do Outro, uma vez que o conhecimento deste, em si e por si só não conduz necessariamente à tão desejada aproximação e tolerância para com aquilo que é diferente, à relativização da nossa própria realidade e, consequentemente, alargamento de horizontes e, onde for caso disso, mudança de atitude.

No âmbito da competência intercultural, o conhecimento, compreensão e tolerância pressupõem-se mútuos, num plano de igualdade entre os seres humanos, independentemente de origens étnicas, religiosas, sociais e políticas. Não há lugar a melhores e piores, superiores e inferiores, mas unicamente a diferentes numa clara rejeição do etnocentrismo, o que, no decorrer dos anos 90, deu origem à *interkulturelle Landeskunde*, ou seja, os conteúdos socioculturais tratados interculturalmente.

Müller-Jacquier (2001:1230) define-a como “eine xenologische Disziplin indem sie sich bewusst um Fremdperspektiven auf ihre Gegenstände im Unterricht selbst bemüht” e que, nessa qualidade, associada aos meios linguísticos, fomenta o desenvolvimento de competências metacognitivas no tratamento de situações interculturais. Neste contexto deve desenvolver, por exemplo, a capacidade de percepção e de aquisição da significação que tem para o Outro, considerá-la em termos do sistema de significação da outra cultura, comparar os diferentes significados na sua equivalência funcional, não fazendo de imediato, face a aparentes contradições, uma interpretação fundamentada nos próprios valores culturais, mas antes desenvolvendo actos comunicativos construtivos que lhe permitam lidar com o indivíduo oriundo de outra cultura.

Do ponto de vista da didáctica, a *Landeskunde* intercultural é, acima de tudo considerada uma outra forma de abordagem sociocultural porquanto não é propriamente o conceito que se torna objecto de uma outra definição, mas sim o modo como os seus conteúdos devem ser tratados nos diversos significados que podem adquirir em diferentes contextualizações. Determinante é o potencial de que se reveste/m o/s assunto/s seleccionado/s na transmissão de estratégias cognitivo-comunicativas ao lidar com o Outro. Esta nova perspectiva de tratamento dos conteúdos socioculturais que se inserem no âmbito de *Fremdverstehen* (Alteridade) aponta para um processo indutivo que, partindo de situações concretas de comunicação intercultural, procura decifrar as construções elementares de *Landeskunde* adquiridas pelo aprendente.

2. O tema interculturalidade, ou seja, na definição de abordagem sociológica de Hansen (1995:179ss) ”die Verständigung der Nationalkulturen untereinander, was ihr gegenseitiges Verstehen voraussetzt”, tem estado presente de um modo mais ou menos

evidente, naquilo que se tem vindo a expor. As diferentes realidades vivenciais praticadas pelos diversos grupos sociais criam, nas orlas destes mesmos grupos, problemas de compreensão e comunicação. Estes problemas não deixam de surgir entre indivíduos da mesma nação mas que, por exemplo, são provenientes de regiões diferentes, de diferentes meios sócio-económicos ou religiosos, acontecendo até entre praticantes de diferentes desportos ou passatempos. Vejam-se em Portugal as diferentes conotações que são dadas às mesmas palavras quando se usam na região do Porto ou na região de Lisboa, ou permanecendo dentro da mesma língua mas em diferentes nações, o significado p.ex., da palavra *rapariga* em Portugal (jovem do sexo feminino) ou no Brasil (prostituta).

Estas situações atingem contornos de maior gravidade quando os indivíduos não têm, através do elo da mesma língua, uma história comum, uma mesma organização social e/ou uma mesma compreensão política e cultural (cf. Hansen, 1995). Nesta linha de argumentação, Hansen defende que uma teoria da interculturalidade não deve debruçar-se tanto sobre a problemática do reconhecimento de situações, mas antes virar-se para a compreensão dessas mesmas situações. A dimensão desta compreensão, naquilo que lhe traça os limites e levanta as hipóteses, é-lhe dada pela hermenêutica e pela etnologia, cabendo a esta, sobretudo, desenvolver os meios metodológicos para que se produza uma aproximação entre estas duas ciências. Tais métodos no entanto, por força das características da etnologia, estão em constante mutação: a sua aproximação científica a outros povos no sentido de melhor os conhecer, foi feita, no séc. XVIII, primeiro ao intérprete, passando depois a exigir-se do próprio etnólogo o domínio, ainda que rudimentar, da/s língua/s falada/s pelo/s povo/s objecto de estudo com o argumento de que o intérprete não seria muito fiável. A questão que posteriormente se levantou foi a de determinar quão profundos deveriam ser os conhecimentos linguísticos do etnólogo. Tal acabou por ficar definido pelo etnólogo de origem polaca Malinowski, na primeira metade do século XX, daí resultando que do investigador se esperava não só uma sólida formação linguística como também uma relativamente prolongada estadia no local, na região a estudar. Foi já nos anos oitenta do séc. XX que James Clifford veio declarar que os resultados de qualquer observação eram também dependentes tanto do espírito da época como da própria biografia do investigador (c.Hansen, 1995:185s):

Do ponto de vista do etnólogo, estas diferenças não são, no entanto, consideradas relevantes para o resultado do estudo o que já não se pode afirmar em termos de análise sociocultural, como poderemos ver no exemplo que a seguir se apresenta, referido por Krumm (1998a:527)).

Num trabalho de projecto foi pedido a estudantes suecos (a) e italianos (b) que caracterizassem os alemães, tendo o resultado destas caracterizações sido absolutamente oposto, ou seja, a perspectiva de um país nórdico é exactamente contrária à perspectiva de um país do sul.

- (a) Die Deutschen leben freier. In Deutschland kann man das Nachtleben genießen. Die Deutschen sind viel sinnlicher, in Deutschland ist es nicht sauber. In Deutschland riecht es schlecht. Die Deutschen sind Zwieblefresser.
- (b) Die Deutschen befolgen das Gesetz. Sie sind kalt und zurückhaltend. Sie gehen früh zu Bett. Die Deutschen sind sauber und fleißig und planen alles. Sie sind ausgeruhter und ruhiger als andere Menschen. Sie sind in ihrer Lebensweise zu kompliziert.

Um dos objectivos da interculturalidade é também o de o indivíduo se conseguir desprender dos pontos de vista etnocêntricos, apropriando-se da pluralidade existente, tornando-a compreensível e lidando com ela de um modo inteligente, pois não são as diferenças em si que conduzem à discriminação ou intolerância, mas sim a incapacidade de cada um lidar com estas diferenças:

Grundproblem interkultureller Kommunikation sind weniger kulturbedingte Unterschiede als die Unfähigkeit der Interagierenden, diese als Ausdruck fremdkultureller Bedeutungskomplexe oder Kulturstandards zu interpretieren. So ist in jeder direkten Kommunikation eine Situation 'gegeben', deren Komponenten (Situationskonstellation) von Sprechern verschiedener Kulturen vielfach allein dadurch mißinterpretiert werden, als sie systematisch andere Situationsfaktoren als 'bedeutend für diese Situation heranziehen als der/die Partner (Situationskonstitution). (Müller, 1992:140).

A psicologia intercultural tem sido praticada sempre que as pessoas sofrem adaptações psicológicas por força da mudança do contexto cultural em que se encontram. Esta situação diz respeito, por um lado, a pessoas oriundas de determinada cultura que, de um momento para o outro, por razões profissionais, políticas ou

sociais, se vêm obrigadas a viver numa outra cultura, o que será o caso dos emigrantes, exilados políticos e familiares de uns e de outros, e, por outro lado, a pessoas que, sendo oriundas de uma cultura, são envolvidas numa outra por um curto espaço de tempo, o que se aplica a turistas e estudantes estrangeiros. O estudo de uns e de outros grupos tem-se tornado cada vez mais importante para a psicologia intercultural, naquilo que constitui para o primeiro caso, o estudo de grupos étnicos no seio de um só Estado-Nação e, no segundo, o estudo das trocas entre membros de sociedades diferentes (cf. Neto)<sup>2</sup>:

Estas distinções gerais permitem fazer ressaltar os principais factores que intervêm nas relações interculturais: o território em que ocorrem as interações, o tempo passado na interação; o seu objectivo; o tipo de envolvimento; a frequência do contacto; e o grau de intimidade entre os participantes, o estatuto e o poder relativos, o equilíbrio numérico e as características distintivas dos participantes. (1997:48s)

No nosso caso concreto, em que pretendemos focar a comunicação intercultural e a sua aplicação a nível do ensino/aprendizagem de Alemão Língua Estrangeira, não nos preocupa tanto o problema psicológico subjacente à aculturação como um processo que envolve mudanças culturais e individuais enquanto reacção a uma mudança de contexto cultural, que seria próprio do Alemão como Língua Segunda, mas tão somente o comportamento do indivíduo visto de uma posição exterior ao sistema, naquilo que Neto (1997) denomina a abordagem ética.<sup>3</sup> Estando subjacente ao conceito de cultura o facto de diferentes pessoas poderem ter diferentes valores, crenças, atitudes e motivações, compete à psicologia intercultural delinear essas diferenças tal como se manifestam no comportamento, ajudando-nos a compreender o Outro e a nós próprios, percebendo que a cultura é extremamente importante na configuração do ser humano, ao que também não é alheio o sistema ecológico e climatérico - países mais quentes ou mais frios, mais desérticos ou mais arborizados, com mais ou menos água, etc., etc. - bem como os variados períodos históricos que marcaram a vivência dos respectivos povos. Segundo Neto (1997:46), a psicologia intercultral analisa,

as relações entre o contacto intercultural e as reacções psicológicas da pessoa (...), com o intuito de as compreender e de tentar efectuar

---

<sup>2</sup> Este autor apresenta um quadro da autoria de Bochner, 1982, sobre as dimensões dos contactos interculturais entre membros da mesma sociedade e membros de sociedades diferentes, exemplificando esses membros em relação aos Estados Unidos da América.(1997:50).

<sup>3</sup> A abordagem ética refere os aspectos culturais gerais (ou universais) do comportamento, por oposição a abordagem émica, que refere os aspectos culturais específicos. (cf. Neto, 1997:19)

generalizações apoiadas em dados empíricos sobre os processos subjacentes às respostas psicológicas aos contactos de culturas.

Sendo as interacções interculturais diferentes nalguns aspectos, consoante ocorram entre membros da mesma sociedade ou membros de sociedades diferentes<sup>4</sup> (*ibid.*:49), é, neste último aspecto que se centra a nossa perspectiva de abordagem intercultural. O nosso objecto de estudo não é o indivíduo que aprende uma língua estrangeira inserido na sociedade em que esta é falada, mas sim o indivíduo que aprende a língua estrangeira inserido na sua própria cultura e que, mais tarde, a utilizará quer em termos profissionais quer noutros.

3. De um modo geral, o ensino superior exige três anos de aprendizagem de alemão aos alunos que queiram candidatar-se às licenciaturas com esta variante, permitindo-lhes, assim, aceder aos respectivos cursos. Este nível corresponde ao de iniciação, que é, nos termos definidos pelo Conselho da Europa nos níveis comuns de referência para a língua (cf. *Council for Cultural Co-operation*, 1998:131), equivalente ao ‘Basic User’ (A2). Os temas abordados no início deste nível começam por estar relacionados com a realidade sociocultural do aprendente, de modo a que este possa falar de si próprio e dessa realidade na língua estrangeira. Em simultâneo, e através da língua estrangeira, este vai adquirindo cada vez mais informações sobre a sociedade cuja língua está a aprender, passando os assuntos que dizem respeito ao país e pessoas da língua alvo a ter para ele um significado e, conseqüentemente, a fazer parte também da sua realidade. Nesta fase o aprendente está na posse dos conhecimentos que lhe permitem fazer comparações, analisar as diferenças e as semelhanças, estando apto a começar a introduzir estes conhecimentos em situações de comunicação. Na sua interacção com as culturas de expressão alemã, serão criadas as condições que irão permitindo a análise crítica de juízos e pontos de vista, bem como a transformação de eventuais preconceitos e chavões.

O ensino de *Landeskunde*, que contempla componentes sociopolíticas e socioculturais, é, neste nível de ensino, exclusivamente integrado na prática da aprendizagem da língua, caracterizando-se, fundamentalmente, por uma sensibilização para com a

---

<sup>4</sup> As sociedades multiculturais, ainda que constituídas por membros de sociedades diferentes, estão inseridas na mesma sociedade base, pelo que, as variantes da sua interacção são diferentes das aqui tratadas, marcando a diferença entre a língua estrangeira e a língua segunda.

cultura alvo, aprendendo o aluno a relativizar a sua própria realidade no sentido de melhor poder lidar com as manifestações da outra cultura e relacioná-la com a sua, no que estará a desenvolver a sua competência intercultural.

Completada a primeira fase de aprendizagem no ensino secundário, tem início no ensino superior uma segunda fase que lhe irá dar continuidade tanto no alargamento como no aprofundamento dos conhecimentos, estruturando e consolidando as competências do aprendente em autonomia, reflexão crítica, responsabilidade pessoal e social.

Estando bem demarcados, a nível do ensino não superior, tanto o conceito de língua como fenómeno social, como as finalidades do ensino de línguas estrangeiras e, em particular, os objectivos gerais da aprendizagem do alemão (cf. Programa de Alemão, 2000:3ff.), verifica-se, no ensino superior, que os objectivos dos cursos de língua estão enunciados de um modo mais abrangente, apontando, fundamentalmente, para uma formação de profissionais com elevado nível cultural e linguístico.

O facto de se formarem profissionais para os mais diversificados ramos onde a língua alemã esteja presente, desde a tradução até à docência, não significa que no âmbito das licenciaturas o ensino de *Landeskunde* tenha de ser diferenciado.

Somos de opinião que os objectivos mencionados seriam alcançados, no sentido de melhor habilitarem para um bom desempenho profissional, se tratados num quadro que representasse os múltiplos aspectos e os pontos comuns da realidade sociocultural dos espaços de língua alemã, recorrendo, sempre que oportuno, às áreas específicas tais como história, economia, política e linguística. Neste contexto, há textos literários que desempenham também um papel muito importante como suporte, na medida em que documentam muitas vezes aspectos históricos e políticos no desenrolar da vida social e cultural de povos, regiões ou cidades, bem como aspectos de modos e condições de vida, valores, atitudes e relações interpessoais de grupos sociais ou de indivíduos<sup>5</sup>.

Consequentemente, será também na posse destes conhecimentos e sensibilizados para os seus vários aspectos que os alunos universitários estarão mais bem equipados para a

---

<sup>5</sup> Cf. Hunfeld (1990:125ss.); Simon-Pelanda (2001:935).

recepção e descodificação de muitas obras literárias, permitindo-lhes o desenvolvimento do seu gosto literário.

4. Sendo a língua, no seu contexto sociocultural e na sua mediação intercultural, o principal instrumento de trabalho de um germanista em geral, e de um estudante desta área em particular - a especificidade do curso reside, precisamente, no facto de a língua funcionar em simultâneo como instrumento de aquisição e objecto de estudo<sup>6</sup> -, importa, desde logo dar-lhe o devido lugar de destaque através de medidas que, podendo parecer evidentes, nem sempre são aplicadas na prática lectiva.

Os Estudos Alemães, ou Germanísticos, ou simplesmente a Germanística, desenvolvidos fora dos espaços de língua alemã, não podem criar um fosso entre a proficiência linguística em alemão e os conhecimentos sobre a literatura e a cultura veiculados por aquela língua, como que ignorando a interligação de todos estes elementos, e o facto de que, para o debate intelectual sobre a Germanística se exige o domínio crítico da língua.

Assim, conforme sublinha Rösler (2001), é fundamental para um curso de germanística que os seus estudantes tenham um domínio da língua que permita não só a leitura dos seus autores mas também o tratamento das suas obras no original:

Ein Germanistikstudium, in dem angenommen wird, dass die Studierenden Goethe und Mann im Original lesen, dass man ihnen jedoch ein auf Deutsch abgehaltenes Seminar zu diesen Texten nicht zutrauen kann, macht sich entweder Illusionen über die Sprache, in der die Texte tatsächlich gelesen werden, oder es verschenkt eine mögliche weitergehende Förderung seiner Studierenden (*ibid.*:1157).

Esta posição não significa, no entanto, que se defenda como objectivo primordial do curso a sua redução à maximização da aquisição linguística, mas tão somente que se desenvolvam as capacidades de base de modo a atingir o nível necessário aos objectivos que se propõem.

---

<sup>6</sup> Veja-se, a este propósito, Pfeiffer que reforça esta ideia acrescentando: “Im Fremdsprachenunterricht geht es nicht – wie in den meisten anderen Fächern – um die Vermittlung von Kenntnissen, sondern um die Entwicklung von Sprachfertigkeiten. Dieser Tatsache muss auch in der Sprachlehrforschung Rechnung getragen werden“ (2001:50).

Nesse sentido, consideramos que ao longo do curso de germanística e tendo como objectivo o tratamento dos conteúdos socioculturais que propomos, é recomendável ter em consideração o que a seguir mencionamos:

⇒ 1º: o curso se desenrole fundamentalmente na língua alvo, significando isto que todas as áreas específicas que compõem o seu núcleo devem ser tratadas prioritariamente em língua alemã. Tal não impede que se recorra pontualmente à língua de origem, para facilidade de comunicação num contexto que o justifique, ou que, em determinados casos, se adopte o bilinguismo<sup>7</sup>.

⇒ 2º: a cadeira de língua, deve por um lado, integrar a sua vertente de linguística e, por outro, desenvolver-se no sentido de servir de base às disciplinas da respectiva área científica, pelo que, dando continuidade ao nível de iniciação do EnsSec - aprendizagem obrigatória exigida à entrada na Universidade -, começará por aprofundar o desenvolvimento da compreensão e produção escrita e oral, passando posteriormente à consolidação daquelas capacidades, de modo a proporcionar aos alunos que atinjam o nível de língua avançado ao completarem o seu curso. Partindo-se do princípio que é desejável um equilíbrio entre as quatro capacidades de base, é fundamental que a oralidade passe a ter a sua importância reconhecida, sendo a recepção e produção oral exercitadas e avaliadas com o mesmo peso atribuído à recepção e à produção escrita.

Desde logo seria fundamental que o EBS reconhecesse também a importância e a necessidade deste tipo de avaliação, que pressupõe evidentemente, a sua prática nestes graus de ensino. É no entanto de referir que tal já está a decorrer nalgumas escolas, a nível experimental, em termos de exame. Ainda que o desenvolvimento da competência oral conste dos programas de língua, não é, de facto praticada como seria de desejar, e tudo leva a crer que assim se manterá, enquanto a sua avaliação não voltar a ser introduzida no sistema de ensino português a nível de exame<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Cf. D.Rösler (2001:1157)

<sup>8</sup> Os exames do 12º ano continuam a ignorar a avaliação da compreensão e produção oral, o que tem continuidade no ensino superior onde estas capacidades de base também não são valorizadas, na medida em que seria exigível e desejável, sobretudo quando, pelo menos nos últimos 20 anos se fala de uma

⇒ 3º: Uma língua está sempre relacionada com as pessoas que a falam como língua materna e a vão alterando ao longo dos tempos, e cujas formas de vida determinam as suas manifestações linguísticas. O contacto directo com os falantes da língua no meio em que esta é falada não só ajuda a desenvolver as competências linguísticas do aprendente, na medida em que a língua é utilizada como meio de comunicação, mas também lhe permite aperceber-se in loco daquilo que, em termos gerais, constitui a cultura do quotidiano dos diversos extractos sociais desse/s país/es.

Neste sentido, seria recomendável, quando não obrigatório, que todos os estudantes de germanística passassem 1 a 2 semestres num ou dois países de língua alemã. Para que o rendimento se pudesse aproveitar ao máximo, esta estadia deveria ter lugar a seguir ao segundo ou 4º semestre de iniciação do curso superior. Atendendo ao alto custo de vida dos países de língua alemã, pelo menos parte dos recursos financeiros poderiam ser proporcionados pelas próprias universidades nacionais, que criariam bolsas de estudo pelo período de 1 ou 2 semestres para os países A-S-A<sup>9</sup>, para os 2 ou 3 alunos<sup>10</sup> que mais se tivessem evidenciado através de um excelente rendimento escolar. Aos alunos contemplados seria atribuído pelo respectivo departamento um trabalho, que poderia ter a forma de um relatório<sup>11</sup>, a ser entregue no regresso e cuja classificação contaria para a avaliação na cadeira em cujo perfil a temática se inserisse. Paralelamente, continuaria a decorrer a atribuição das bolsas ERASMUS que não interfeririam com o sistema atrás mencionado.

No actual contexto do Processo de Bolonha, a permanência bem sucedida, de 1 ou 2 semestres num dos países da língua alvo deveria ser uma exigência para a entrada em qualquer 2º ciclo da área de germanística (das línguas estrangeiras),

---

abordagem comunicativa, à qual, nos últimos 15 anos se passou a acrescentar intercultural, no ensino da LE.

<sup>9</sup> A-S-A: Alemanha, Suíça, Áustria, por analogia a D-A-CH: Deutschland, Österreich, Schweiz.

<sup>10</sup> Achamos que o critério de escolha para seleccionar estes alunos se deveria pautar pelas médias mais altas das cadeiras, exclusivamente da área da germanística, uma vez que estas bolsas deveriam ser compreendidas como um estímulo. Defendemos esta medida também para as outras línguas dos cursos de LLM.

<sup>11</sup> V. Rösler (2001:1156) para quem as estadias no estrangeiro deviam estar enquadradas numa preparação prévia e numa posterior avaliação e até mesmo ser acompanhadas no estrangeiro. Pensamos que as estadias dos nossos estudantes nos países de língua alemã seria mais profícua se fossem também tratadas com este enquadramento, até no sentido de ajudar o estudante a situar-se na universidade anfitriã e nas cadeiras que fosse mais pertinente frequentar.

muito em especial para o novo Mestrado em Ensino, cujo desenho dificilmente possibilita um tratamento específico da temática da *Landeskunde* intercultural.

5. As áreas temáticas divididas em dois grandes blocos, o espaço e os comportamentos, tem por objectivo considerar, por um lado, os aspectos cognitivos que abarcam os conhecimentos tanto do quotidiano de cada um dos países A-S-A, como das múltiplas manifestações resultantes da sua existência como Estado-nação e sociedade e, por outro, o conhecimento do ponto de vista social, aspectos esses que determinam as atitudes consideradas adequadas nos países alvo quanto aos actos de fala e comportamentais. O tratamento intercultural pressupõe-se sempre presente, conquanto nalguns casos surja de um modo mais explícito, por se tornar especialmente pertinente naquelas situações.

Sendo os conhecimentos linguísticos nos primeiros semestres rudimentares, consideramos que devem começar por ser abordados temas menos específicos e eventualmente mais apelativos, como viagens e turismo com o respectivo enquadramento geográfico, de transportes e de hotelaria. Em simultâneo terá também cabimento uma orientação no sentido de desenvolver a percepção e interpretação dos fenómenos de carácter social correlatos.

A abordagem histórica, com início em épocas diferentes nos três países A-S-A, parece-nos pertinente devido às consequências daí advindas com reflexos no presente. A revolução industrial, que marcou fortemente as estruturas sociais que então emergiram e cuja herança ainda hoje está patente na sociedade, ajudará o estudante português a compreender melhor não só o porquê das actuais estruturas, fundamentalmente da Alemanha como incontornável país de referência, e o seu desenvolvimento, como também as eventualmente diferentes estruturas do seu próprio país na implícita analogia<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Vejam-se os resultados do estudo efectuado por Koreik (1995:82-124) com estudantes estrangeiros entre os 19 e os 26 anos que se encontravam a frequentar cursos de férias em universidades alemãs, quase todos com uma aprendizagem de alemão de 2 a 10 anos feita por quase metade dos inquiridos em universidades. O objectivo do inquérito era o de fazer um levantamento do nível de conhecimentos e das lacunas sobre história alemã, dos meios a partir dos quais tinham adquirido esses conhecimentos e quais os temas de história que propunham que, de futuro, fossem de considerar no ensino de *LK*. Sobre os meios através dos quais tinham sido adquiridos estes conhecimentos, três quartos dos inquiridos referiram o manual de alemão, dois terços textos de literatura alemã, um terço textos históricos em

Em relação à Suíça, o afloramento da sua evolução até à promulgação da sua Lei Fundamental em 1874 a qual, tendo sofrido algumas alterações, é válida até hoje, facilitará a compreensão da sua estrutura em cantões e da sua divisão linguística. Esta abordagem será consistente em relação aos países A-S-A, pressupondo-se que seja tratada a interligação destes na sua constituição. Não se verificando aqui o tratamento de acontecimentos históricos na perspectiva do historiador, a sua abordagem deve ter em conta a implicação que acontecimentos marcantes de determinadas épocas tiveram no tecido social e na estruturação dos respectivos países: "Und dennoch sind solide Faktenkenntnisse vonnöten, um zahlreiche Phänomene der deutschen Gegewart verstehen zu können" (Koreik, 1995:82).

O maior peso do âmbito temático deve, no entanto, centrar-se nos últimos cinquenta anos, ou seja, a partir do fim da 2ªGG, com especial incidência nos anos 90 do século XX sobretudo na Alemanha, devido à unificação e suas consequências, não só no tecido social como a nível político e económico. É na contemporaneidade que nos queremos situar, com óbvias incursões às raízes, ou seja, ao passado mais marcante, para que melhor se possa compreender o actual 'ser e estar', tentando redireccioná-lo sempre que soem os sinais de alerta. Um destes sinais é, por exemplo, a crescente xenofobia que parece estar a instalar-se em diversos países europeus, a qual, aliada à emergente recessão económica, pode degenerar em conflitos mais graves, se não se estiver desperto para os combater e se não se entender o passado histórico, político e social nas implicações que teve para a humanidade.

Apesar de estudos analisados apontarem para um desinteresse da juventude em relação à política<sup>13</sup>, achamos por bem dar relevo a este tema porque se nos afigura importante que os jovens adquiram não só uma outra percepção dos sistemas políticos e do seu reflexo imediato no tecido social, como também sejam levados a reflectir sobre o seu

---

língua alemã e menos de um quinto textos históricos na língua materna. Quase metade através de textos áudio (*ibid.*, 97s.).

<sup>13</sup> V. José Machado Pais, 1996, e o estudo sobre a juventude alemã (*Jugend 2002 - 14. Shell Jugendstudie, 2002*) que aponta, no que concerne o interesse dos jovens pela política, um resultado aparentemente semelhante mas com diferentes matizes: "Und trotz einer tendenziellen Politikverdrossenheit haben sie eine Meinung zu Themen, die sich problemlos im Rahmen eines hergebrachten, engen Politikverständnisses ansiedeln lassen" (*ibid.*:45).

próprio sistema e a importância e significado da actividade política nas estruturas sociais, económicas e culturais de um país.

Se, por um lado, os interesses juvenis se manifestam mais no que concerne a vida social e o relacionamento pessoal, facto é que, para além dos temas desta área, existem outros que se consideram importantes a nível da formação do indivíduo e da sua inserção no mundo, com especial referência à inserção de Portugal na União Europeia, no que esta proporciona a nível de livre circulação de pessoas e mobilidade no trabalho, com a consequente exigência e concorrência.

No contacto com o Outro, as atitudes e comportamentos são determinantes para que se estabeleça uma aceitação e compreensão. As sociedades estabelecem regras de comportamento que diferem entre povos, países e grupos sociais, o que não poucas vezes leva a que se criem preconceitos e estereótipos<sup>14</sup>.

Tendo em conta o diferente significado de algumas atitudes, comportamentos e valores nos países A-S-A e em Portugal, propomos o tratamento daqueles que nos parecem mais significativos para que se possa estabelecer uma relação baseada no bom entendimento e isenta de juízos de avaliação, o que, na perspectiva intercultural que se preconiza, deve partir de um princípio de analogia propiciando uma reflexão conducente a uma mudança de atitude positiva, onde for caso disso.

Neste âmbito, o aprendente deve ter, por exemplo, uma clara noção de quando o Outro se deve tratar por “tu” ou por “você”, dos assuntos não abordáveis sem que haja alguma intimidade, das implicações de convidar ou aceitar um convite formal, não negligenciando determinados valores como a intimidade, a vida familiar ou o significado que têm os dialectos em termos de identidade, reflectindo-se comportamentalmente.

6. Na proposta de temas de *Landeskunde* está subjacente a sensibilização para o facto de que a ‘realidade’ dos países de língua alemã não se apresenta para cada pessoa do mesmo modo, mas que se vai constituindo “durch kultur- und subjektbezogene

---

<sup>14</sup> Cf. Melenk (1990:253) a palavra estereótipo designa um aspecto particular do preconceito: a sua vinculação à língua.

Wahrnehmung” (Mog, 1992:14). Este autor, partindo das percepções e relações teuto-americanas, tratou na sua obra de referência temas culturais da Alemanha numa perspectiva contrastiva em relação aos temas estado-unidenses. A sua proposta de temas de *Landeskunde* abrange as mais variadas áreas analisadas, tanto do ponto de vista alemão, como também a partir do que os alemães supõem ser o ponto de vista dos estado-unidenses sobre os alemães<sup>15</sup>, estando subdividida em três grandes áreas: “Grundmuster deutscher Mentalität; soziale Gegebenheiten; historische und politische Strukturen” (*ibid.*:3-7) (padrões essenciais da mentalidade alemã; dados sociais; estruturas históricas e políticas. Tradução nossa.).

O registo de *Landeskunde* surge nas actividades produtivas no seguimento das receptivas, no desenvolvimento das capacidades de escrita e de fala a partir do anteriormente apreendido. Qualquer uma destas capacidades só é susceptível do desenvolvimento aqui preconizado quando o professor que as orienta é proficiente tanto no uso prático da língua como no domínio cultural, o que lhe conferirá a competência e transmitirá o à vontade exigido para estimular nos seus alunos a prossecução das tarefas inerentes a esta aprendizagem. Será também só quando na posse destes domínios que o professor terá a capacidade de alternar judiciosamente o uso da língua materna e da língua alvo<sup>16</sup>, em pertinentes contextos de ensino, sem o que corre o risco do uso predominante da língua materna como meio de comunicação.

Em Portugal, os conteúdos programáticos, quanto aos seus objectivos e quanto à inserção de *Landeskunde* na perspectiva de uma abordagem comunicativa intercultural, não diferem muito da generalidade dos países europeus estudados por Byram (2001:ponto 3), nomeadamente a França e a Dinamarca, onde o seu tratamento nas escolas também é estipulado pelos programas oficiais, dependendo o modo como é efectuado, por um lado dos manuais, e, por outro, das metodologias. Neste estudo o autor conclui que, apesar do expressivo debate a este respeito nas revistas da

---

<sup>15</sup> Cf. Friz (1991:41) sobre a importância da auto-imagem e da imagem que um grupo faz do outro no contexto da *LK*.

<sup>16</sup> Cf. Rösler (2001), que defende o uso da língua materna tanto por docentes como por aprendentes, sempre que tal facilite a compreensão, salvaguardando, no entanto, as situações extremas: ”Dies verlangt auf Seiten der Lehrenden die Bereitschaft *code-switching* klar von Interferenzen zu trennen und bei Lehrenden und Lernenden die Bereitschaft, zwischen einem bilingualen Fachunterricht und einem stärker auf die deutsche Sprache reduzierten Sprachunterricht zwar zu unterscheiden, die Grenzen aber nicht absolut zu setzen“ (*ibid.*:1159).

especialidade, continua a verificar-se uma grande dificuldade em se cortar com o ensino tradicional de *LK* e em se progredir na apropriação dos conhecimentos fundamentais que conferem uma competência comunicativa intercultural. Esta situação, verifica-se ainda, segundo aquele autor, inclusivamente depois da introdução da abordagem comunicativa, que não conduziu a uma reavaliação da relação entre a aprendizagem da língua e a aquisição do saber cultural e as capacidades de base (ibid.:1314).

A nosso ver, esta constatação de Byram aplica-se também, de um modo geral, ao panorama com que nos confrontamos a nível nacional. O conhecimento e a capacidade que é exigida ao professor para tratar a informação sociocultural programática do EBS em termos interculturais beneficiará da aprendizagem nos termos em que nós a preconizamos, com reflexos imediatos a nível da formação inicial de professores. levando-os a:

- reflectir sobre a própria cultura, a relação desta com a da língua alvo, os preconceitos e as ideias feitas sobre esta última;
- analisar problemas de comunicação e processos de comunicação intercultural<sup>17</sup>;
- perceber a multiculturalidade da sociedade dos países de língua alemã que lhes confere características específicas;
- adquirir a sensibilidade para transmitir aos seus alunos a empatia e o afecto em relação à língua estrangeira e aos seus falantes;
- desenvolver técnicas e aplicar meios que facultem aos seus alunos uma aquisição e progressão da competência comunicativa intercultural;
- tornarem-se aptos a seleccionar textos adequados no âmbito linguístico, literário e sociocultural,

---

<sup>17</sup> Cf. Neuner que especifica os sete princípios do ensino intercultural da língua estrangeira: “1.Beginning with understanding, 2.Cognitive activity, 3.Putting things in context, 4.Proceeding comparatively, 5.Negotiation of meanings: learning to speak about perceptions of phenomena of one’s own language/world and of the foreign language/world, 6.Content, 7.Emphasis on action and meta-cognition” (2000:47ss).

ao mesmo tempo que irão tomando consciência da sua profissão como mediadores da língua e da cultura em que se especializaram.

A adquirida mobilidade dentro do espaço comunitário europeu e a crescente internacionalização a nível mundial, com os consequentes reflexos em termos educativos e profissionais, colocam os cidadãos, constantemente, perante novos desafios, dos quais salientamos a importância da aprendizagem, e consequente proficiência, de línguas estrangeiras, seja na sua vertente filológica, seja ligadas a áreas da economia, da política, das relações internacionais, do turismo ou de outras.

8. No ensino superior torna-se necessária uma reestruturação de fundo dos cursos quanto aos conteúdos e às suas abordagens, o que incluiria o tratamento das literaturas e culturas numa vertente mais pragmática e menos histórica, e incluiria a assunção da língua de origem como parte e expressão dessas mesmas literaturas e culturas, compreendendo-as na sua alteridade e com elas dialogando interculturalmente, no sentido do que é por nós preconizado. Considerando que a Germanística Intercultural parte do princípio de que os estudos alemães no estrangeiro se revestem de funções, tarefas e princípios diferentes dos da Germanística nacional, e que importa desenvolver estas diferenças (Krusche/Wierlacher 1990:7), justificar-se-ia que estas fossem objecto de uma reflexão mais aprofundada no âmbito dos cursos de Germanística em Portugal, caracterizando-os nos seus objectivos reais e no seu alcance também em termos de saídas profissionais, promovendo uma investigação científica contextualizada - mas não limitada ao nosso espaço nacional - centrada nos conteúdos e nas metodologias. Esta investigação e estruturação não pode deixar de contemplar a aquisição linguística, nem deve subestimar as duas mais importantes diferenças que caracterizam a aprendizagem do Alemão no contexto da Germanística fora dos países de origem: o facto de este ser adquirido fora do seu ambiente natural e ser, em simultâneo, objecto de estudo e meio de trabalho para a aquisição de outras competências. No contexto das últimas reestruturações, a formação de professores foi parcialmente privilegiada com o alargamento das didácticas, fazendo prever que passará a haver mais espaço para estes reflectirem sobre o processo de ensino/aprendizagem, os métodos, as técnicas e os meios para apropriação do conhecimento e

para o desenvolvimento das capacidades de base, possibilitando a sua análise epistemológica.

9. Carece de um novo impulso a orientação intercultural, que entre nós é geralmente entendida somente como um confronto da cultura<sup>18</sup> alemã e da portuguesa, baseado numa aquisição passiva de factos, não equacionando os resultados deste confronto de modo a permitir quer uma reavaliação dos próprios pontos de vista sobre a sua e a outra cultura, ou a desenvolver quer tolerância e empatia para com o Outro, quer capacidade de interação. A crescente internacionalização das carreiras e a mobilidade dos cidadãos dentro da Europa exigem cada vez mais destes, não só o conhecimento mútuo das respectivas culturas, mas também o trato que as relativiza, evitando mal-entendidos e avaliações erróneas, ou seja, “savoir-faire” e “savoir-être”, expressões usadas pelo Conselho da Europa para designar as competências interculturais.

---

<sup>18</sup> Cf. Müller (1993): ”Denn das Hauptproblem interkultureller Situationen ist, diejenigen fremden Kulturstandards herauslesen zu können, auf die sich der Gegenüber (meist indirekt) bei dem, was er sagt, bezieht. Eine bloße Kenntnis von Kulturunterschieden und -standards ist keine Gewähr dafür, diese im Ablauf der konkreten Interaktionssituationen auch in den fremden Ausdrucksformen zu erkennen.“ (*ibid.*:71).

## BIBLIOGRAFIA:

- Bettermann, 2001, «Sprachbezogene Landeskunde», in Helbig *et al.* (eds.), Gerhard Helbig *et al.* (eds.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: de Gruyter. 1215-1230.
- Byram, Michael, 2001, «Landeskunde in der europäischen Auslandsgermanistik», in Helbig *et al.* (eds.), 1313-1323.
- Friz, Susanne, 1991, *Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernen und in Fremdsprachenlehrwerken: ein Beitrag zur komparativen Landeskunde*. München: tuduv-Verlag.
- Hansen, Klaus P. (ed.), 1993, *Kulturbegriff und Methode: der stille Paradigmenwechsel in den Geisteswissenschaften*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hunfeld, Hans, 1990, *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. München: iudicium
- Jugend 2002 - Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. 14. Shell Jugendstudie. Deutsche Shell (ed.) Konzeption & Koordination: Klaus Hurrelmann/Mathias Albert in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung. Frankfurt/Main: Fischer.
- Koreik, Uwe, 1995, *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Krumm, Hans-Jürgen, 1989, «Der Fremdsprachenlehrer», in Bausch *et al.*, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke [1<sup>a</sup> ed.:1989], 400-405.
- Krusche, Dietrich/Wierlacher, Alois (eds.), 1990, *Hermeneutik der Fremde*. München: iudicium.
- Mog, Paul/Althaus, Hans-Jochen (eds.), 1996, *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin, München, Wien, etc.: Langenscheidt.
- Müller-Jacquier, Bernd-Dietrich, 2001, «Interkulturelle Landeskunde», in Helbig *et al.* (eds.), 1230-1234.
- Neto, Félix F. Monteiro, s/d, *Estudos de Psicologia Intercultural - Nós e os Outros*, Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica (eds.), Lisboa.

Neuner, Gerhard, 2000, «The `Key Qualifications´ of Intercultural Understanding and the Rudiments of Intercultural Foreign Language Didactics and Methodology», in Harden/ Witte, 41-52.

Pais, José Machado, 1996, *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda.

Pauldrach, Andreas, 1992, «Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren», in *Fremdsprache Deutsch* 6, 4-15.

Pelanda, Hans-Simon, 2001, «Landeskundlicher Ansatz», in Helbig *et al.*, (eds.), 41-55.

-----, «Landeskundliches Lernen und Lehren», *ibid.*, 931-942

Pfeiffer, Waldemar, 2001, «Fremdsprachendidaktik und –methodik im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Ein Essay», in *IDV-Rundbrief*, 66, 49-56.

Rösler, Dietmar, 2001, «Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache in der europäischen Auslandsgermanistik», in Helbig *et al.* (eds.), 1151-1159

Witte, Arnd, 2000, «How to be an Alien – Learning a Foreign Language and Understanding Culture», in Harden/ Witte, *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*, Berlin, etc.:Peter Lang, 53-73.