

Ministério da Educação

Departamento do Ensino Secundário

Programa de Alemão

10.º, 11.º, 12.º Anos

Curso Geral de Línguas e Literaturas

Componente de formação específica

Autores

Carlos Lapa
Lídia Silva Mota
Margarida Vilela

Coordenadora

Margarida Vilela

Abril/2001

Consultores

Helena Peralta – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Maria José Terroso – Faculdade de Tetras da Universidade do Porto

Maria Teresa Araújo – Escola Secundária Augusto Gomes, Matosinhos

Vera San Payo de Lemos – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO	2
II. APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA	4
1. Finalidades do ensino de línguas vivas.....	5
2. Objectivos gerais.....	6
3. Objectivos de aprendizagem.....	7
4. Visão Geral dos Conteúdos.....	13
4.1. Quadro organizador dos conteúdos	14
5. Orientação metodológica	16
6. Competências a desenvolver.....	19
III. DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA	21
1. Conteúdos.....	21
1.1. Componente sociocultural	21
1.1.1. Domínios de referência	21
1.2. Componente morfossintáctica.....	23
1.2.1. Frase	23
1.2.2. Morfossintaxe.....	24
1.2.3. Morfologia.....	25
1.3. Componente textual	33
1.3.1. Intenções comunicativas	33
1.3.2. Tipos de texto	36
1.3.3. Organização textual.....	38
2. Sugestões metodológicas	40
3. Gestão do programa.....	67
4. Avaliação	70
5. Recursos	73
IV. BIBLIOGRAFIA	80

I. INTRODUÇÃO

Este programa destina-se a alunos que frequentam o Curso Geral de Línguas e Literaturas e iniciam o estudo da língua alemã como uma das opções da disciplina de Língua Estrangeira. A disciplina faz parte do elenco da componente de Formação Específica (Tronco Comum), com a carga horária de 4,5 horas semanais durante o ciclo de três anos do ensino secundário: 10.º, 11.º e 12.º anos.

O programa que ora se apresenta é fruto de uma longa e aprofundada reflexão sobre três aspectos fundamentais:

- o que é a língua;
- qual o interesse da aprendizagem da língua alemã para o aprendente dentro e para além da escola;
- que papel um programa deve desempenhar na consecução de objectivos gerais e específicos a curto e médio prazo.

O programa assenta no conceito de língua como **fenómeno social** por excelência. Isto significa que, para além de ser um código oral e escrito que permite realizar uma enorme gama de intenções comunicativas, ela é igualmente o veículo privilegiado para transmitir atitudes e valores socioculturais.

De acordo com este conceito, e em termos pedagógicos, o programa contempla três vertentes essenciais:

- a língua como meio de comunicação e espaço de expressão do indivíduo nas suas relações interpessoais e de interacção social;
- a língua como sistema estruturado de “signos que obedecem a certas regras de ordem sintáctica e ao mesmo tempo semântica” (Galisson, 1983:442);
- a língua como veículo das culturas dos povos de expressão alemã.

No limiar do século XXI, a inclusão de várias línguas no currículo do Ensino Secundário não pode estar apenas ao serviço do desenvolvimento de capacidades cognitivas dos aprendentes, isto é, de uma mera aquisição de mais um saber. Aprender uma língua estrangeira é hoje um processo muito mais abrangente e que ultrapassa largamente os limites espaciais e temporais da escolaridade. De facto, ao abrir aos alunos a fascinante oportunidade de aceder a outras culturas, permite-lhes que alarguem, de modo significativo, o seu campo de desenvolvimento pessoal e social através do contacto com outras vivências e outros modos de ser e estar na vida, pelo que promove o seu enriquecimento humano e fomenta uma maior

abertura de espírito conducente à compreensão e aceitação de outras maneiras de pensar, de encarar a realidade e de agir.

O conhecimento da língua alemã apresenta-se como uma mais-valia preciosa para os estudantes, tanto a nível social como profissional, quer eles optem por um prosseguimento de estudos superiores, quer pelo ingresso imediato na vida activa.

Os programas são, como sempre foram, reguladores do processo de ensino-aprendizagem. Para que tal função possa ser cumprida, é necessário que a opção metodológica de base seja bem clara.

A descrição de uso e aprendizagem de uma língua contida no documento emanado do Conselho da Europa *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. (1998:9), documento esse que constitui um dos enquadramentos teóricos destes programas, conjuntamente com a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986) e *Revisão Curricular no Ensino Secundário* (2000), aponta claramente para um conjunto de elementos que permitem preparar utilizadores competentes da língua, isto é, indivíduos capazes de interagir oralmente e/ou por escrito em contextos sociais diversificados, servindo-se para tal de meios linguísticos – lexicais, semânticos, gramaticais e fonológicos – de que dispõem, consoante o seu nível de aprendizagem.

Para que essa finalidade possa ser atingida, definiram-se objectivos precisos, seleccionaram-se conteúdos considerados adequados ao nível etário dos aprendentes e seus possíveis interesses e necessidades. Preconiza-se a adopção de metodologias activas e estratégias que contemplem processos e produtos, enfatizem o valor da avaliação formativa e incentivem os alunos a participarem activamente na construção do seu próprio saber e a encontrarem os seus próprios estilos de aprendizagem de modo a caminharem rumo a uma autonomia crescente.

II. APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

Organizado em 4 capítulos, o programa assenta em dois grandes blocos – apresentação e desenvolvimento – precedidos de uma introdução e complementados por uma bibliografia.

No bloco APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA elencam-se as finalidades do ensino de línguas vivas, os objectivos gerais e os de aprendizagem da língua alemã. Seguidamente, e com o intuito de melhor clarificar o bloco seguinte, apresenta-se uma visão geral dos conteúdos, ilustrada através de um quadro organizador. Por fim, com base na orientação metodológica proposta, referem-se as competências a desenvolver pelos aprendentes da língua alemã.

No bloco DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA especificam-se os conteúdos, que se distribuem por três componentes: sociocultural, morfossintáctica e textual. Para facilitar o desenvolvimento dos conteúdos de aprendizagem por que se optou, fazem-se seguidamente sugestões de carácter metodológico, de gestão do programa e de avaliação da aprendizagem, complementadas por uma lista de recursos passíveis de apoiar e otimizar o processo pedagógico.

1. FINALIDADES DO ENSINO DE LÍNGUAS VIVAS

- Proporcionar o contacto com outras línguas e universos socioculturais, assegurando a aquisição e domínio de competências gerais e comunicativas.
- Promover a consciencialização da identidade linguística e cultural através da comparação com outras línguas e culturas.
- Desenvolver capacidades de comunicação facilitadoras de uma interacção social eficaz que favoreça a abertura de espírito, o respeito pelos outros e a solidariedade.
- Estimular o desenvolvimento de saberes pragmático-funcionais, privilegiando o trabalho de pesquisa individual e/ou grupal que proporciona inúmeras oportunidades de cooperação interdisciplinar.
- Contribuir para o desenvolvimento de hábitos de estudo e aprendizagem permanentes, quer numa perspectiva imediata quer de educação e formação ao longo da vida.
- Promover uma cultura de liberdade que desenvolva nos alunos a autonomia, o sentido de participação, reflexão, crítica construtiva e de responsabilidade pessoal e social.
- Fomentar a educação para uma cidadania consciente e responsável, através da participação em projectos concretos que articulem transversalmente competências desenvolvidas no âmbito das diferentes disciplinas.
- Fomentar uma educação inter/pluridisciplinar, que contemple a diversidade cultural como fonte de enriquecimento pessoal e social do indivíduo e do próprio processo de ensino-aprendizagem.

2. OBJECTIVOS GERAIS

Ao longo dos três anos do Ensino Secundário, a aprendizagem da língua alemã deverá facultar aos alunos os meios que lhes permitam:

- adquirir e desenvolver competências básicas de comunicação em língua alemã;
- compreender textos orais e escritos de natureza e grau de dificuldade adequados ao seu nível de competência linguística e objectivos de aprendizagem;
- produzir textos orais e escritos de complexidade crescente no âmbito dos conteúdos estipulados nos diferentes programas;
- seleccionar e utilizar estratégias pessoais de aprendizagem;
- transferir para a aprendizagem da língua alemã estratégias de superação de dificuldades e de resolução de problemas já anteriormente utilizadas com êxito em outras línguas;
- ser autónomo e responsável na construção e avaliação do seu próprio processo de aprendizagem;
- utilizar adequadamente, dentro dos limites possíveis, as novas tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem da língua alemã;
- seleccionar e gerir a informação recolhida através das novas tecnologias;
- adquirir o gosto por comunicar espontaneamente em língua alemã;
- interagir com as culturas de expressão alemã;
- tomar consciência da sua realidade sociocultural, através da comparação de diferenças e semelhanças entre a cultura e civilização portuguesas e as dos povos de expressão alemã;
- progredir na construção da sua identidade pessoal e social.

3. OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

Ao longo dos três anos de aprendizagem da língua alemã no Ensino Secundário, e tendo em conta os conteúdos definidos para cada um dos níveis, o aluno deverá desenvolver capacidades que lhe permitam:

- compreender mensagens orais;
- comunicar oralmente de modo adequado;
- tornar-se um leitor eficiente e interessado;
- comunicar com eficácia por escrito.

1. **Ouvir / compreender** textos falados significa saber:

- compreender mensagens orais;
- identificar elementos lexicais em contextos diversificados;
- aperceber-se do valor semântico de elementos prosódicos e mímicos.

2. **Falar / comunicar com eficácia** significa saber:

- interagir adequadamente com o(s) seu(s) interlocutor(es);
- utilizar adequadamente o léxico e elementos prosódicos e mímicos;
- usar correctamente estruturas morfossintáticas da língua alemã;
- exprimir claramente as ideias;
- adaptar o discurso a uma gama alargada de circunstâncias e situações.

3. **Ler com eficácia** significa saber:

- compreender textos de grau de dificuldade adequado ao seu nível de competência linguística;
- interpretar esses mesmos textos;
- analisar e avaliar textos de carácter diversificado (*vide* p. 41) acessíveis ao seu nível real de conhecimentos e desenvolvimento psicológico.

4. **Escrever / comunicar por escrito** significa saber:

- produzir diferentes tipos de texto de grau de dificuldade correspondente ao seu nível de aprendizagem;
- utilizar correctamente a norma ortográfica e a pontuação da língua alemã;

- adequar os textos produzidos aos respectivos destinatários e à finalidade da comunicação;
- exprimir claramente as ideias com respeito pelas normas de organização textual.

Para tornar mais clara a consecução destes objectivos, as capacidades atrás referidas podem ser desdobradas do modo como a seguir se apresenta:

COMPREENSÃO ORAL / OUVIR

Compreende / interpreta mensagens de grau de complexidade crescente produzidas em ritmo normal e em linguagem-padrão.

- Compreende mensagens provenientes de diferentes fontes e em diferentes contextos:
 - sala de aula;
 - contactos sociais simples;
 - meios audio-visuais (capacidade de ver e ouvir – *Hör-Seh-Verstehen*)
 - (...)
- Identifica diferentes tipos de texto.
- Reconhece marcas do discurso oral: pausas, repetições, hesitações, etc.
- Reconhece o valor da entoação e do gesto como elementos portadores de sentido e “completadores” da mensagem.
- Reconhece o contexto comunicacional.
- Recorre a estratégias pessoais de compreensão auditiva.
- Compreende globalmente a mensagem.
- Reage a estímulos linguísticos e/ou gestuais.
- Identifica informação relevante contida na mensagem.
- Reconhece o grau de (in)formalidade da mensagem.
- Reconhece padrões de entoação ou outros sinais de comunicação (não) verbal indicadores da intenção e/ou atitude do interlocutor.
- Consciencializa elementos e regras de funcionamento do discurso oral.
- Avalia a sua capacidade de ouvir.
- Planifica / gere as suas aprendizagens futuras, tendo em atenção a avaliação feita.

EXPRESSÃO ORAL / FALAR

Produz enunciados de complexidade crescente adequados a contextos de comunicação do quotidiano, respeitando a pronúncia-padrão e a estrutura da língua.

- Organiza o discurso de forma coerente.
- Utiliza estratégias variadas para resolver dificuldades de transmissão da mensagem:
 - recorre ao gesto;
 - recorre pontualmente a palavras na língua materna ou noutra língua sua conhecida;
 - pede o equivalente alemão;
 - traduz directamente da língua materna;
 - reformula a mensagem.
- Utiliza pontualmente marcas do discurso oral: pausas, repetições, hesitações, etc.
- Usa a entoação correcta e o gesto como elementos portadores de sentido e “completadores” da mensagem.
- Interage adequadamente com o seu interlocutor, apercebendo-se do registo a utilizar.
- Avalia a sua capacidade de locutor e interlocutor.
- Planifica / gere as suas aprendizagens futuras, tendo em atenção a avaliação feita.

COMPREENSÃO ESCRITA / LER

Compreende / interpreta textos escritos, preferentemente autênticos, adequados ao seu nível de aprendizagem da língua.

- Reconhece a norma ortográfica da língua alemã.
- Identifica diferentes tipos de texto.
- Identifica o assunto do texto.
- Utiliza diferentes estratégias de leitura:
 - utiliza conhecimentos prévios sobre o assunto;
 - infere o sentido de vocábulos pelo contexto;
 - recorre à comparação contrastiva;
 - recorre a meios facilitadores da compreensão (imagens, glossários, dicionários, etc.).
- Identifica a ideia principal do texto.
- Distingue informação principal da acessória.
- Identifica informação de natureza sociocultural.
- Organiza correctamente a informação recolhida.
- Reconhece o grau de (in)formalidade da mensagem.
- Reconhece marcas de coesão textual.
- Associa conteúdo semântico e morfossintáctico.
- Consciencializa elementos e regras de funcionamento da língua.
- Avalia a sua capacidade de leitor.
- Planifica / gere as suas aprendizagens futuras, tendo em atenção a avaliação feita.

EXPRESSÃO ESCRITA / ESCREVER

Produz textos de complexidade crescente sobre temas que lhe são familiares.

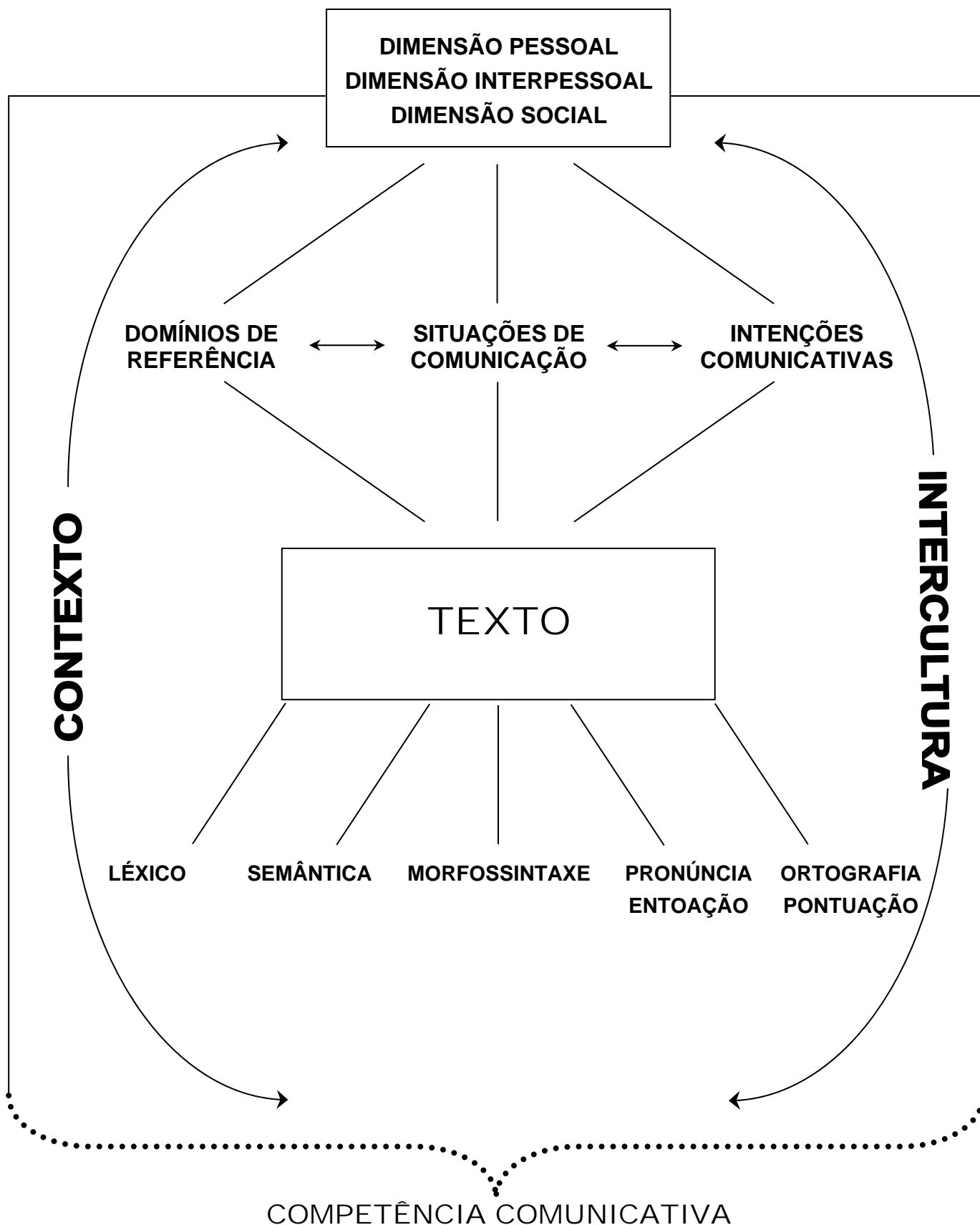
- Respeita a norma ortográfica da língua alemã.
- Utiliza correctamente a pontuação alemã.
- Selecciona o tipo de texto mais adequado ao tema, atendendo:
 - à mensagem a transmitir;
 - à sua compreensão pelo destinatário;
 - ao contexto sociocultural em que essa mensagem se insere.
- Organiza as partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) num todo coerente.
- Desenvolve o tema, servindo-se de modelos ou tópicos fornecidos e fazendo uso da sua criatividade.
- Emprega o vocabulário que melhor se adapta ao tema e ao tipo de discurso.
- Utiliza estruturas morfosintácticas correctas e de complexidade crescente.
- Produz diversos tipos de texto adequados a diferentes funções e/ou contextos de convivência social:
 - diagramas, impressos e tabelas (completamento);
 - resumos e notas;
 - descrição e narração (em postais, cartas, e-mails, notícias breves, etc.);
- Utiliza eventualmente, como recurso externo de comunicação, suportes lógicos e digitais.
- Avalia a sua capacidade de escrever.
- Planifica / gere as suas aprendizagens futuras, tendo em atenção a avaliação feita.

4. VISÃO GERAL DOS CONTEÚDOS

Os conteúdos organizam-se em torno das seguintes componentes:

1. a **sociocultural**, designada por **domínios de referência**;
2. a **morfossintática**, que inclui:
 - os tipos de frase
 - a morfossintaxe
 - a morfologia;
3. a **textual**, que inclui:
 - as intenções comunicativas
 - os tipos de texto
 - a organização textual.

4.1. QUADRO ORGANIZADOR DOS CONTEÚDOS



Através do **Quadro Organizador dos Conteúdos** pretende-se mostrar, de forma clara e esquemática, como o programa está estruturado e como as suas diferentes partes se interligam.

Tendo como pano de fundo duas constantes – o **contexto**, quer situacional quer linguístico, e a **intercultural**, isto é, o diálogo permanente entre a cultura de partida e as culturas-alvo –, parte-se das dimensões pessoal, interpessoal e social, que consubstanciam a integralidade do aluno enquanto centro do processo pedagógico, para chegar a um objectivo terminal – a **competência comunicativa**, nas suas vertentes linguística, pragmática e sociocultural.

Para atingir esse objectivo, seleccionaram-se **domínios de referência** a partir dos quais se propõe o tratamento de sub-temas, que se consideram corresponder à realidade pessoal e social dos alunos, ou seja, às vivências, experiências, interesses e faixa etária dos aprendentes. Esses domínios partem do **eu** e alargam-se progressivamente ao mundo que os envolve e no qual eles se afirmam como indivíduos e como cidadãos.

As **intenções comunicativas** concretizam-se nesse mundo envolvente, através de actos de fala, que ocorrem no contexto de **situações** específicas de **comunicação**. De facto, é através do **texto**, oral ou escrito, que os aprendentes se apropriam de componentes da língua como o **léxico**, a **morfossintaxe**, a **pronúncia** e a **entoação** e a **ortografia**, elementos necessários a uma comunicação eficaz.

5. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Numa sociedade plurilingue, de fronteiras cada vez mais esbatidas, como é a da Europa em que Portugal está inserido, as motivações para a aprendizagem de línguas estrangeiras ganham necessariamente novas dimensões.

Para corresponder às novas exigências de comunicação entre os povos, o ensino de línguas já não pode basear-se na adopção de um método único. A grande heterogeneidade de alunos, por um lado, e a diversidade crescente de finalidades de aprendizagem, por outro, apontam para a necessidade de utilizar uma abordagem aberta, flexível e ecléctica que vá buscar às diferentes concepções metodológicas tudo aquilo que melhor possa servir os destinatários, tendo em conta uma consecução otimizada dos objectivos e conteúdos definidos para cada nível.

Esta opção metodológica não pode perder de vista que todas as actividades a realizar na aula visam a grande meta de preparar utilizadores eficientes da língua.

Para permitir ao aprendente atingir esse objectivo foram seleccionados conteúdos temáticos que se consideram significativos e motivadores, na medida em que estão directamente ligados às suas experiências na família, na escola, no seu círculo de amigos, no mundo que os rodeia.

Não basta, contudo, que os jovens sintam que estão a aprender algo de relevante e com sentido para a sua vida. É igualmente necessário que as metodologias adoptadas e os materiais seleccionados, que podem ir desde gravuras a excertos de filmes, de gravações de entrevistas a canções, de textos tradicionais a digitalizados, os cativem pela sua variedade, acessibilidade e actualidade.

O papel do aluno neste processo de apropriação da língua é de importância capital. Ele não pode continuar a ser um mero receptor e repetidor de conhecimentos. É indispensável que o professor oriente desde cedo o processo pedagógico de tal modo que o *aprendente* ocupe efectivamente o *centro desse processo*. Torna-se necessário incentivá-lo a participar activamente em todas as actividades, ajudá-lo a aprender a aprender, numa palavra, envolvê-lo na construção do seu próprio saber. Se assim for, ele poderá descobrir e desenvolver capacidades latentes, construir estratégias pessoais de aprendizagem reflectida e consciente da língua, aprender a integrar nessa mesma aprendizagem conhecimentos já adquiridos em outras disciplinas ou outros meios de informação ao seu dispor, avaliar de um modo consciente e sério o seu próprio progresso, isto é, caminhar seguramente para uma verdadeira autonomia como aluno e como indivíduo.

Para que o aluno desenvolva hábitos de intervenção consciente no seu processo de aprendizagem, designadamente estratégias pessoais de auto-avaliação, o Conselho da Europa concebeu, para adopção no espaço europeu, o *Portfolio Europeu de*

Línguas. Este documento, adaptado às necessidades específicas dos diferentes países que pretendem implementá-lo, destina-se a facilitar, no terreno da prática lectiva, a instrumentalização dos princípios consignados no documento *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. (cf. supra), onde se destaca a promoção da autonomização do aluno como condição indispensável para a obtenção de sucesso nas suas aprendizagens linguísticas. Neste sentido, e logo que o documento seja adoptado à escala nacional, cada aluno será possuidor de um portfolio individual, onde registará todas as suas experiências de âmbito linguístico, vividas em contexto escolar ou fora dele, delas retirando ilações acerca do papel que desempenharam no seu enriquecimento pessoal. Ao registar sistematicamente as referidas experiências, o aluno é levado a auto-analisar criticamente o seu nível de desempenho linguístico e a estabelecer para si próprio novas metas de aprendizagem.

A orientação do professor é fundamental para que o aluno possa gerir de forma racional e adequada o seu processo de aprendizagem da língua. Com efeito, o uso do portfolio confere ao professor uma quota-parte de responsabilidade, porquanto ele deverá planificar e monitorar as aprendizagens dos seus alunos, tendo em conta os princípios subjacentes aos documentos adoptados.

Ao utilizar estratégias como o *uso sistemático* da língua alemã desde a primeira hora, técnicas de *ensino diferenciado*, que respeitem ritmos de trabalho, motivações e interesses distintos sempre que isso se revele necessário e possível, diversas *formas sociais de trabalho* na aula – *frontal*, na fase de apresentação de novos conteúdos, *individual*, *de pares* e *de grupo* –, o professor está a criar um ambiente propício para que os alunos sintam que a língua é efectivamente um meio de comunicação que permite a expressão de sentimentos e desejos pessoais e a troca de informação, ideias e opiniões. Ao mesmo tempo, está a contribuir para o desenvolvimento integral, isto é, cognitivo, afectivo e social dos seus alunos, tornando-os capazes de efectuarem aprendizagens conscientes.

Convém recordar que a esta dimensão social está associada uma vertente cultural, ou melhor *intercultural*, uma vez que na sua interacção com os outros (ou com os textos) o aprendente parte da sua própria cultura para descobrir novos universos culturais de que a língua alemã é expressão e veículo. A contrastividade cultural, que deve estar sempre presente na aula, vai permitir que ele se aperceba das semelhanças que o aproximam dos jovens que vivem em países de língua alemã e das diferenças que os separam, diferenças essas que poderá agora compreender melhor e respeitar, até porque, sendo ele próprio membro de uma Europa plurilingue e pluricultural, desejará também ver as suas características próprias compreendidas e respeitadas. Neste campo específico, os testemunhos de

nativos ou de colegas que porventura tenham tido longos contactos com a realidade desses países ou ainda os intercâmbios pessoais ou por correspondência, hoje muito mais facilitados devido ao desenvolvimento tecnológico, podem desempenhar um papel crucial.

Finalmente, a este programa subjaz uma abordagem em espiral aberta, em que os conteúdos já trabalhados devem ser retomados ciclicamente e alargados de acordo com as necessidades e objectivos específicos de aprendizagem de cada grupo de alunos.

6. COMPETÊNCIAS A DESENVOLVER

Todo o processo de aprendizagem assenta, por um lado, no desenvolvimento de competências anteriormente adquiridas e, por outro lado, na aquisição e desenvolvimento de novas competências.

A aprendizagem do alemão não constitui excepção, porquanto o “utilizador eficiente” da língua a que se alude no ponto 5 (cf. supra) recorre tanto a competências de carácter transversal – *as competências gerais* – como à *competência comunicativa*, mais directamente relacionada com o uso da língua para realizar actividades comunicativas em contextos diversificados.

As **competências gerais** incluem:

- **saber**, que compreende um *conhecimento do mundo* em que o aprendente está integrado, um *conhecimento sociocultural* em relação à(s) comunidade(s) na(s) qual/quais a língua que aprende é falada (hábitos, condições de vida, relações interpessoais, valores e atitudes, gestos, convenções sociais, etc.) e uma consciencialização intercultural (aceitação das diferenças e semelhanças entre o seu “mundo de origem” e o “mundo da(s) comunidade(s)-alvo”);
- **saber fazer**, que abrange *capacidades práticas* como, por exemplo, ser capaz de sobreviver num país estrangeiro, e *competências interculturais*, que permitem aos alunos estabelecer uma relação entre a sua cultura e a dos povos da língua a aprender, bem como identificar e utilizar uma série de estratégias para contactar com êxito com indivíduos dessas culturas;
- **saber ser**, que envolve todo um conjunto de factores que tem a ver com a *personalidade do aluno* (atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos) e que afecta a sua capacidade de comunicação.
- **saber aprender**, que tem a ver com a *capacidade de observar e participar* em novas experiências e de integrar novos conhecimentos naqueles que já possui. Dota o aluno da capacidade de lidar mais eficazmente e de modo mais independente com os desafios que se lhe apresentam ao longo do processo de aprendizagem. Abrange o conhecimento e compreensão dos princípios de organização e uso da língua estrangeira, a capacidade de produzir os novos sons e de utilizar novos padrões de entoação, bem como o domínio de métodos e técnicas de estudo. Engloba ainda a capacidade de utilizar a língua-alvo para procurar informação em bancos de dados, na Internet, etc. e a de a processar adequadamente.

A **competência comunicativa** integra as seguintes componentes¹:

1. competência linguística

Utilização de recursos formais da língua necessários à formulação de mensagens correctas e portadoras de sentido. Nela se incluem as competências lexical, gramatical, semântica e fonológica.

2. competência sociolinguística

Conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) em que a língua é falada. Permite lidar com a dimensão social do uso da língua. Envolve os diferentes registos de língua, convenções e/ou normas de cortesia, expressões da sabedoria popular (provérbios, frases idiomáticas, etc.), dialecto e sotaque.

3. competência pragmática

Conhecimento do utilizador da língua sobre os princípios que regem:

a) a organização e estruturação de mensagens coerentes – **competência discursiva**;

b) o uso do discurso oral e de textos escritos para realizar actos específicos de comunicação, quer a nível de macrofunções (descrever, narrar, argumentar, etc.), quer de microfunções (perguntar, responder, etc.) – **competência funcional**. Esta competência inclui também a capacidade de utilizar correctamente os padrões de interacção social em contextos de comunicação real, como fazer compras, estabelecer contactos, etc. Tais actividades interactivas de comunicação envolvem sequências estruturadas, utilizadas alternadamente pelos interlocutores (saudação→resposta, pergunta→resposta, afirmação→concordância/discordância, despedida→resposta, etc.).

O domínio adequado de todas estas competências, em função dos objectivos de aprendizagem atrás formulados (pp. 7-12), caracteriza o utilizador competente de uma língua tal como o define o documento do Conselho da Europa, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference* (1998:39-58).

¹ Em relação às competências descritas cf. Council of Europe, 1998:47-58; cf. ainda Council of Europe, 2000: 92-115.

III. DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA

1. CONTEÚDOS

1.1. COMPONENTE SOCIOCULTURAL

1.1.1. DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA

	10º ANO	11º ANO	12º ANO
O EU	<ul style="list-style-type: none"> Identificação pessoal Dados pessoais Características físicas e psicológicas elementares Gostos pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> Identificação pessoal Descrição física e psicológica Saúde e bem-estar Interesses e preferências 	<ul style="list-style-type: none"> Afirmação pessoal Sonhos, medos e projectos
A FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> Vida em família Graus de parentesco A casa: tipo e divisões principais Rotina diária Refeições: em casa e no restaurante Convívios e festas 	<ul style="list-style-type: none"> Vida em família A casa: mobiliário principal Tarefas domésticas Compras Alguns locais de venda Situações simples de compras Festas 	<ul style="list-style-type: none"> Vida em família Relações pais/filhos <ul style="list-style-type: none"> Opções e estilos de vida
A ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> Vida escolar Escola e sala de aula Objectos escolares Horários e disciplinas Horas, dias da semana e meses Caminho e transportes para a escola Convívio 	<ul style="list-style-type: none"> Vida escolar Sistemas escolares alemão e português Actividades: festividades, festas, visitas de estudo, etc. Correspondência <ul style="list-style-type: none"> Postal Digital 	<ul style="list-style-type: none"> Vida escolar Intercâmbios juvenis Problemas na escola
AMIZADES	<ul style="list-style-type: none"> Relações interpessoais O grupo de amigos e encontros Locais de encontro Actividades conjuntas 	<ul style="list-style-type: none"> Relações interpessoais O grupo de amigos Entreajuda e problemas Amigos e namorados Novos amigos: amigos virtuais 	<ul style="list-style-type: none"> Relações interpessoais Relações entre jovens: amizade e amor Projectos e iniciativas em conjunto
O TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> Vida profissional Profissões mais comuns Locais de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Vida profissional Profissões: alargamento Actividades profissionais Expectativas profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> Os jovens no mundo do trabalho Escolha da profissão Novas profissões O primeiro emprego
O LAZER	<ul style="list-style-type: none"> Tempos livres e férias Actividades de tempo livre / <i>hobbies</i> Desporto Destinos de viagem e transportes 	<ul style="list-style-type: none"> Tempos livres e férias Rádio, TV e música Jornais, revistas e livros Empregos de férias Viagens 	<ul style="list-style-type: none"> Tempos livres e férias Actividades de tempo livre: cinema e Internet Férias com ou sem família: alojamentos Desportos radicais e tradicionais
O MUNDO ENVOLVENTE	<ul style="list-style-type: none"> Comunidade local Caracterização geográfica Clima e estações do ano Meio ambiente Lugares de interesse Países de língua alemã (caracterização sumária) Situação População Ocupações principais Divisão administrativa (<i>Länder, Kantone</i>, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Comunidade local Meios de comunicação: correios e telefones Comunidade internacional Nacionalidades e línguas Problemas comuns: poluição e protecção do meio ambiente Actualidade: tema(s) aberto(s): <i> fome, guerra, trabalho infantil, alimentação saudável...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Comunidade internacional A União Europeia e a mobilidade de pessoas O espaço de língua alemã Viver/estudar num país de língua alemã: vantagens e desvantagens Empenhamento cívico e social de jovens naturais de países de língua alemã
LEITURA EXTENSIVA ²	[facultativa] (<i>vide Recursos</i>)	[facultativa] (<i>vide Recursos</i>)	[obrigatória] (<i>vide Recursos</i>)

² Optou-se pela inclusão desta rubrica na componente sociocultural, visto que as obras de leitura extensiva reflectem de modo original o contexto sociocultural em que foram escritas.

Nota:

Pretende-se que os tópicos escolhidos não sejam vistos nem tratados como blocos separados. Com as linhas tracejadas (e não contínuas) que os separam, procura-se exactamente mostrar a relação dinâmica e interactiva que existe entre eles. Quanto à ordem por que se optou, ela corresponde à progressão natural do *Eu* na sociedade: primeiro integra-se na **Família**, depois na **Escola**, etc. Ao gerir este programa, o professor deve lembrar-se de que uma das suas principais características é a flexibilidade; portanto, a ordem sugerida poderá ser alterada de acordo com factores que se considerem fundamentais no âmbito da prática pedagógica, como, por exemplo, a gradação estrutural.

Ao introduzir um tema aberto no 11º ano, pretende dar-se oportunidade ao professor de abordar questões que, no momento, marquem a actualidade internacional. Deste modo, não ficará vinculado a temas porventura desactualizados e repetidos ano após ano, e poderá motivar os seus alunos com mais facilidade. O grupo de professores que lecciona o 11º ano poderá acordar entre si quais os temas a abordar, no sentido de garantir uma certa uniformidade, o que facilitará a avaliação no final do ano.

1.2. COMPONENTE MORFOSSINTÁCTICA

1.2.1. FRASE

	10º ANO	11º ANO	12º ANO
a. Tipo de frase			
• Declarativa	X	X	X
• Interrogativa	X	X	X
• Imperativa	X	X	X
• Exclamativa	X	X	X
• Simples	X	X	X
• Complexa			
• por coordenação	X	X	X
• por subordinação:			
• orações conjuncionais	X	X	X
• orações relativas		X	X
• orações infinitivas		X	X
• orações interrogativas indirectas		X	X
• estruturas do discurso directo e indirecto			® X
• Equivalentes de frase:			
• <i>Ja / Nein / Doch; Bitte / Danke</i>	X	X	X
• Interjeições (as mais correntes)	X	X	X
b. Pontuação	X	X	X
c. Prosódia			
• Acento de palavra	X	X	X
• Acento de frase	X	X	X
• Entoação da frase			
• declarativa	X	X	X
• interrogativa	X	X	X
• imperativa	X	X	X
• exclamativa	X	X	X

® - Apenas para reconhecimento.

1.2.2. MORFOSSINTAXE

	10º ANO	11º ANO	12º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Verbo e conjugação • Complementos, casos e formas casuais • Sistema de casos – declinação: <ul style="list-style-type: none"> • Caso simples: o grupo nominal / pronominal • Caso preposicional: o grupo preposicional 	X X X	X X X	X X X
<ul style="list-style-type: none"> • Concordância entre os elementos da frase 	X	X	X
<ul style="list-style-type: none"> • Ordem dos elementos na frase: <ul style="list-style-type: none"> • na oração subordinante: <ul style="list-style-type: none"> • ordem directa, ordem inversa • lugar das formas finita e infinita do verbo e do prefixo separável (<i>Satzklammer</i>) • na oração subordinada: ordem transposta • lugar dos complementos: <ul style="list-style-type: none"> • directo e indirecto • outros complementos e/ou adverbiais – tempo, lugar e negação (<i>nicht</i>) 	X X X X	X X X X	X X X X

1.2.3. MORFOLOGIA

10º ANO	11º ANO	12º ANO
<p>1. Verbo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas infinitas • Infinitivo sem <i>zu</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Infinitivo com <i>zu</i> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Formas finitas • Presente • Perfeito • Imperativo <p>- Verbos regulares e irregulares</p> <p>- Verbos de prefixo separável e inseparável</p> <p>- Verbos de CD (<i>haben, lieben, anrufen, ...</i>)</p> <p>- Verbos de CI (<i>gehören, gefallen, helfen, ...</i>)</p> <p>- Verbos de CD + CI (<i>sagen, geben, zeigen, ...</i>)</p> <p>- Verbos reflexos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imperfeito • Futuro • Imperfeito do conjuntivo: <i>Konjunktiv II</i> (os mais correntes) e <i>würde + Infinitiv</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais-que-perfeito • Presente do conjuntivo: <i>Konjunktiv I</i> <p>® - Verbos de prefixo ora separável ora inseparável</p>
<p>- Verbos auxiliares <i>haben</i> e <i>sein</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente • Perfeito • Imperfeito • Imperativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Futuro • Imperfeito do conjuntivo: <i>Konjunktiv II</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais-que-perfeito • Presente do conjuntivo: <i>Konjunktiv I</i> <p>®</p>

10º ANO	11º ANO	12º ANO
	<p>- Verbo auxiliar <i>werden</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente • Imperfeito • Imperfeito do conjuntivo: <i>Konjunktiv II</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais-que-perfeito ® • Presente do conjuntivo: <i>Konjunktiv I</i>
<p>- Verbos modais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente • Formas <i>möchte-</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Imperfeito • Imperfeito do conjuntivo: <i>Konjunktiv II</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ® • Perfeito • Presente do conjuntivo: <i>Konjunktiv I</i>
<p>- Verbos impessoais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente • Perfeito 	<ul style="list-style-type: none"> • Imperfeito • Futuro • Imperfeito do conjuntivo: <i>Konjunktiv II e/ou würde + Infinitiv</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ® • Mais-que-perfeito • Presente do conjuntivo: <i>Konjunktiv I</i>
<p>- Verbos preposicionais (os mais correntes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente • Perfeito 	<p>- Verbos preposicionais (alargamento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente • Perfeito • Imperfeito • Futuro • Imperativo • Imperfeito do conjuntivo: <i>Konjunktiv II e/ou würde + Infinitiv</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ® • Mais-que-perfeito • Presente do conjuntivo: <i>Konjunktiv I</i>
	<p>- Voz passiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presente • Imperfeito 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfeito • Mais-que-perfeito • Presente e imperfeito com modais

10º ANO	11º ANO	12º ANO
<p>2. Nome</p> <ul style="list-style-type: none"> • Género • Número • Caso <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • Acusativo • Dativo • Genitivo (dos nomes próprios) 	<ul style="list-style-type: none"> ® • Genitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Genitivo
<p>3. Artigo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definido / Indefinido • Género • Número • Caso <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • Acusativo • Dativo • Nulo <ul style="list-style-type: none"> • c/ nomes próprios, disciplinas escolares, festas e profissões (<i>Er ist Lehrer.</i>) • plural do artigo indefinido 	<ul style="list-style-type: none"> ® • Genitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Genitivo • Nulo (alargamento)
<p>4. Pronome</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pessoal <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • Acusativo • Dativo • Reflexo <ul style="list-style-type: none"> • Acusativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Dativo 	

10º ANO	11º ANO	12º ANO
<p>Pronome/Determinante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possessivo <i>mein, -e / meine, ...</i> • Nominativo • Acusativo • Dativo <ul style="list-style-type: none"> • Interrogativo <i>wer?</i> • Nominativo • Acusativo • Dativo <i>was?</i> <ul style="list-style-type: none"> • Indefinido • indeclinável <ul style="list-style-type: none"> • <i>man</i> • <i>etwas</i> • <i>ein bisschen</i> • <i>nichts</i> • declinável <ul style="list-style-type: none"> • <i>kein, -e / keine</i> <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • Acusativo • Dativo • <i>jemand / niemand</i> <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • <i>alle</i> <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • Acusativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Genitivo <ul style="list-style-type: none"> • Demonstrativo <i>der, das, die / die (hier/da)</i> <i>dies-</i> • Nominativo • Acusativo • Dativo <p><i>welch-? / was für ein-?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relativo <i>der, das, die / die</i> • Nominativo • Acusativo • Dativo <ul style="list-style-type: none"> • <i>ein paar</i> <ul style="list-style-type: none"> • Genitivo <ul style="list-style-type: none"> • <i>alles</i> <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • Acusativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Genitivo <ul style="list-style-type: none"> • Genitivo <ul style="list-style-type: none"> • Genitivo <ul style="list-style-type: none"> • Genitivo <ul style="list-style-type: none"> • <i>alle</i> <ul style="list-style-type: none"> • Dativo • Genitivo

10º ANO	11º ANO	12º ANO
<p>5. Numeral</p> <ul style="list-style-type: none"> • cardinal • ordinal (em datas) 	<ul style="list-style-type: none"> • ordinal 	
<p>6. Adjectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualificativo <ul style="list-style-type: none"> • predicativo • atributivo <ul style="list-style-type: none"> • com artigo indefinido <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • Acusativo • Dativo • Grau <ul style="list-style-type: none"> • positivo: <i>(nicht) so schön, alt, gut wie, ...</i> • comparativo: <i>schöner, älter, besser als, ...</i> • Quantificador indefinido <i>viel, wenig</i> • Número <ul style="list-style-type: none"> • singular (não flexionado) • plural (-e) • Caso <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • Acusativo 	<ul style="list-style-type: none"> • com artigo definido <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • Acusativo • Dativo • superlativo <i>der/die/das schönste, älteste, beste, ... ou am schönsten, besten, ... (Der... Die... Das... ist am besten. ...)</i> <ul style="list-style-type: none"> • Dativo 	<ul style="list-style-type: none"> • com artigo (in)definido <ul style="list-style-type: none"> • Genitivo • com artigo nulo <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • Acusativo • Dativo • Genitivo • Genitivo

10º ANO	11º ANO	12º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Grau <ul style="list-style-type: none"> • positivo e comparativo <i>viel - mehr</i> <i>wenig - weniger</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • superlativo <i>meist-</i> <i>wenigst-</i> • Caso <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • Acusativo • Dativo • Genitivo
<p>7. Advérbio</p> <ul style="list-style-type: none"> • tempo <i>heute, gestern, morgen;</i> <i>früh, spät;</i> <i>dann, jetzt, lange;</i> <i>immer, nie;</i> <i>manchmal, oft, ...</i> • modo <i>auch, gern, leider,</i> <i>sehr, so; noch</i> <i>normalerweise; ...</i> • lugar <i>hier, dort, da, links,</i> <i>rechts, ...</i> • negação, dúvida e afirmação <i>nicht, vielleicht,</i> <i>natürlich</i> • interrogativo <i>wo?, wohin?, woher?</i> <i>wann?, wie lange?,</i> <i>wie oft?</i> <i>wie?, wie viel?,</i> <i>wie viele?</i> <i>warum?</i> 	<p><i>zuerst, dann, zuletzt</i></p> <p><i>selten</i></p> <p><i>ungefähr</i></p> <p><i>(dr)ußen, (dr)innen,</i> <i>daheim</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • causa <i>deshalb, deswegen,</i> <i>darum; trotzdem</i> <p><i>sicher(lich), wirklich</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • relativo <i>wo</i> <p><i>wozu?</i></p>	<p><i>danach, vorher;</i> <i>bisher, seither/seitdem;</i> <i>dabei; sofort, bald;</i> <i>endlich, schließlich</i></p> <p><i>anders</i></p> <p><i>-hin, -her</i> <i>überall</i></p>

10º ANO	11º ANO	12º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • uso adverbial do adjetivo <i>Er spricht gut. / Sie läuft schnell. ...</i> • Grau <ul style="list-style-type: none"> • positivo e comparativo: <i>schnell - schneller*</i>, <i>wenig – weniger, ... ;</i> <i>lange - länger;</i> <i>gern - lieber,</i> <i>gut - besser,</i> <i>viel / sehr - mehr</i> <p>*uso adverbial do adjetivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • pronominal <i>damit, darauf, darüber, ...</i> • interrogativo (os mais correntes): <i>womit?, worauf?, worüber?,...</i> • superlativo: <i>am schnellsten,</i> <i>am wenigsten, ... ;</i> <i>am längsten;</i> <i>am liebsten,</i> <i>am besten,</i> <i>am meisten</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • pronominal (alargamento) • interrogativo (alargamento)
<p>8. Partículas modais</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>sehr, so, ...</i> • <i>denn, mal, ...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ganz, ziemlich, ...</i> • <i>aber, nicht, ...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>immer, noch, viel, ...</i> • <i>halt, eigentlich, ...</i>
<p>9. Preposição</p> <ul style="list-style-type: none"> • de dativo <i>aus, bei, mit, nach, von, zu</i> • de acusativo <i>für, gegen, ohne</i> • de dativo e acusativo <i>an, auf, in</i> 	<p><i>seit</i></p> <p><i>durch, um</i></p> <p><i>hinter, neben, über, unter, vor, zwischen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • de genitivo <i>(an)statt, trotz, während, wegen</i>

10º ANO	11º ANO	12º ANO
<p>10. Conjunção</p> <ul style="list-style-type: none"> • coordenativa <i>und, aber, oder, sondern, denn</i> • subordinativa <i>weil</i> <i>dass</i> (com/sem omissão) 	<p><i>da</i> <i>ob</i> <i>wenn / als</i> <i>wenn</i> (condicional) <i>damit / um ... zu</i> <i>obwohl</i></p>	<p><i>entweder ... oder;</i> <i>weder ... noch, nicht nur ... sondern auch, sowohl ... als auch</i></p> <p><i>bevor, nachdem;</i> <i>bis, seitdem;</i> <i>während;</i> <i>als ob</i></p>
<p>11. Formação de palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplos simples de <ul style="list-style-type: none"> • justaposição <i>Sommerferien, Schulsachen, Hausfrau</i> • afixação (prefixos e sufixos mais correntes) <i>ankommen, beschreiben; Lehrerin, Fräulein</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • justaposição (alargamento) • afixação (alargamento) 	<p>justaposição (consolidação)</p> <p>afixação (consolidação)</p>

NOTA: Na linha de flexibilização subjacente a este programa recorda-se que, embora os conteúdos morfossintáticos apareçam compartimentados, eles podem ser geridos em função das necessidades/oportunidades verificadas em cada turma.

Afigura-se também pertinente referir que o critério que presidiu à selecção dos conteúdos morfossintáticos apresentada teve por base o valor comunicativo dos itens propostos. Atente-se, por exemplo, na opção de inclusão do “*Perfekt*” no 10º ano, que radica precisamente no facto de se considerar inviável orientar uma aprendizagem para a comunicação, sem que o alunos aprendam um dos tempos verbais mais utilizados em contextos comunicativos.

1.3. COMPONENTE TEXTUAL

1.3.1. INTENÇÕES COMUNICATIVAS

A. Relacionar-se e conviver socialmente

- cumprimentar
- apresentar-se e apresentar alguém
- responder à apresentação
- despedir-se e formular votos
- chamar a atenção de alguém
- felicitar
- elogiar
- pedir desculpa
- convidar
- aceitar ou recusar um convite
- combinar encontros

B. Pedir e dar informação factual

- identificar pessoas, objectos e lugares
- descrever pessoas, objectos e lugares
- descrever acções no presente e no passado
- pedir informação
- dar informação
- pedir justificação
- dar justificação
- esclarecer
- narrar acontecimentos

C. Conseguir que se faça alguma coisa

- sugerir/propor uma linha de acção
- dar instruções
- oferecer-se para fazer alguma coisa
- pedir a alguém que faça alguma coisa
- pedir conselho
- dar conselho
- avisar
- mandar fazer alguma coisa

- pedir e dar autorização
- exprimir necessidade ou obrigatoriedade
- exprimir intenção
- exprimir desejo ou vontade

D. Exprimir atitudes, sentimentos e juízos de valor

- pedir e dar opinião
- exprimir acordo e desacordo
- exprimir possibilidade ou impossibilidade
- exprimir certeza ou incerteza
- exprimir agrado ou desagrado
- exprimir surpresa
- exprimir esperança
- exprimir satisfação ou insatisfação
- exprimir desilusão ou decepção
- exprimir medo ou preocupação
- exprimir preferência
- exprimir alegria ou tristeza
- exprimir aprovação ou desaprovação
- exprimir apreço
- exprimir indiferença
- protestar
- fazer previsões
- tirar conclusões

E. Regular a comunicação

- dizer que não se compreende(u) alguma coisa
- pedir para falar mais devagar
- pedir para repetir
- perguntar o significado de uma palavra ou expressão
- perguntar como se diz determinada coisa
- perguntar como se escreve uma palavra
- interromper
- mudar de assunto
- corrigir-se

NOTA: A realização de actos de fala adequados ao contexto e aos interlocutores faz-se ainda com o uso apropriado de:

- padrões de entoação (em enunciados orais);

- registo de linguagem (formal, informal, familiar, etc.), incluindo formas de tratamento;
- expressões faciais;
- gestos, tendo em conta que estes podem, por vezes, variar ou ter significado diferente nos países das línguas de partida e de chegada.

1.3.2. TIPOS DE TEXTO

O tipo de texto define-se pela sua análise em termos de resposta a perguntas como:

- quem diz o quê e a quem;
- por que razão e para que o faz;
- como, quando e onde.

Segue-se uma listagem de **media** e **tipos de texto**, na perspectiva do utilizador, cujo critério de selecção assenta na diversidade e na utilidade. Além disso, destaca-se o seu valor referencial, que permite ao professor consultá-la e seleccionar meios e textos adequados às necessidades e interesses específicos dos alunos. De facto, ao manusearem textos de natureza tão diversificada, os alunos não só desenvolvem capacidades de comunicação, a nível receptivo e produtivo, como simultaneamente flexibilizam os seus conhecimentos linguísticos, tornando-se assim mais capazes de responder aos desafios que constantemente enfrentam na sua vida pessoal e profissional.

MEDIA

- telefone
- teleconferência
- programas radiofónicos
- TV
- filmes/ tele-filmes
- computador (e-mail; CD-Rom)
- videocassete
- cassete audio
- material impresso
- material manuscrito, etc.

TIPOS DE TEXTO

a. Falados

- comunicações oficiais
- instruções
- discursos
- conferências
- apresentações

- entretenimento (peças de teatro, espectáculos, canções, comentários desportivos, etc.)
- noticiários
- debates/ discussões públicas
- conversas formais e informais
- conversas telefónicas
- entrevistas
- palavras de ordem
- ...

b. Escritos

- livros, textos literários
- revistas
- jornais
- manuais de instruções
- livros de receitas
- manuais escolares
- banda desenhada
- brochuras e prospectos
- folhetos
- textos publicitários
- sinais e avisos
- sinalética/ pictogramas em lugares públicos
- rótulos e etiquetas
- bilhetes
- impressos e questionários
- dicionários
- cartas comerciais, faxes, etc.
- correspondência pessoal
- composições e ensaios
- memorandos, relatórios e comunicações científicas
- recados e mensagens
- bases de dados
- ...

1.3.3. ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

Apresenta-se uma listagem de factores a considerar, em maior ou menor grau, tanto na análise como na produção de textos.

- **Tema e contexto de comunicação**
 - tema ou assunto e ideia principal
 - título e partes do texto (parágrafos no texto escrito)
 - contexto de comunicação e destinatário da mensagem

- **Coesão**
 - a. **por referência deíctica e antecedentes (anáfora)**
 - pronominal: *ich, er, es, sie, ihnen, ...*
das, dieser, dem; alle, ...
 - adverbial-pronominal: *darán, damit, darüber, ...*
 - adverbial: *hier, da, dort, wo, ...*

 - b. **por substituição lexical**
 - sinonímia: *das Substantiv = das Nomen; die Mieze = die Katze*
 - hiperonímia e hiponímia: *das Tier > die Katze; die Katze < das Tier*

 - c. **por ligação frásica³**
 - conectores conjuncionais: *und, aber, denn, ...*
weil, damit, wenn, als ob, ...
 - conectores não conjuncionais:
 - **adverbiais *d-***:
 - tempo: *da, dann, danach, ...*
 - lugar: *da, dort, dorthin, ...*
 - causa: *deshalb, deswegen, ...*
 - outros adverbiais: *zuletzt, schließlich, außerdem, ...*

 - d. **por sinais de pontuação e capitalização (no texto escrito)**

 - e. **pela recorrência dos tempos verbais**

³ Refere-se que a ligação frásica do discurso escrito se faz com recursos diferentes dos da ligação de enunciados na interação oral. Esta depende mais da negociação entre interlocutores em cada situação, muitas vezes feita com frases elípticas, equivalentes de frase, fórmulas, interrupções, gestos, pausas, etc.

- **Coerência**
 - lógico-conceptual: não contradição, relevância
 - pragmático-funcional: adequação do discurso ao tema, contexto e destinatário

- **Relato do discurso** (*Redewiedergabe*)
 - directo
 - indirecto

- **Recursos de valorização estilística**
 - Figuras de sintaxe: elipse, inversão, repetição
 - Figuras de estilo: hipérbole, metáfora
 - Recursos de estilo: adjectivação, comparação, imagem

2. SUGESTÕES METODOLÓGICAS⁴

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem da língua alemã, o professor deve esforçar-se por criar, na aula, um espaço que permita ao aluno a aquisição e desenvolvimento, **de forma integrada**, das capacidades básicas de comunicação: **ouvir, falar, ler e escrever**, em consonância com os objectivos de aprendizagem definidos para cada uma dessas capacidades.

Sem prejuízo da existência de momentos ao longo desse processo nos quais o professor poderá orientar o estudo mais directamente para uma ou outra capacidade específica, **ouvir, falar, ler e escrever** devem ser encarados, no seu conjunto, como componentes da competência comunicativa, cuja aquisição constitui objectivo terminal deste programa e, nessa conformidade, devem ser trabalhados com os alunos em contextos próximos de situações de comunicação do quotidiano.

Para que a apropriação da língua se processe de forma eficaz, o professor deverá usar todos os meios ao seu alcance para encorajar o aprendente a desempenhar um papel activo na construção do seu próprio saber e, desde o primeiro contacto, criar na sala de aula um ambiente de trabalho que facilite a aprendizagem.

Não menos importante para o êxito de todo este processo é a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos ao nível da morfossintaxe, quer na língua materna, quer nas outras línguas já estudadas anteriormente, os quais são essenciais à construção de uma base sólida em alemão. Recorrer **critériosamente** a esses conhecimentos pode contribuir de forma eficaz para clarificar determinados aspectos da língua alemã e incentivar os alunos a estabelecerem contrastes e a orientarem a sua própria aprendizagem de uma forma mais consistente, o que lhes permitirá obter resultados melhores e mais duradouros.

A avaliação dos referidos conhecimentos poderá ser uma das funções do *Módulo Inicial* previsto no capítulo “Princípios Orientadores da Revisão Curricular” (DES, 2000:32). Em anos posteriores, haverá toda a vantagem em utilizar as primeiras semanas lectivas para proceder a uma avaliação diagnóstica “sempre numa perspectiva de acompanhamento e recuperação dos alunos destinada a delinear as estratégias de superação das dificuldades que eventualmente se venham a detectar” (DES, 2000:32).

⁴ As sugestões que a seguir se apresentam constituem, como o próprio título indica, meras propostas de trabalho sem qualquer carácter normativo.

COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL

Consciente da diferença entre a aquisição “natural” de uma língua pelos seus falantes nativos e a sua aprendizagem em contexto escolar, sujeito a limitações de vária ordem, nomeadamente de tempo, o professor deverá proporcionar aos seus alunos o maior período possível de exposição à língua. Para tal, e como já foi oportunamente referido, será de adoptar o alemão, desde o início da aprendizagem, como língua de comunicação na sala de aula. Esta estratégia tem, entre outras, as seguintes vantagens:

- cria hábitos de comunicação na língua-alvo;
- permite aos alunos ir adquirindo, ao longo do seu percurso, um manancial de conhecimentos linguísticos de forma mais próxima da aquisição “natural” da língua;
- contribui para a aquisição e desenvolvimento das capacidades de compreensão e de expressão indispensáveis à construção de uma progressiva proficiência linguística;
- resulta na credibilização do processo de aprendizagem junto dos alunos, que descobrirão o prazer de serem capazes de comunicar em língua alemã e, conseqüentemente, se sentirão mais motivados para prosseguirem o seu estudo;
- facilita o desenvolvimento de hábitos de gestão e avaliação das próprias aprendizagens na medida em que os alunos reconhecem o seu progresso real em termos de compreensão e de expressão.

Para além do modelo de oralidade fornecido pelo professor, e com a finalidade de treinar e apurar a capacidade de compreensão e expressão oral, sugere-se que sejam dadas aos alunos oportunidades de ouvirem e, se possível, de interagirem com falantes nativos, quer com recurso a meios audio-visuais disponíveis, quer por contacto directo com jovens alemães, no âmbito de entrevistas, trabalhos de projecto, intercâmbios, etc.

Ao executarem actividades de audição/compreensão a partir de cassetes, CDs ou pequenos excertos de filmes apropriados ao seu nível de conhecimentos, os alunos desenvolvem a capacidade de audição/visualização focalizadas; por outro lado, o contacto directo com interlocutores de língua alemã é um meio privilegiado para interagirem em situações de comunicação real e para, desse modo, testarem a eficácia do discurso que normalmente utilizam na aula em situações de simulação.

Em ambos os casos, os alunos apercebem-se de marcas específicas do uso oral da língua, designadamente de elementos paralinguísticos que posteriormente virão a

enriquecer a sua capacidade de compreensão e de expressão oral. Haverá toda a vantagem em que estas capacidades sejam desenvolvidas progressivamente no âmbito de um processo que poderá iniciar-se com a mera reprodução de enunciados contextualizados, passar depois pela construção de textos orais simples sobre temas tratados na aula (diálogos, pequenas descrições, etc.), para culminar, ao fim de três anos de aprendizagem, na produção de textos mais longos e mais elaborados já com um razoável grau de correcção e adequação, de acordo com o nível de desenvolvimento linguístico dos alunos e com os domínios de referência previstos neste programa.

COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ESCRITA

Apesar de a sociedade actual, talvez devido à forte influência dos meios áudio-visuais, dar primazia ao uso oral da língua, continuam a ser inegáveis a importância e o poder do seu uso escrito. Neste contexto, o professor deverá promover a **aquisição e desenvolvimento integrado** das capacidades de **ler** e **escrever**, a par das de **ouvir** e **falar**.

O recurso a uma diversidade de textos de temática actual e interessante, preferentemente autênticos, adaptados ou não para fins didácticos e adequados ao nível de conhecimentos dos alunos, fornecer-lhes-á um manancial de materiais linguísticos indispensáveis à construção da sua progressiva proficiência na língua. O trabalho sobre textos escritos, criteriosamente orientado pelo professor, fará com que o aluno contacte com modelos diversificados de expressão escrita, o que lhe facilitará a identificação de marcas próprias daquele uso da língua.

É fundamental que o professor encare a leitura como um conteúdo de aprendizagem e como uma **capacidade integradora** em relação às restantes componentes do processo de ensino-aprendizagem da língua e lance os alicerces necessários ao desenvolvimento de estratégias de leitura. Através dela os alunos, auxiliados pelo professor, alargarão o seu vocabulário, contactarão com uma gama alargada de manifestações socioculturais e tomarão consciência de elementos e regras do funcionamento da língua alemã. Acresce ainda que os modelos textuais fornecidos servirão de matriz às experiências dos alunos no âmbito da sua produção escrita, pelo que a selecção de textos deve merecer a especial atenção do professor. Sugere-se que a escolha recaia preferencialmente, e sempre que possível, sobre textos autênticos tanto de excertos de obras adaptados ao nível de desenvolvimento linguístico e etário dos alunos como de obras integrais, cuja leitura possibilita uma abordagem textual mais ampla.

A inclusão neste programa de obras para leitura extensiva foi objecto de uma profunda reflexão e revestiu-se de alguma dificuldade.

As vantagens da utilização deste tipo de texto, nomeadamente de textos literários, nunca foram ignoradas. De facto, a leitura extensiva permite, entre outras coisas:

- a) que os alunos interajam com o texto e se envolvam na sua interpretação de um modo muito pessoal;
- b) que lhes sejam dadas inúmeras oportunidades de expressarem opiniões próprias e de partilharem livremente experiências, o que aumentará fortemente a sua motivação;

- c) que desenvolvam os seus conhecimentos linguísticos de uma maneira diferente da habitual, na medida em que textos mais extensos permitem abordagens diversas e mais criativas;
- d) que desenvolvam a **capacidade de observação** (na caracterização de personagens, por exemplo), os **sentidos crítico** (na avaliação de situações e procedimentos) e **estético** (pela apreensão da beleza ou originalidade da linguagem utilizada pelo autor para narrar um acontecimento ou descrever uma pessoa ou lugar);
- e) que estabeleçam um contacto personalizado com universos culturais diferentes do seu, o que promoverá uma melhor compreensão e aceitação de atitudes e valores dos povos das culturas-alvo.

O facto de muitos destes textos oferecerem exemplos diversificados de temas, estilos e registos de língua, de serem geralmente abertos a diferentes possibilidades interpretativas, de permitirem a partilha de leituras diversas e, deste modo, fomentarem uma efectiva interacção na sala de aula e contribuírem para o desenvolvimento integral do aluno, constitui argumento sólido em favor da sua utilização.

Contudo, a escolha de textos adequados a este nível de aprendizagem não se revelou fácil, quer no que diz respeito ao(s) tema(s), quer ao grau de complexidade linguística que deve ser adequado aos leitores.

Por um lado, obras de autores consagrados são, em geral, demasiado complexas para poderem ser objecto de uma leitura integral, pelo que se torna mais proveitoso para os alunos e, por conseguinte, mais recomendável uma abordagem devidamente contextualizada de excertos de algumas das suas obras. Por outro lado, muitas das publicações existentes no âmbito da chamada literatura juvenil são demasiado extensas e não raro desenvolvem temáticas de pouco interesse para a faixa etária em questão.

Feita esta reflexão e equacionadas as vantagens da leitura extensiva na aula de alemão, seleccionou-se uma colecção de contos expressamente escritos, em linguagem acessível, para jovens aprendentes desta língua. Trata-se de um conjunto de histórias policiais (*vide* indicação bibliográfica no capítulo IV), de curta extensão, nas quais o **suspense**, por ser motivo recorrente, pode contribuir para motivar mais fortemente os alunos.

Uma vez que os contos sugeridos se agrupam em três graus de dificuldade linguística crescente e no intuito de criar hábitos de leitura o mais cedo possível, propõe-se a introdução da leitura extensiva, **sem carácter de obrigatoriedade**, no 10º e 11º Anos. No 12º Ano esta leitura é **obrigatória**.

O facto de a **escrita** ser uma actividade que permite aos aprendentes aplicar, em contexto de produção, os conhecimentos de língua que já adquiriram é bem demonstrativo da importância de que se reveste proporcionar-lhes, ao longo do processo de aprendizagem, um contacto sistemático com textos de raiz autêntica – adaptados ou não para fins didácticos – e de carácter diversificado que possam fornecer-lhes modelos de organização textual. Muito embora o conhecimento do modo de organização textual, indispensável à produção de enunciados coerentes, seja uma competência transversal, o professor de alemão deve estar consciente da importância de que se reveste o domínio desta capacidade no âmbito específico da língua alemã. Nessa conformidade, a iniciação às actividades de escrita deve ser feita de forma gradual e contextualizada, procurando que os alunos vão adquirindo lenta mas seguramente a capacidade de escrever correcta e adequadamente em paralelo com as capacidades de ouvir/ver (*Hör-Seh-Verstehen*), falar e ler. Promover-se-á assim, deste modo, a par de uma progressão integrada das referidas capacidades, uma **pedagogia da escrita**, através da qual os alunos desenvolverão estratégias pessoais de comunicação que lhes permitirão produzir textos com razoável grau de correcção e adequação.

Assim, poder-se-á começar, por exemplo, com exercícios de escrita colectiva na sala de aula, orientados pelo professor. As denominadas **composições colectivas** têm a vantagem de fornecer aos aprendentes modelos estruturantes que lhes permitirão produzir mais tarde os seus próprios textos.

Paralelamente às sugestões dadas, é importante que o professor adopte, ao longo do processo, uma postura de reflexão sobre o seu trabalho, questionando sistematicamente a validade e eficácia das estratégias utilizadas; assim poderá melhorar a sua actuação e responder a necessidades reais dos alunos. Igualmente importante é mostrar uma grande abertura ao diálogo com os seus alunos, pois essa atitude fomenta a confiança recíproca que os encoraja a colocar abertamente as suas dúvidas e a partilhar reflexões acerca da sua aprendizagem. Deste modo, os alunos serão levados a analisar criticamente os produtos do seu trabalho com vista ao apuramento da sua competência comunicativa.

Sugerem-se, em seguida, algumas actividades que poderão ser levadas a cabo com os alunos na aula, ou até mesmo fora dela, para treino das capacidades receptivas (ouvir e ler) e produtivas (falar e escrever).

A indicação das referidas actividades é dada a título exemplificativo e não é exhaustiva, pelo que não invalida o desenvolvimento de outras que se revelem mais adequadas aos objectivos a atingir e/ou aos alunos em presença.

Convém ainda referir que, num contexto comunicativo, estas capacidades são, em geral e como é, de resto, desejável, (cf. supra) treinadas e desenvolvidas simultaneamente. Assim, muitas das actividades abaixo listadas envolvem não apenas uma, mas várias capacidades: “expressar uma opinião sobre o texto”, por exemplo, indicada como *actividade de pós-leitura* (vide p. 51), pode ser ao mesmo tempo uma actividade de aplicação das capacidades “falar” ou “escrever”. Feitas estas ressalvas, destaca-se que a lista que se segue é apresentada a título de ilustração e de síntese do tipo de actividades que têm vindo a ser sugeridas por serem passíveis de servir de suporte a uma aprendizagem eficaz e participada.

CAPACIDADES RECEPTIVAS

1. Ouvir

- seguir instruções (realizar a acção pedida, desenhar um objecto, marcar um percurso num mapa, etc.)
- ordenar gravuras segundo a sequência ouvida
- marcar numa lista palavras/expressões ouvidas a partir de uma cassette, de um excerto de filme ou de uma conversa ao vivo
- decidir se determinada afirmação é verdadeira ou falsa durante ou logo após a audição
- detectar erros e/ou inconsistências de um relato oral (pequena história, descrição da sala de aula, etc.) e corrigi-los
- preencher espaços a partir de um texto gravado ou lido
- identificar pessoas ou objectos através de uma curta descrição/definição feita oralmente pelo professor
- tomar notas
- resumir um texto curto em uma ou duas frases
- resolver problemas simples

2. Ler

- **Actividades de pré-leitura**
 - activação do vocabulário/dos conhecimentos prévios que o aluno tem sobre o tema, a partir do título do texto, de uma gravura, de uma canção, de um excerto de um filme, etc.
 - preenchimento de uma grelha bi- ou tripartida: *o que se sabe sobre o tema, (o que se não sabe), o que se gostaria de saber*

- **Actividades durante a leitura**
 - reordenar parágrafos
 - colocar no lugar exacto partes do texto que dele foram retiradas
 - encontrar a ideia principal (*kursorisches Lesen/ skimming*)
 - procurar informação pormenorizada (*selektives Lesen/ scanning*)
 - preencher grelhas de compreensão
 - elaborar perguntas sobre o texto
 - responder a perguntas
 - dividir o texto em partes e resumir cada uma delas numa frase
 - tomar notas
- **Actividades de pós-leitura**
 - encontrar um título para o texto
 - ilustrar o texto
 - transcodificar informação (transformar um gráfico em texto ou vice-versa, por exemplo)
 - encontrar um final lógico/alternativo para uma história incompleta
 - exprimir uma opinião sobre o texto

CAPACIDADES PRODUTIVAS

3. Falar

- participar em conversas informais
- dar instruções curtas
- transmitir informações
- descodificar acções mimadas
- descrever imagens, pessoas, objectos
- encontrar diferenças entre imagens (trabalho de pares)
- marcar uma entrevista, uma consulta, um encontro, ... pelo telefone
- fazer/participar numa entrevista
- *Rollenspiel* (sobre temas do programa – como compras, no restaurante, etc. – com distribuição de *Strategiekarten*)
- exprimir uma opinião pessoal sobre determinado assunto
- contar uma anedota, uma pequena história

4. Escrever

- preencher formulários, fichas, inquéritos, etc.
- escrever pequenos textos a partir de modelos
- descrever pessoas ou lugares
- legendar gravuras
- escrever uma história a partir de gravuras ou palavras dadas
- escrever mensagens curtas e recados
- escrever uma carta de candidatura a um emprego
- escrever cartas de teor social (convites, agradecimentos, etc.)
- redigir um fax
- redigir um e-mail
- escrever um *curriculum vitae*
- (re)contar um acontecimento, uma história

TRABALHO DE PROJECTO

O trabalho de projecto pode e deve ocupar um espaço na aprendizagem da língua, mesmo em níveis elementares, adquirindo, naturalmente, uma amplitude maior à medida que os conhecimentos linguísticos dos alunos se vão desenvolvendo.

Ainda que limitado no início em termos de produtos, o trabalho de projecto é um excelente meio de incentivar o aluno a pesquisar individualmente, a desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem e superação de dificuldades, os seus conhecimentos de língua e a sua cultura e de pôr em prática uma verdadeira autonomia.

A fase de trabalho grupal, agora grandemente facilitada pela existência de tempos lectivos de 90 minutos, incentiva-o ainda a colocar questões, a formular hipóteses, a tornar-se intelectualmente curioso, a negociar opções, a tomar decisões, a desenvolver o seu sentido crítico e de auto- e hetero-avaliação. Por tudo isto, sugere-se que o professor recorra ao trabalho de projecto sempre que o considere oportuno e viável.

Convém, contudo, não esquecer que, para que se possa tirar o proveito desejado de um projecto que, em princípio, envolve a manipulação das quatro capacidades e de técnicas de pesquisa, ainda que elementares, e, no final, a apresentação de um produto em alemão, o aluno deverá partir para ele munido de uma base mínima de conhecimentos vocabulares, estruturais e funcionais. Isso é, com efeito, essencial para que não venha a sentir-se “perdido” no meio de uma tarefa que exige mais do que ele pode dar, o que, a suceder, acabaria por diminuir o seu interesse pela tarefa e não permitir atingir os objectivos desejados.

Muitos dos temas que constituem os Domínios de Referência de 10º Ano, por exemplo prestam-se à elaboração, desde cedo, de mini-projectos: a **escola**, as **refeições**, os **hobbies**, as **compras**, as **viagens**.

O exemplo que se apresenta seguidamente constitui um projecto muito mais amplo, que pode inclusivamente ser interdisciplinar. Não é de modo algum prescritivo; pretende-se apenas mostrar como se pode trabalhar uma área temática dessa forma.

Comunidade local

Dos quatro pontos indicados no programa, dois podem ser subdivididos, com vantagem, como se indica a seguir, de modo a permitirem uma maior diversificação de tarefas:

- MEIO AMBIENTE
 - agentes de poluição local (tirar fotografias ou fazer um pequeno filme)

Exemplos de produtos esperados a este nível:

Der Strand ist schmutzig, weil die Leute Papier, Zigarett(en)kippen) und Dosen auf den Sand werfen.

- reacção das populações (entrevistas)
 - soluções encontradas/possíveis
 - protecção do meio ambiente
- LUGARES DE INTERESSE (tirar fotografias)
 - edifícios públicos
 - museus
 - igrejas
 - palácios, solares
 - parques, jardins
 - monumentos, etc.

No Algarve, na Madeira, em alguns grandes centros ou até em certas vilas, poderá ser relevante introduzir um outro ponto:

- ALEMÃES OU *REMIGRANTEN* RESIDENTES NA LOCALIDADE
 - actividades profissionais
 - (re)integração na comunidade local

Este ponto é mais complexo, pelo que se presta a ser desenvolvido apenas em turmas com bom aproveitamento.

Escolhido o tema, organizam-se os grupos e faz-se a divisão de tarefas. O trabalho subsequente desenvolve-se em várias fases:

- a. fase de pesquisa:** cada aluno recolhe informação pertinente em várias fontes (bibliotecas, turismo local, junta de freguesia, membros da comunidade, etc.);

- b. fase de execução:** a informação recolhida é seleccionada e trabalhada no grupo; trata-se de uma fase de colaboração e negociação em que se decide o formato final e se realiza o trabalho a apresentar.
- c. fase de apresentação:** findo o trabalho, ele é agora apresentado, de preferência a toda a escola ou até à comunidade, sob formas que podem ir de um simples cartaz ou colagem, com legendas curtas, passando por um pequeno jornal de parede, até uma forma mais sofisticada: um pequeno vídeo comentado em alemão simples. Quanto maior for a audiência, mais recompensados se sentirão os alunos pelo esforço e entusiasmo que investiram, o que seguramente terá para eles grande significado.
- d. fase de avaliação:** ainda que surja em último lugar, esta fase reveste-se da maior importância; não se avalia apenas o produto final, mas também os processos que permitiram alcançá-lo. Esta avaliação é feita pelo professor (que foi um observador atento das actividades e, sempre que solicitado, um facilitador) e pelo aluno em relação ao seu contributo pessoal para o trabalho e ao dos seus parceiros de grupo. Trata-se de uma avaliação que tem por objecto não apenas os aspectos relacionados com os **conhecimentos** (alargamento e aprofundamento de conhecimentos de língua) mas também aspectos **atitudinais** (como a cooperação, a entreaajuda, a aceitação dos pontos de vista do outro) e aspectos **processuais** (capacidades de selecção de materiais, sua análise e interpretação, resolução de problemas, organização do trabalho).
- A título de exemplo, apresenta-se uma ficha que o professor poderá utilizar para avaliar as componentes linguística e processual do projecto.

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
<p>SPRACHBEREICH</p> <ul style="list-style-type: none"> • grammatische Kompetenz: Sprachkorrektheit • soziolinguistische Kompetenz: geeigneter Gebrauch der Sprache im Kontext • Diskurskompetenz: Fähigkeit, schriftliche oder mündliche Sprache zu dekodieren • Strategiekompetenz: Fähigkeit, die Sprache zu benutzen, um mit anderen zu kommunizieren <p>(nach Canale und Swain, 1980; in Legukte und Thomas, 1991: 245)</p>					
<p>ANDERE BEREICHE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menge der gesammelten Information • Relevanz der Information • gesammelte Materialien • relevante Literatur • Informations- und Materialbearbeitung • Organisation / Plan der Arbeit • Kreativität und Originalität • allgemeine Arbeitsqualität • Darstellung • Form der Bekanntgebung 					

LÉXICO

Léxico e **vocabulário** não são sinónimos, ao contrário do que se poderia pensar à primeira vista. De facto, o **léxico** é o conjunto de palavras de uma língua, como geralmente se organiza em dicionários, ao passo que o **vocabulário** é, na prática pedagógica, o conjunto de palavras de que cada aprendente dispõe, isto é, compreende e utiliza no âmbito de um ou de vários temas e domínios de referência.

O léxico é uma fonte de enriquecimento permanente da língua, especialmente em classes abertas de palavras como substantivos, adjectivos, verbos, etc., enquanto outras classes como pronomes, conjunções, etc. são sub-conjuntos fechados. Mais os primeiros do que os segundos contribuem para a organização de um vocabulário fundamental (*Grundwortschatz*), que se constrói, como se disse, a partir de vários núcleos, até se obter o conjunto fundamental.

A questão central da aprendizagem do vocabulário é a aquisição e memorização de longa duração das palavras, pois isso determina, até certo ponto, o sucesso da comunicação, ou é a causa de perturbações na interacção comunicativa.

Efectivamente, o vocabulário é um poderoso portador de sentido, de tal modo que é possível comunicar com palavras isoladas, como sucede com muitos alunos principiantes ou emigrantes recém-chegados a um país cuja língua desconhecem. Contudo, não é evidentemente este tipo de produção que se deseja.

Para que o aluno compreenda, desde cedo, que as palavras não aparecem isoladas, o professor deve sempre apresentar o vocabulário novo em núcleos contextualizados que vão sendo progressivamente alargados.

O papel do vocabulário na aprendizagem de uma língua pode resumir-se do seguinte modo:

- O vocabulário é muito importante e deve ser tratado de uma maneira sistemática e não apenas como um “acrescento” ao ensino da gramática ou de outras componentes da língua.
- Não basta apresentar o vocabulário novo; é necessário ajudar os alunos a praticá-lo, a aprendê-lo, a memorizá-lo e a utilizá-lo adequadamente.
- Ensinar o aluno a trabalhar com um dicionário monolíngue, logo que isso seja possível, é uma ajuda preciosa para que ele se torne cada vez mais independente e autónomo no seu estudo.
- É necessário distinguir entre vocabulário activo e passivo e tratá-los de forma adequada na aula.
- O vocabulário não é constituído apenas por palavras isoladas; por isso, deve ser apresentado em contextos significativos. (cf. Scrivener, 1994:75)

Como tratar então o léxico como componente essencial da aprendizagem de uma língua?

O professor pode usar várias técnicas para transmitir o significado das palavras novas:

- **clarificação do significado através de imagens, desenhos, do próprio objecto ou por meio de mímica:**
eine Tasse Kaffee; Wasser trinken; Katze: ein Haustier, das miaut.
- **sinonímia, antonímia, negação** (relações semânticas):
Apfelsine = Orange, Fernsprecher = Telefon; Liebe ≠ Hass, lieben ≠ hassen; groß ≠ klein; ein ≠ kein, etwas ≠ nichts; interessant ≠ uninteressant,...
- **definição simples:**
Küche: Raum, wo man das Essen kocht/vorbereitet, Tischler: Mann, der Möbel herstellt,...
- **tradução** (equivalência total ou parcial):
Apfelbaum = macieira; Kinder – filhos, crianças;...

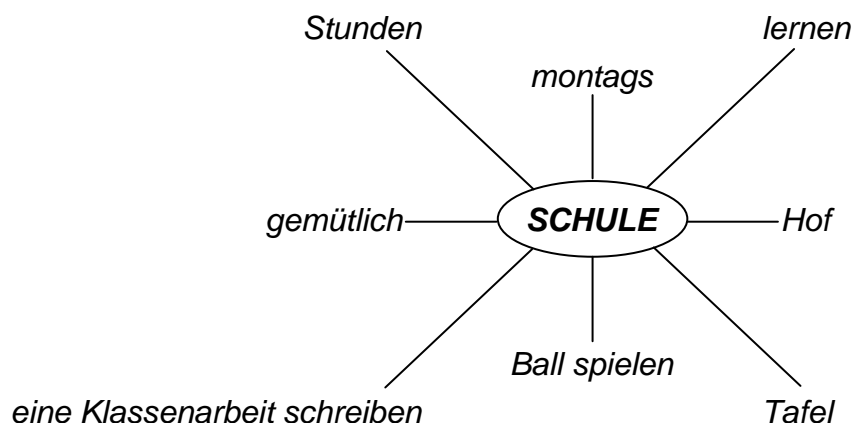
Na prática pedagógica, os três primeiros processos revelam-se muito frutuozos: o primeiro porque torna o significado das palavras evidente e pode mesmo ser divertido; os outros dois porque permitem, quando usados com frequência, um considerável alargamento vocabular. A tradução pode ser usada com vantagem quando se trata de conceitos abstractos ou quando economiza tempo precioso.

É sabido que se consegue fixar muito melhor o vocabulário quando ele está agrupado em **campos lexicais**, conjuntos de palavras com traços semânticos comuns que se subordinam a uma palavra dominante:

- **Familie:** *Mutter, Vater, Eltern, Tochter, Sohn, etc.*
- **Farbe:** *blau, braun, gelb, grün, lila, rot,...*
- **Temperatur:** *eisig, frostig, kalt, lau, warm, heiß,...*

(König, 1991:23)

Com o campo lexical relaciona-se, na prática pedagógica, a **área vocabular** ou **campo associativo**. Este é, em geral, constituído por várias classes de palavras associadas a uma área da realidade relacionada com um tema ou domínio de referência. Quando um professor escreve no quadro uma dada palavra e incentiva os alunos a procurarem outras que se lhe possam associar (*Assoziogramm* e *Wortigel / Explosiogramm*), não está senão a tentar organizar com os alunos uma “área vocabular”.



Trata-se de técnicas frequentemente usadas para reactivar e alargar o vocabulário, a que os alunos aderem com muita facilidade por terem apenas de referir uma ou duas palavras; no entanto, o professor pode recolher delas interessantes dados sobre o maior ou menor volume vocabular que cada um domina. Trata-se, assim, de um bom exercício de treino e revisão do vocabulário.

Além do **campo lexical**, também uma outra estrutura lexical – a **significação lexical**, isto é, o conjunto dos contextos em que a palavra surge e dos diferentes significados que aí apresenta – tem interesse como técnica de alargamento e facilitação da fixação do vocabulário. Atente-se neste exemplo:

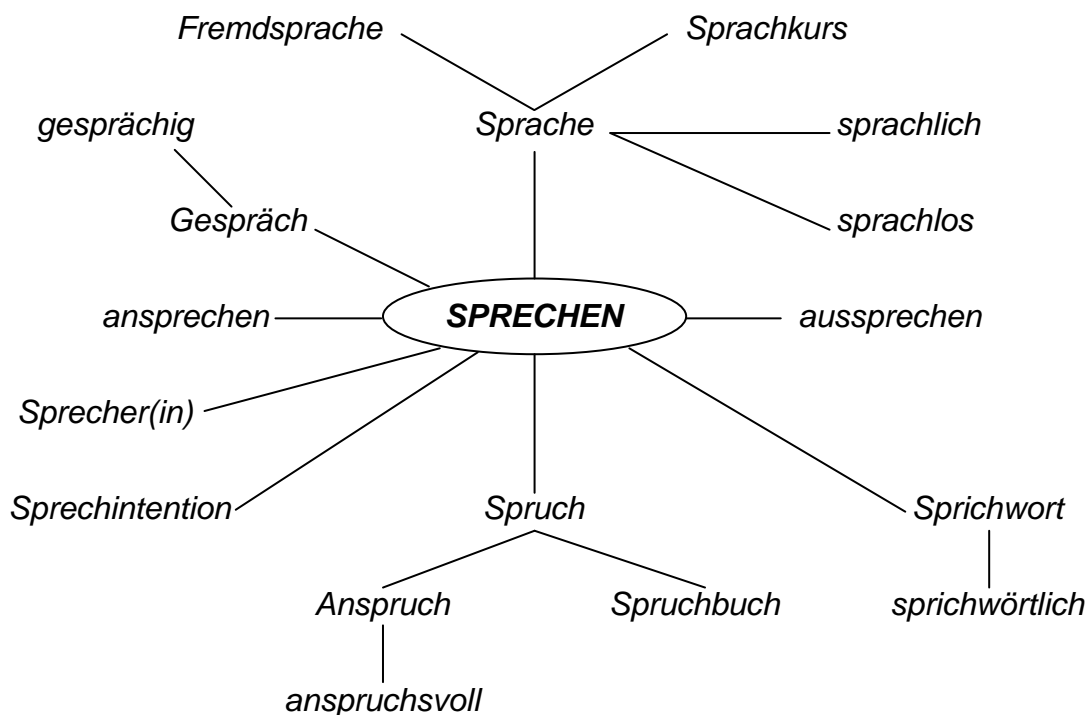
Welt:

- a) *um die **Welt** reisen: Leute aus aller **Welt** (= Erde)*
- b) *die Dritte **Welt**/Vierte **Welt** (= Entwicklungs-/ärmste Länder)*
- c) *Die halbe **Welt** hat nach dir gefragt. (= sehr viele)*
- d) *Ein Junge ist zur **Welt** gekommen. (= wurde geboren)*

(cf. definição: König, 1991:21; exemplos: DUDEN. *Deutsches Universalwörterbuch A-Z*, 1996:1729)

A **significação lexical** da palavra *Welt* varia conforme o seu contexto de uso. Em a) evidencia-se o seu significado cognitivo e objectivo (*Welt, Erde, Planet*), isto é, o seu significado básico, havendo por isso **denotação**. Por outro lado, em b) e c) a palavra *Welt* designa conceitos emocionais e subjectivos, havendo então **conotação** (a que se referem muitos dicionários como **sentido figurado**).

Sendo o alemão uma língua em que abundam as palavras compostas, os alunos deverão ser ensinados desde cedo a percebê-las pela identificação dos diferentes elementos que as formam. É mais uma maneira de alargar o vocabulário. As **famílias de palavras**, isto é, conjuntos de palavras com raiz ou étimo comuns, servem bem esse propósito. A título de curiosidade apresenta-se o exemplo seguinte:



É muito provável que a partir da utilização sistemática de técnicas de apresentação vocabular, como a associação a partir do núcleo ou palavra dominante de um campo lexical (*Familie,...*), de uma área vocabular (*Schule,...*), ou de uma família de palavras (*sprechen,...*), o aprendente consiga compreender, reter e usar, após o progressivo alargamento daqueles grupos de palavras, parte significativa do vocabulário fundamental da língua alemã.

Contudo, não basta haver a preocupação de apresentar o vocabulário. Se se descurar a sua revisão cíclica e a sua testagem, dificilmente se conseguirão resultados satisfatórios. Por isso, todas as oportunidades devem ser utilizadas para reactivar palavras porventura já esquecidas ou tornadas passivas; para tal, o professor promoverá, por exemplo, um *brainstorming* a partir de uma palavra-chave. E registá-las novamente no quadro e nos cadernos só contribuirá para uma memorização mais duradoura.

Importa que os alunos aprendam a organizar o seu vocabulário por temas, registando-o numa parte do caderno destinada a esse fim. Esse registo poderá ser feito por classes de palavras, recomendando-se que, para cada substantivo, se indique o respectivo género e plural; os adjectivos poderão ser registados com sinónimos e antónimos, os verbos com os seus tempos principais e auxiliar do perfeito. Ao proceder deste modo, o professor ajuda os alunos a estruturarem o seu pensamento e, simultaneamente, coloca-lhes nas mãos um excelente meio de fazer uma revisão rápida, sempre que necessário.

O papel do dicionário na apreensão do significado das palavras e no alargamento do vocabulário é obviamente importante. Mas é necessário que os alunos **aprendam** a trabalhar convenientemente com ele. Quando o professor considerar que é oportuno, deve trazer para a aula o número suficiente de dicionários bilingues (a escola deveria apetrechar-se nesse sentido) para iniciar o trabalho.

Assim, o aluno começará por treinar a procura de substantivos conhecidos e o professor mostrar-lhe-á como o dicionário indica o seu género, o plural e alguns compostos simples. Passará depois aos verbos. Neste campo, deve aprender a procurar as formas principais, o auxiliar dos tempos compostos e, mais tarde, as regências do verbo.

Logo que o aluno domine um certo vocabulário básico activo de cerca de 700-800 palavras, o que deverá normalmente ocorrer no final do primeiro ano de aprendizagem, passar-se-á à consulta de dicionários monolingues. Há dicionários adequados para estes níveis que estão indicados na bibliografia. Os alunos deverão ser capazes de compreender as definições curtas que os dicionários apresentam e procurar nelas as mesmas informações que já foram mencionadas em relação aos bilingues, mas agora com palavras que ainda não conhecem.

É indispensável reservar algumas aulas (ou partes de aula) para os alunos aprenderem a utilizar o dicionário correcta e criteriosamente, até porque ele é um material de referência precioso, sobretudo no contexto da promoção, junto dos aprendentes, de **hábitos de aprendizagem autónoma**, para a qual este programa pretende contribuir.

Sugeriram-se até aqui maneiras de apresentar o vocabulário de forma atraente e funcional e recomendou-se o seu treino e alargamento frequente. Mas é igualmente necessário proceder, de quando em vez, à sua testagem, isto é, verificar até que ponto o aluno é capaz de reconhecer e utilizar de forma correcta as palavras aprendidas. De facto, só depois de memorizadas, as referidas palavras poderão ser correcta e adequadamente aplicadas à produção de textos orais e escritos.

Entre os exercícios que podem ser usados contam-se:

- escolha múltipla para encontrar o sentido correcto de determinado vocábulo em contexto;
- escolha múltipla para encontrar a definição de um determinado vocábulo;
- exercícios de combinação entre:
 - imagem e palavra;
 - prefixos ou sufixos e palavras fornecidas para formar novos vocábulos:

$\begin{array}{l} Ab \quad \nearrow \quad \text{Schüler} \\ \text{Mit} \quad \searrow \quad \text{Fahrt} \end{array}$	$\begin{array}{l} \text{Kind} \quad \nearrow \quad \text{schaft} \\ \text{Freund} \quad \searrow \quad \text{heit} \end{array}$	$\begin{array}{l} \text{Schlaf} \quad \nearrow \quad \text{Freund} \\ \text{Brief} \quad \searrow \quad \text{Zimmer} \end{array}$
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- pares de sinónimos e antónimos;
- exercícios destinados a encontrar a palavra que não pertence ao campo lexical seleccionado;
- definições curtas;
- produção de pequenas frases com palavras fornecidas de modo a mostrar claramente o seu significado;
- exercícios do tipo *cloze*;
- exercícios de completamento lógico;
- actividades de carácter lúdico:
 - palavras cruzadas;
 - sopas de letras;
 - jogos de palavras de vários tipos (pirâmide ou espiral de palavras, combinação de palavra e imagem, etc.);
 - jogos de mímica;
 - jogos de memorização.

GRAMÁTICA

Em conformidade com as opções metodológicas subjacentes a estes programas, a abordagem de conteúdos de natureza gramatical na sala de aula deve ser orientada pelo professor sem perder de vista que a capacidade de comunicar em alemão, quer oralmente quer por escrito, constitui o principal objectivo da aprendizagem. Ao partir deste pressuposto, o professor contribuirá decisivamente para que os alunos adquiram desde cedo hábitos de análise do funcionamento da língua, não como um fim em si mesmo, mas antes como um meio estruturante da comunicação, indispensável à compreensão e formulação de enunciados correctos e portadores de sentido⁵.

Dotar os alunos de competência comunicativa envolve da parte do professor a responsabilidade de planificar a abordagem dos conteúdos gramaticais de forma contextualizada, isto é, integrada na sequência das fases de progressão de uma aula orientada para a comunicação⁶.

Desse modo, ancorado a modelos pedagógicos adequados, o professor poderá conduzir o processo de apropriação das regras gramaticais no sentido de incentivar os seus alunos a descobrirem por si próprios essas mesmas regras a partir do uso (a maior parte das vezes) não consciencializado de determinada estrutura. Deixará, assim, de desempenhar o papel de mero transmissor de conhecimentos para assumir o de facilitador da aprendizagem, cabendo-lhe, nessa conformidade, orientar os aprendentes para a identificação dos aspectos relevantes do fenómeno gramatical que se pretende dar a conhecer. Para tal, será conveniente fornecer pistas para reflexão, metalinguagem ou quaisquer outros elementos de que os alunos necessitem para formularem correctamente a regra.

Uma abordagem da gramática, tal como se preconiza, desenvolve-se em várias fases: **isolar** a estrutura, **treiná-la**, **descrevê-la** e, por último, **utilizar** a regra interiorizada. (cf. Weigmann, 1992:55)

Paralelamente à aplicação da denominada **pedagogia da descoberta** ao tratamento de conteúdos de índole gramatical, o professor procurará fomentar junto dos seus alunos, logo que considere que isso é viável e útil, hábitos de consulta sistemática de gramáticas simples ou resumos gramaticais que aparecem em vários

⁵ É justamente nessa direcção que aponta a definição de **competência gramatical** apresentada em *Modern Languages. Learning, Teaching, Assessment. A Common Framework of reference*. (1998:46ss.). Como se pode constatar da consulta do referido documento, a “competência gramatical” constitui um aspecto da “competência linguística”, a qual, por sua vez, está contida nas “competências comunicativas” (*communicative language competences*).

⁶ Jürgen Weigmann (1992:32ss.) apresenta várias sequências possíveis para uma aula de Alemão que vise o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Sobre modelos de progressão gramatical cf. ainda (Funk e Koenig, 1999).

manuais, e também de dicionários. Destes, eles poderão retirar, por exemplo, o género e o plural dos substantivos, a regência dos verbos, etc. Numa primeira fase, essa consulta será feita na aula, sob orientação do professor, que terá a preocupação de incluir na sua planificação actividades deste teor; posteriormente, os alunos farão essas consultas de forma menos guiada, por exemplo, no âmbito do trabalho de casa. Mais tarde, fá-las-ão possivelmente por iniciativa própria, conscientes da sua utilidade na consolidação, ou até mesmo aprofundamento, dos conhecimentos adquiridos.

Um outro aspecto de primordial importância no contexto do ensino-aprendizagem da gramática relaciona-se com a atitude do professor face aos erros cometidos pelos seus alunos. A este propósito sugere-se que, em vez de uma atitude de (des)penalização excessiva, se invista sobretudo na prevenção, pois é certo que a adopção de uma correcta **pedagogia do erro** constitui um importantíssimo contributo para reduzir os possíveis factores de inibição dos aprendentes, para potenciar a sua motivação e para os incentivar a prosseguirem a sua aprendizagem.

Há, de facto, na gramática alemã, determinados aspectos da morfossintaxe que se apresentam como problemáticos para alunos portugueses. Há, porém, soluções simples que, por vezes, se revelam muito eficazes para os resolver com alguma facilidade.

A forma de ultrapassar as primeiras dificuldades na aprendizagem da morfologia alemã – a variação verbal e o género dos nomes – poderá vir a ser decisiva no (in)sucesso da aprendizagem futura.

Quanto ao género dos substantivos concretos, há numerosas regras repletas de excepções cuja memorização seria totalmente inútil. Assim, e no que diz respeito ao género de nomes comuns que designam pessoas, bastará que os alunos aprendam a associar “*der*” ao sexo masculino (*der Mann, der Schüler*) e “*die*” ao sexo feminino (*die Frau, die Schülerin*), com algumas excepções (*das Fräulein, das Mädchen*).

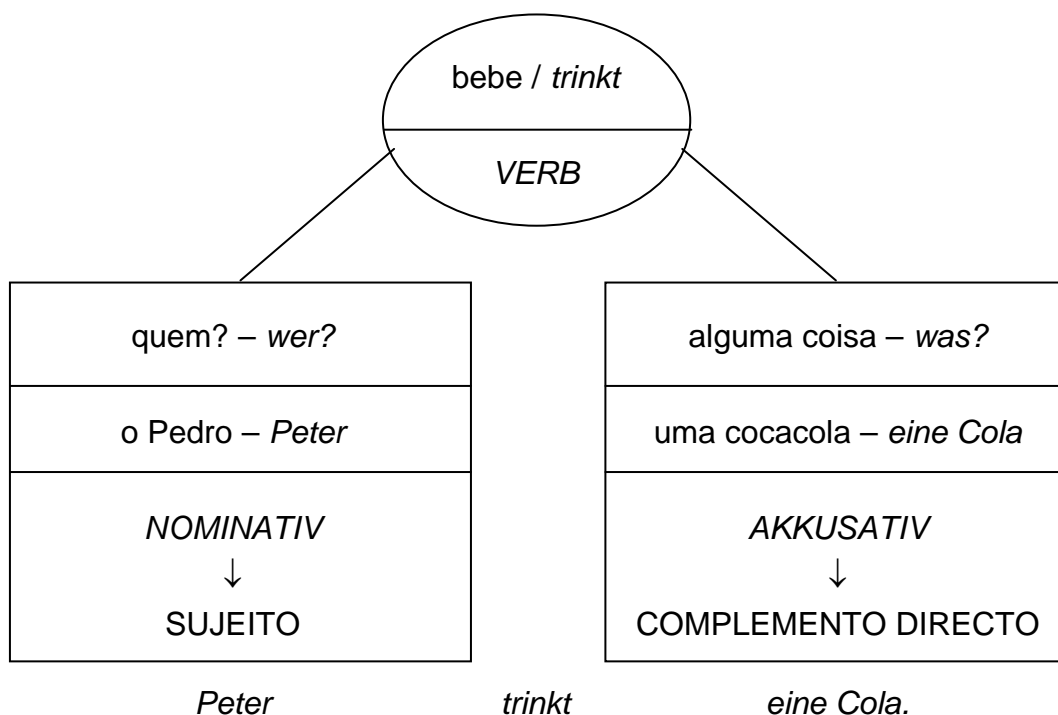
Quanto aos nomes dos objectos, que são bem mais complexos, porque muitos dos géneros não coincidem com os dos objectos correspondentes em português, considera-se útil e eficaz registar cada palavra com o respectivo género, podendo até ser convencionada uma cor para cada género a ser consistentemente usada pelo professor e pelos alunos. Eles poderão, posteriormente, utilizá-las no cabeçalho de listas de palavras que organizarão no caderno para revisão a efectuar de vez em quando.

Em termos de estrutura morfossintáctica, é sabido que a inversão e a transposição colocam inúmeras dificuldades aos alunos. Costuma explicar-se a inversão clara e satisfatoriamente de forma gráfica ao mostrar a colocação do verbo na frase:

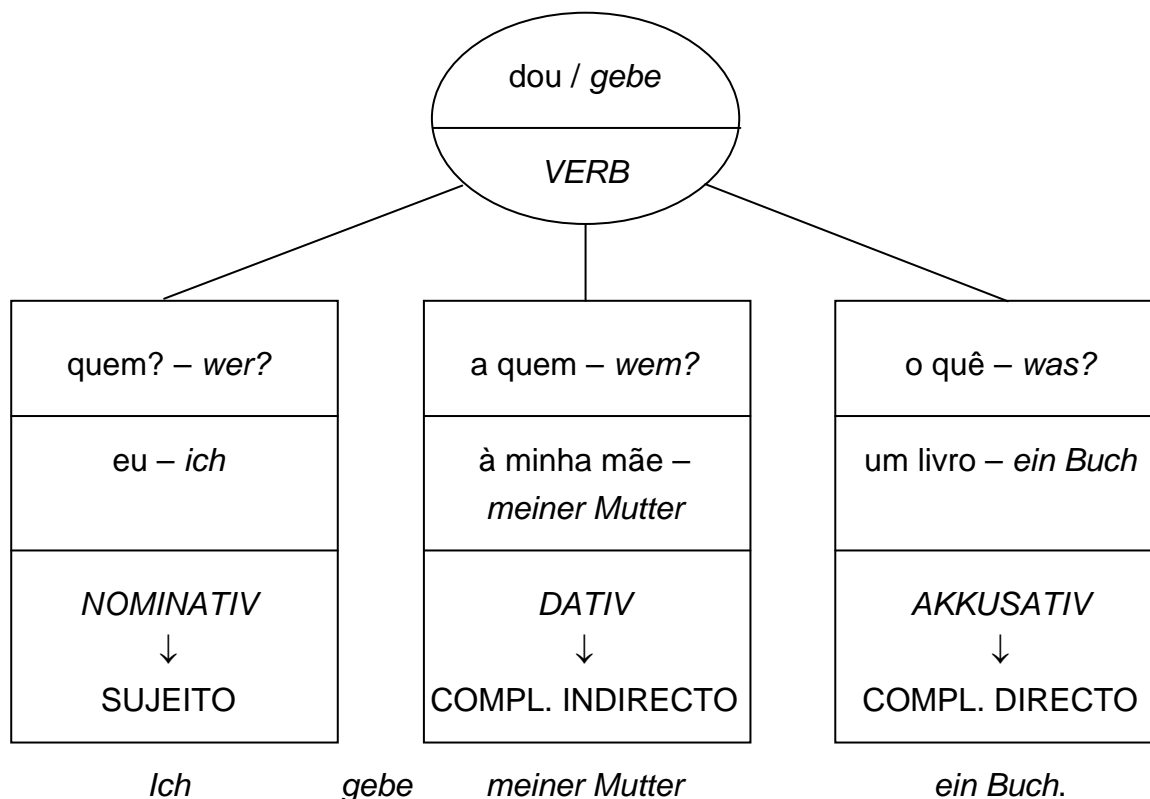
<i>Heute</i>	<i>kommt</i>	<i>er sehr spät nach Hause.</i>
<i>Da</i>	<i>ist</i>	<i>Peter endlich!</i>
<i>In der Tasche</i>	<i>hat</i>	<i>Maria eine Puppe.</i>
<i>Wann</i>	<i>kommt</i>	<i>er (denn)?</i>
	<i>Kommen</i>	<i>Sie mit zur Party?</i>
	<i>Kommen</i>	<i>Sie (doch mal) zur Party!</i>

A partir destes exemplos é fácil para o aluno concluir que há vários tipos de inversão: quando a frase começa por um elemento frásico que não é o sujeito, quando se trata de frases interrogativas e também em frases imperativas. Contudo, só a primeira representa uma verdadeira dificuldade para os alunos portugueses, para os quais a noção de **sujeito** é muitas vezes vaga ou não está totalmente consciencializada e é, portanto, sobre ela que se devem centrar a atenção e um treino intensivo.

Uma outra dificuldade com que se defronta o professor é como esclarecer de modo claro e eficaz os complementos em caso simples dos verbos transitivos. Considera-se preferível, em termos de aprendizagem, apresentar o complemento directo com verbos como *essen, haben, kaufen, trinken, etc.* Com estes verbos, só o “agente-sujeito” pode accionar um “objecto-complemento directo”. Um esquema do género do que se sugere abaixo poderá ajudar a clarificar o assunto:



Outros verbos, como *geben*, *sagen* ou *zeigen*, apresentam uma dificuldade acrescida porque prevêm ainda um complemento indirecto. O esquema é um pouco mais complicado, mas pode igualmente ajudar a tornar mais “visível” a estrutura da frase:



A abordagem do caso preposicional traz consigo dificuldades consideráveis. Ele surge primeiro em grupos de palavras não flexionadas, como *nach Hause*, *aus Portugal*. Aparece depois em grupos de palavras flexionadas, usadas como “expressões lexicalizadas”: *in die Schule*, *ins Café*, *im Krankenhaus*, *am Freitag*, *mit dem Bus*, etc.

Compete ao professor decidir quando e como orientar o aprendente na análise destes (e de outros) aspectos morfossintáticos, a propósito dos quais se colocam algumas questões que podem ser objecto de reflexão:

- Deverá o dativo preposicional ser apresentado e treinado antes da introdução do acusativo? Parece ser mais fácil para os alunos passar de *Ich bin Lehrerin* para *Ich bin/arbeite in der Schule* ou *Herr Bauer ist Sekretär* → *Er ist/arbeitet im Büro* do que para *Marianne ist Schülerin* → *Sie hat einen Bleistift und eine Tasche*.
- Deverá ou não a sistematização do caso preposicional em complementos/ adverbiais de tempo e lugar (*an*, *in* + dativo) preceder a do caso simples (dativo) em complemento indirecto?

- Como se poderá facilitar a aprendizagem de outros complementos/adverbiais com preposições que regem uma palavra em dativo ou em acusativo (os chamados, em português, adverbiais de **lugar onde** e **lugar para onde**), noções que os alunos geralmente desconhecem?

A resposta a estas e outras questões referentes à abordagem do caso preposicional reveste-se de alguma dificuldade, na medida em que abrange conteúdos cujo tratamento se processa ao longo dos três anos de estudo da língua alemã, a que se refere este programa. Daqui decorre que o ensino de cada um desses conteúdos envolve sistematizações parciais de cujo domínio depende a compreensão das seguintes. Para evitar que os alunos percam a noção de continuidade, ou pura e simplesmente esqueçam os aspectos tratados anteriormente, ao planificar as suas aulas, o professor deverá ter o cuidado de prever a revisão e utilização sistemática das estruturas já aprendidas antes de introduzir as novas.

Ainda a respeito do caso preposicional, chama-se a atenção para o seu uso em complemento preposicional, cuja estrutura – **warten auf + (pro)nome em acusativo ou warten + advérbio pronominal darauf** – é diferente da dos complementos/adverbiais acima mencionados. Recomenda-se que estes conteúdos sejam objecto de análise criteriosa nos moldes oportunamente sugeridos, para que os alunos possam vir a interiorizá-los e, conseqüentemente, possam utilizá-los na sua produção oral e escrita.

Reforça-se, por último, a convicção de que, não obstante a complexidade estrutural da língua alemã, se a gramática for sistematicamente ensinada de uma forma adequada e contextualizada, nunca perdendo de vista que ela é um **meio** que serve o fim concreto de permitir comunicar com correcção, se se partir sempre do uso para a regra a que se deve chegar com a colaboração activa dos alunos, estes acabarão por encarar a gramática como um instrumento ao serviço de uma proficiência linguística mais eficaz, o que, por sua vez, resultará numa maior motivação para o estudo empenhado de um conteúdo programático que é tradicionalmente considerado pouco apelativo para os jovens.

PRONÚNCIA E ELEMENTOS PROSÓDICOS

Embora se reconheça que não é fácil conseguir que um português que aprende alemão apenas em situação de sala de aula, num país em que os contactos com a língua alemã a nível de música, programas de TV, filmes ou encontros com nativos são reduzidos e/ou esporádicos, atinja um nível excelente de consecução nos domínios da pronúncia e da entoação, o professor não deve deixar de os trabalhar adequadamente na aula.

Não raro eles são esquecidos ou relegados para segundo plano, daí resultando que os alunos se expressem num alemão com sotaque português, que, embora inteligível, os faz reconhecer imediatamente como estrangeiros.

A primeira dificuldade para o aprendente português reside na articulação correcta de sons que não existem na língua portuguesa, como [χ] e [ξ]; [O] e [ψ]. O professor deverá ter grande cuidado em os reproduzir da maneira mais clara possível e fazer exercícios de repetição de palavras em que esses sons apareçam, servindo-se para tal não só da sua própria voz, mas também de materiais gravados com falantes naturais da língua que existam no mercado ou dos que acompanham alguns manuais.

Estão neste caso os alofones [χ] e [ξ] do mesmo fonema em *ich, sprechen, möchte*, etc., e *Bach, Buch e Koch*, etc.

Neste, como noutros casos, deve contrariar-se a tendência do aluno para substituir os “fonemas novos” do alemão por outros semelhantes que existam em português ou noutras línguas que ele já conheça. Exercícios para o contraste desses fonemas e grafemas podem fazer-se com pares como:

<i>Buch – Busch</i>	<i>Kirche – Kirsche</i>
<i>Mache – Masche</i>	<i>Löcher – Löscher</i>

A quantidade das vogais é outro aspecto a ter em conta e que, como nos casos anteriores, pode levar a perturbações na transmissão da mensagem. A distinção entre vogais breves e longas não é marca distintiva em português, mas pode sê-lo em alemão. Poderão obter-se resultados positivos fornecendo aos alunos a indicação de que geralmente uma vogal antes de duas consoantes é breve (e aberta) e antes de uma consoante ou -h- é longa (e fechada), e se forem feitos exercícios adequados, como:

<u>vogal breve</u>	<u>vogal longa</u>	<u>vogal breve e aberta</u>	<u>vogal longa e fechada</u>
[A] <i>Kamm</i>	[A:] <i>kam</i>	[ɛ] <i>denn, wenn</i>	[ɛ:] <i>den, wen</i>
[ɪ] <i>bitte</i>	[ɪ:] <i>biete</i>	[o] <i>Sonne</i>	[o:] <i>Sohn</i>
[ψ] <i>füllen</i>	[ψ:] <i>fühlen</i>		

Outras vogais cuja articulação poderá levantar problemas são:

[o:] *schon* – [O:] *schön* e [ʊ:] *fühlen*

em que poderá haver interferência com o som [ɸu:] de palavras inglesas como *you* e *tube*.

Convém ainda não esquecer que em alemão não se pode fazer a ligação entre uma palavra terminada em consoante e uma que começa por uma vogal:

Er [l] ist [l] aus [l] Italien.

Kann [l] ich [l] ihn [l] anrufen?

A esta característica tipicamente alemã dá-se o nome de **Knacklaut**.

Em termos prosódicos, o acento da palavra é o primeiro dos aspectos a trabalhar com os alunos. Como em inglês, grande parte das palavras alemãs é acentuada na primeira sílaba, embora possa ter um segundo acento menos forte em outras. A tendência dos aprendentes é transpor para o alemão a acentuação predominante do português, sobretudo em palavras compostas, e, assim, não é raro ouvi-los dizer *dreizehn*, *vierzehn*, *fünfzehn*, ...; *Flugzeug*, *Klassenzimmer*, *Wohnzimmer*, *Weihnachten* Integradas em frases e pronunciadas desta maneira prejudicam, de modo irremediável, a melodia característica da frase alemã. Há que insistir com os alunos para que acentuem correctamente as palavras desde o início.

Também ao acento de frase deve ser dada a devida atenção, explicando claramente aos aprendentes que ele é muitas vezes determinante para o sentido. De facto, não é a mesma coisa dizer:

%Dieses Buch gehört dir. (nicht ein anderes)

Dieses %Buch gehört dir. (nicht etwas anderes)

Dieses Buch %gehört dir. (es ist nicht geliehen)

Dieses Buch gehört %dir. (keinem anderen)

(exemplos de *Wahrig Deutsches Wörterbuch*, 1973:125)

Finalmente, oferece também dificuldades a entoação própria dos diferentes tipos de frase:

- declarativa: entoação descendente

Er will sich ausruhen.

... /
..

- interrogativa: *Entscheidungsfrage* – entoação ascendente

Kommt Peter heute?

... ^

Ergänzungsfrage – entoação descendente
Wer geht mit mir ins Theater?

- imperativa: entoação descendente

Lies die E-mail hier!

- exclamativa: entoação descendente


Wie schön es heute ist!

entoação ascendente


Bist du aber groß geworden!

Além disso, merece também atenção a subida de voz que antecede uma oração relativa ou subordinada:

Das ist der Mann, dessen Tochter den Preis gewonnen hat.

_____  , _____ .
..

Wenn ich Zeit habe, gehe ich spazieren.

_____  , _____ .
..

A consciencialização e treino de todos os pontos mencionados contribuirão, sem dúvida, para que os alunos se expressem de modo a respeitarem a melodia frásica que caracteriza a língua alemã tal como ela é falada pelos nativos.

3. GESTÃO DO PROGRAMA

Sugere-se em seguida, em linhas muito gerais, uma possível gestão do programa, sempre sujeita a acertos que têm a ver com as características específicas de cada turma, a duração dos períodos lectivos e, sobretudo, com a flexibilidade que está subjacente a todo o programa.

O cálculo foi feito para 33 semanas lectivas, o que equivale a 99 tempos lectivos de 90 minutos. Os valores indicados são em tempos lectivos. Consoante a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, recomenda-se que 20 a 25% da carga lectiva seja destinada a actividades de consolidação das aprendizagens e de avaliação formal.

10º ANO

• MÓDULO INICIAL (aulas de diagnóstico dos conhecimentos de língua portuguesa, sensibilização à língua e culturas dos países de expressão alemã, ...)	4
• O EU	8
• A FAMÍLIA	14
• A ESCOLA	14
• AMIZADES	8
• O TRABALHO	4
• O LAZER	8
• O MUNDO ENVOLVENTE	14
• CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO FORMAL	25
	<hr/>
TOTAL:	99
• LEITURA EXTENSIVA ⁷	8

NOTA: No que diz respeito à repartição da carga horária anual pelos diferentes temas e sub-temas, chama-se novamente a atenção para o facto de o número de

⁷ Caso haja lugar à realização de Leitura Extensiva, deverá proceder-se a uma redistribuição dos tempos lectivos atrás referidos.

tempos lectivos recomendados para cada um deles não dever ser considerado como um bloco contínuo ou fechado. Assim, e como exemplo concreto, parte dos 14 tempos lectivos sugeridos para o tratamento do tema A FAMÍLIA pode ser incorporada em temas como O EU, O LAZER, etc. Este procedimento vem na linha da relação dinâmica e interactiva que se pretende que exista na abordagem dos Domínios de Referência seleccionados, facto a que já se fez referência na Nota da p. 21 deste programa.

O mesmo princípio se aplica, evidentemente, à gestão dos programas de 11º e 12º Anos.

11º ANO

• MÓDULO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	6
• O EU	8
• A FAMÍLIA	10
• A ESCOLA	8
• AMIZADES	12
• O TRABALHO	10
• O LAZER	10
• O MUNDO ENVOLVENTE	14
• CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO FORMAL	21
	<hr/>
TOTAL:	99
• LEITURA EXTENSIVA ⁸	8

⁸ Caso haja lugar à realização de Leitura Extensiva, deverá proceder-se a uma redistribuição dos tempos lectivos atrás referidos.

12º ANO

• MÓDULO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	6
• O EU	6
• A FAMÍLIA	10
• A ESCOLA	8
• AMIZADES	10
• O TRABALHO	10
• O LAZER	8
• O MUNDO ENVOLVENTE	10
• LEITURA EXTENSIVA	10
• CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO FORMAL	21
TOTAL:	<hr/> 99

4. AVALIAÇÃO

De acordo com os princípios da Revisão Curricular no Ensino Secundário, “é necessário consolidar no sistema uma avaliação integrada no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, uma avaliação interna, de natureza formativa, contínua e sistemática” (DES, 2000:43).

A avaliação tem por objecto as aprendizagens dos alunos no que concerne a conhecimentos, capacidades, atitudes e competências. A principal função da avaliação é “a melhoria das aprendizagens, regulando e enriquecendo o processo” (*op. cit.*:44) pedagógico. Ênfase especial é dada, por um lado, a uma diversidade de instrumentos de avaliação que tenham em conta os diferentes “estilos” individuais de aprendizagem, tais como recolha e processamento de informação para uma tarefa concreta, entrevista-questionário, trabalho de projecto, troca de correspondência, etc., e, por outro, a uma diversificação dos intervenientes: não apenas o professor, como acontece numa avaliação tradicional, mas também o aluno, através de um processo de auto- e hetero-avaliação por ele desenvolvido. Deste modo, o professor poderá recolher, de forma sistemática, mais informações que o habilitem a regular o seu ensino e a apreciar o desempenho dos alunos.

Segundo Perrenoud (1993, in *Revisão Curricular no Ensino Secundário*. DES, 2000:46), “é a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar.”

A orientação a dar à aprendizagem da língua alemã foi perspectivada em pormenor nos Objectivos de Aprendizagem, nos Conteúdos Programáticos e nas Sugestões Metodológicas. Privilegiou-se, na apresentação daqueles objectivos, a definição de “perfis de eficácia” nas capacidades de ouvir e falar, ler e escrever. Os referidos perfis pressupõem o desenvolvimento das competências sociolinguística, linguística e pragmática. Esses objectivos foram então desdobrados dentro de cada macrocapacidade.

No seu quotidiano profissional, o professor deve concentrar a sua observação no grau de eficácia comunicativa do aluno, isto é, nos processos que ele utiliza durante a realização das tarefas propostas e na qualidade com que as executa. É este o objecto da avaliação, no quadro genérico dos princípios da avaliação de aprendizagens apresentado no documento do DES acima mencionado.

Os testes formativos são, assim, não o **único** mas um de entre os elementos reguladores da aprendizagem, que se integra naturalmente num processo sistemático de observação e recolha de informações; este pode começar com uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos da língua materna, no primeiro ano do nível de Iniciação, e da língua alemã, em todos os outros, com a finalidade de orientar o aluno na procura de soluções para a superação de lacunas detectadas

e/ou até mesmo a rever a opção curricular feita, tendo em vista os resultados obtidos. As actividades diagnósticas e formativas fornecem ao professor e ao aluno um *feedback* significativo para a reformulação de métodos e para a adopção de estratégias de compensação e de remediação adequadas aos diferentes casos.

É sabido que o erro acontece basicamente por desconhecimento ou interferência e é entendido genericamente como um desvio da norma linguística. Mas ao professor compete decidir, com sensatez, quando e como o aluno deve ser penalizado por o cometer. Em tarefas cuja finalidade seja o desenvolvimento da precisão linguística, o professor tem de ser muito mais rigoroso do que quando se trata de actividades para treinar a fluência. Segundo Selinker [1972, 1992] (in Ur, 1996:244), os erros são “uma parte integrante e importante da aprendizagem de línguas; corrigi-los é uma maneira de aproximar a *interlanguage* do aluno da língua-alvo”. Penny Ur acrescenta, ao resumir as diferentes opiniões sobre a correcção do erro e ao falar da posição assumida pelos defensores da abordagem comunicativa: “Nem todos os erros precisam de ser corrigidos: o objectivo principal da aprendizagem de uma língua é receber e transmitir mensagens portadoras de sentido, e a correcção deveria incidir sobre erros que interferem com esse objectivo, não sobre incorrecções do uso da língua” (1996:244). Nesta linha de pensamento, o erro deve ser mais penalizado apenas quando afecte de tal modo o conteúdo e a forma de organização da mensagem, quer oral quer escrita, que ela se torne difícil de compreender.

O aluno deve desenvolver, além de estratégias compensatórias para melhorar competências e processos de produção oral e escrita, estratégias comunicativas e discursivas que lhe permitam superar falhas momentâneas ou reorientar o discurso noutro sentido, por forma a construir enunciados e textos adequados e aceitáveis no contexto em que são produzidos.

É desejável que os processos de aprendizagem sejam avaliados de acordo com os elementos fornecidos ao longo deste programa, nomeadamente nos objectivos de aprendizagem e no capítulo sobre o texto. Utilizando os descritores definidos para cada uma das quatro macrocapacidades, o professor poderá construir grelhas com diferentes níveis de consecução (cf. Council of Europe, 2000)⁹

Convém não esquecer que avaliação **não** é sinónimo de teste. De facto, ela deve ter em conta a observação do trabalho diário do aluno na aula, a nosso ver, muito mais importante que o que ele consegue fazer num teste, que não pode nunca ser o único elemento determinante numa avaliação que se quer contínua e formativa, tipo de avaliação esse a que uma língua se presta especialmente.

⁹ Para uma informação mais pormenorizada em relação aos descritores cf. op. cit., Capítulo 4: 47-90, Capítulo 5: 91-116, Appendix C: 205-213 e ainda Appendix D: 214-227.

Além disso, na avaliação não se pode entrar em linha de conta apenas com aspectos relacionados com os conhecimentos; nela tem também de haver lugar para outros factores do domínio atitudinal, nomeadamente:

- o interesse e participação na realização das tarefas propostas;
- a capacidade de iniciativa e o espírito criativo demonstrados em todo o processo;
- o gosto pela experimentação no uso da língua apesar do risco que isso envolve;
- a autonomia revelada na organização do trabalho;
- o espírito de equipa e de entreaajuda, nomeadamente na realização de trabalhos de grupo e de projecto.

Ao combinar sabiamente os dados recolhidos a partir de uma atenta observação diária do trabalho desenvolvido na aula, da postura dos alunos durante esse trabalho e em relação à disciplina em geral com os resultados obtidos nos testes e elementos de auto-avaliação fornecidos pelo próprio aluno, designadamente através do portfolio, o professor realiza uma avaliação mais abrangente de todo o processo de aprendizagem que envolve e co-responsabiliza o aprendente, fornecendo-lhe pistas para melhorar o seu desempenho global e para progredir com maior segurança e empenhamento na aprendizagem da língua alemã.

5. RECURSOS

Para otimizar a consecução deste programa sugere-se a utilização de vários recursos, assinalando-se com um asterisco os que são aconselháveis para alunos:

5.1. LEITURA EXTENSIVA

10º Ano

Felix & Theo (1999). *Ein Mann zu viel, Leichte Lektüren – Deutsch als Fremdsprache (Stufe 1)**. Berlin: Langenscheidt.

Felix & Theo (1999). *Donauwalzer, Leichte Lektüren – Deutsch als Fremdsprache (Stufe 1)**. Berlin: Langenscheidt.

Felix & Theo (2000). *Oh, Maria..., Leichte Lektüren – Deutsch als Fremdsprache (Stufe 1)**. Berlin: Langenscheidt.

11º Ano

Felix & Theo (2000). *Einer singt falsch, Leichte Lektüren – Deutsch als Fremdsprache (Stufe 2)**. Berlin: Langenscheidt.

Felix & Theo (2001). *Tödlicher Schnee, Leichte Lektüren – Deutsch als Fremdsprache (Stufe 2)**. Berlin: Langenscheidt.

Felix & Theo (2000). *Ferien bei Freunden, Leichte Lektüren – Deutsch als Fremdsprache (Stufe 2)**. Berlin: Langenscheidt.

12º Ano

Felix & Theo (2000). *Ein Haus ohne Hoffnung, Leichte Lektüren – Deutsch als Fremdsprache (Stufe 3)**. Berlin: Langenscheidt.

Felix & Theo (2000). *Müller in New York, Leichte Lektüren – Deutsch als Fremdsprache (Stufe 3)**. Berlin: Langenscheidt.

Felix & Theo (1999). *Leipziger Allerlei, Leichte Lektüren – Deutsch als Fremdsprache (Stufe 3)**. Berlin: Langenscheidt.

5.2. DICIONÁRIOS

Brockhaus. (1998). *Der Brockhaus in einem Band*. Leipzig: Brockhaus.

* De acordo com as indicações da editora, a leitura de obras da **Stufe 1** é recomendada a partir de 50 horas de aprendizagem, a de obras da **Stufe 2** a partir de 100 e a de obras da **Stufe 3** a partir de 150 horas.

- Bullita, E. & H. (1993). *Wörterbuch der Synonyme und Antonyme*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Duden. (1996). *Deutsches Universalwörterbuch A-Z*, Mannheim: Dudenverlag.
- Duden. (1997). *Deutsches Universalwörterbuch A-Z – 2.0. CD-Rom*. Mannheim: Dudenverlag.
- Duden. (1996). *Die deutsche Rechtschreibung. Der Duden in 12 Bänden – Band 1*, Mannheim: Dudenverlag.
- Duden. (1996). *Die deutsche Rechtschreibung. Der Duden in 12 Bänden – Band 1 – 2.0. CD-Rom*. Mannheim: Dudenverlag.
- Duden. (1988). *Das Stilwörterbuch der deutschen Sprache. Der Duden in 12 Bänden – Band 2*. Mannheim: Dudenverlag.
- Duden. (1998). *Richtiges und Gutes Deutsch. Sprachliche Zweifelsfälle der deutschen Sprache von A bis Z. Der Duden in 12 Bänden – Band 9*. Mannheim: Dudenverlag.
- Duden. (1998). *Richtiges und Gutes Deutsch. Sprachliche Zweifelsfälle der deutschen Sprache von A bis Z. Der Duden in 12 Bänden – Band 9 – 2.0. CD-Rom*. Mannheim: Dudenverlag.
- * Duden. (1996). *Der kleine Duden. Deutsches Wörterbuch – Band 1*. Mannheim: Dudenverlag.
- * Duden. (1998). *Deutsch ist Glücksache. Eine amüsante Fibel sprachlicher Pannen*. Mannheim: Dudenverlag.
- Duden. (1998). *Duden-Oxford Englisch, Standardwörterbuch. Englisch-Deutsch / Deutsch-Englisch*. Mannheim: Dudenverlag.
- * Hecht, D. & Schmollinger, A. (1999). *PONS Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Langenscheidt (1998). *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- * Langenscheidt (2001). *Langenscheidts Taschenwörterbuch Portugiesisch-Deutsch / Deutsch-Portugiesisch*. Berlin: Langenscheidt.
- Langenscheidt (1991). *Basic German Vocabulary*. Berlin: Langenscheidt.
- * Lübke, D. (1998). *Wortschatz Deutsch – Learning German Words*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Müller, J. & Bock, H. (1998). *Grundwortschatz Deutsch – Übungsbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- * Porto Editora / Ernst Klett Verlag (2000). *Dicionário de Português-Alemão / Alemão-Português*. Porto: Porto Editora e Klett Verlag.
- * Porto Editora (2000). *Dicionário de Alemão-Português*, Dicionários Editora. Porto: Porto Editora.

- * Porto Editora (1999). *Dicionário de Português-Alemão*, Dicionários Editora. Porto: Porto Editora.
- * Schmitz-Strempel, Strempel, G. (1999). *Das neue Falken Kinderlexikon*, Niedernhausen: Falken Verlag.
- Terrell, P. et al (1993). *Großwörterbuch Deutsch/Englisch - Englisch/Deutsch*. Stuttgart: Klett Verlag.
- * Verbo (1999). *Dicionário Escolar Verbo Alemão-Português*. Lisboa: Verbo Editora e Langenscheidt KG.
- * Verbo (2000). *Dicionário Escolar Verbo Português-Alemão*. Lisboa: Verbo Editora e Langenscheidt KG.
- Wahrig, G. (1997). *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Wahrig, G. (1997). *Wörterbuch der deutschen Sprache*. München: dtv.

5.3. GRAMÁTICAS

- Busse, W. & Vilela, M. (1986). *Gramática de Valências*. Coimbra: Livraria Almedina.
- * Duden. (1996). *Der kleine Duden. Deutsche Grammatik – Band 4*. Mannheim: Dudenverlag.
- Duden. (1998). *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Der Duden in 12 Bänden – Band 4*. Mannheim: Dudenverlag.
- * Duden. (1998). *Schülerduden. Grammatik. Eine Sprachlehre mit Übungen und Lösungen*. Mannheim: Dudenverlag.
- Eichler, W. & Bünting, K.-D. (1986). *Deutsche Grammatik*, Königstein: Athenäum.
- Eichler, W. & Bünting, K.-D. (1978). *Schulgrammatik der deutschen Gegenwartssprache*, Hannover: Herman Schroedel Verlag KG.
- Engel, U. (1988). *Deutsche Grammatik*, Heidelberg: Groos.
- Eppert, F. (1988). *Grammatik lernen und verstehen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Figueiredo, E. B. & Figueiredo, O. M. (1998). *Itinerário Gramatical*. Porto: Porto Editora.
- Gerngross, G. et al. (1999). *Grammatik kreativ*. Berlin: Langenscheidt KG.
- Glinz, H. (1973). *Die innere Form des Deutschen*. Tübingen: Francke.
- Helbig, G. & Buscha, J. (1999). *Deutsche Grammatik*. Leipzig: Langenscheidt.
- * Hueber (2000). *Die CD-ROM-Grammatik. Deutsch für Anfänger*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Kars, J. & Häussermann, U. (1997). *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt am Main & Aarau: Diesterweg/Sauerländer.
- Latour, B. (1995). *Mittelstufen Grammatik*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Latour, B. (1997). *Deutsche Grammatik in Stichwörtern*. Stuttgart: Klett Verlag.

- Mateus, M. H. M. *et al.* (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- * Luscher, R. & Schäpers, R. [org. Richard Hinkel & Vera San Payo de Lemos] (1986). *Gramática da Língua Alemã Contemporânea*, Ismaning & Lisboa: Max Hueber Verlag & Distri Editora.
- Pinto, J. M. C. (1997). *Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Plátano Editora.
- * Reimann, M. (1996). *Grundstufen Grammatik*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- * Tietz, H. (2000). *Basisgrammatik Deutsch Plus. Mit Hinweisen auf das Englische*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Vilela, M. (1995). *Léxico e Gramática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vilela, M. (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- * Wendt, H. F. (1994). *Gramática de Alemão*. Lisboa: Editorial Presença.

5.4. NOVA ORTOGRAFIA

- Cornelsen (1997). *Die neue Rechtschreibung – Regeln und Beispiele im Überblick*. Berlin: Cornelsen.
- Ministério da Educação, DES (1999). *Nova Ortografia Alemã*. Lisboa: Autor.
- Hueber (1997). *Orthographie neu*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Langenscheidt (1997). *Zur Reform der deutschen Rechtschreibung*. Berlin: Langenscheidt.

5.5. REVISTAS (FONTES DE MATERIAIS DIDÁCTICOS OU DIDACTIZADOS)

- * *Aktuell*. London: Mary Glasgow Publications.
- * *Authentik auf Deutsch*. Dublin: Trinity College.
- * *Bravo Girl!*. München: Heinrich Baner Spezialzeitschriften Verlag KG.
- * *Brigitte Young Miss*. Hamburg: Verlag Gruner + Jahr AG & Co, Druck- und Verlagshaus.
- * *Das Rad*. London: Mary Glasgow Publications.
Deutschland. Frankfurt am Main: Societäts-Verlag.
- * *Hallo aus Berlin! – Schülermagazin*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- * *Juma*. Köln: Redaktion Juma. [www.juma.de]
- * *Katapult*. Dublin.
- * *Langenscheidts Sprach-Illustrierte*. Berlin: Langenscheidt KG.
- * *Mädchen, eine Publikation der Marquard Medien*. Zug: ZAG Zeitschrift-Verlag AG.
- * *Österreich Spiegel*. Wien: Trend-Verlag Technik.
PZ. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (ed.).

* *Schuss*. London: Mary Glasgow Publications.

* *Sugar*. München: Nord-Süd Verlag GmbH.

5.6. MEIOS AUDIO-VISUAIS

- computador
- leitor de cassetes
- leitor de CD's
- televisor
- vídeo

5.7. INTERNET

Segue-se uma lista de endereços da Internet que engloba instituições, editoras e livrarias *on-line*, bem como outros organismos que disponibilizam materiais, exercícios, informação cultural, etc. de interesse para alunos e professores de alemão.

INSTITUIÇÕES

Goethe Institut: www.goethe.de

Listserver-Adressen: www.goethe.de./z/listserv/deindex.htm

Material für den Deutschunterricht: www.goethe.de/ze/demindex.htm

Internet Lernwelten: www.goethe.de/r/dservlis.htm

Deutschland im Unterricht: www.goethe.de/z/ekp/deindex.htm

Internet-Tipps für Deutschlehrer(innen) [Goethe Institut Helsinki]: www.goethe.de/ne/hel/destip.htm

Goethe Institut Lissabon: www.goethe.de/wm/lis

Goethe Institut Porto: www.goethe.de/wm/por

IDV - Internat Deutschlehrerverband: www.wlu.ca/~wwwidv/

Institut für Deutsche Sprache: www.idserver:ids.mannheim.de/quellen/lehre.html

Internationes: www.internationes.de

EDITORAS

Cornelsen: www.cornelsen.de

Hueber/Verlag für Deutsch: www.hueber.de

Klett Verlag: www.klett.de

Langenscheidt: www.langenscheidt.de

LIVRARIAS ON-LINE

Amazon: www.amazon.de

Bol – My Entertainer: www.bol.de

Buchkatalog: www.buchkatalog.de

Lion: www.lion.cc

OUTROS ENDEREÇOS

- * BBC Education German: www.bbc.co.uk/education/languages/german/
- DaF Linksammlung: www.ruf.uni-freiburg.de/daf/linksammlung.htm
- Deutsch als Fremdsprache: www.deutsch-als-fremdsprache.de
- * Deutsche Internet-Übungen: www.uncg.edu/~lixlpurc/publications/NetzUeb.html
- Deutsche Landeskunde im Internet: www.uncg.edu/~lixlpurc/NetzSpiegel/Netzspiegel.html
- * Deutsch Lernen-Jetzt: www.goethe.de/z/jetzt
- Deutsch On Line: web.uvic.ca/german/dol-demo/
- * German for Beginners: web.uvic.ca/german/149/
- Internet Ressourcen für Germanisten: polyglot.lss.wisc.edu/german/links.html
- * Lernforum Deutsch: www.uni-bonn.de/~usa000/index.html
- * Links für Deutschlerner: www.ph-freiburg.de/fak2/deutsch/schlabac/dafweb
- Materialien zum DU: www.zum.de/cgi-bin/hoturls?deutsch
- Neue Rechtschreibung (mit Übungen): www.wuerzburg.de/rechtschreibreform/a-tests.html
- * Projekte zum Mitmachen: www.2.zeit.de/bda/int/zeit/litwett/index.html
- Schule im Netz: www.schule.inka.de/SIN96/
- * Übungen zu DaF: www.deutsch-als-fremdsprache.de/daf-uebungen
- * Wortschatztests: ourworld.compuserve.com/homepages/joschu/index.html
- * Wortschatzübungen: www.vokabel.com/german.html
- Zentrale für Unterrichtsmedien: www.zum.de

5.8. CD-ROMS INTERACTIVOS

- * ADC International (1998). *Spiel und Lerne mit deinen Lieblingsmärchen*, Eke-Nazareth. Belgien: ADC International:
 - *Rötkäppchen*
 - *Peter Pan*
 - *Aschenputtel*
 - *Hänsel und Gretel*
- Mertens, M. (1999). *Übungsblätter per Mausclick*, Ismaning: Max Hueber Verlag.

5.9. OUTROS

- Baumann, B. & Oberle, B. (1996). *Deutsche Literatur in Epochen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Benito, J., Dreke, M. & Sanz-Oberberger, C. (1993). *Spielend Deutsch lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Dreke, M. & Lind, W. (2000). *Wechselspiel*. Berlin: Langenscheidt.
- Dreke, M. & Salgueiro, S. P. (2000). *Wechselspiel Junior*. Berlin: Langenscheidt.
- Gibson, R. (1994). *Lernspiele mit Zahlen und Buchstaben*. Hamburg: Carlsen Verlag.
- Goethe Institut (1992). *Landeskundebögen – 10 Bögen [je 16 Seiten]*. München: Goethe Institut.
- Hasenkamp, G. (1997). *Leselandschaft (1 und 2)*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Heidenhain, G. & Fähmann, F. (1996). *Bildkarten für den Sprachunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Hueber (1999). *Hallo aus Berlin! Lehrerpaket VHS/PAL Fassung*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Hümmler-Hille, C. & Jan, E. von (1988). *Hören Sie mal! 1 [3 Cassetten + Begleitbuch]*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Hümmler-Hille, C. & Jan, E. von (2001). *Hören Sie mal! 2 [3 Cassetten + Begleitbuch]*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Kind, U. (1990). *Eine kleine Deutschmusik (Lieder und Übungsbuch + Kassette mit 24 songs)*. Berlin: Langenscheidt.
- Kind, U. & Broschek, E. (1997). *Deutschvergnügen – Deutsch lernen mit Rap und Liedern*. Berlin: Langenscheidt.
- Lohfert, W. & Scherling, Th. (1^a ed. 1983). *Wörter – Bilder – Situationen zu 20 Sachfeldern für die Grundstufe Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Lohfert, W. & Scherling, Th. (1992). *Mit Bildern lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- * Lübke, D. (2001). *Lernwortschatz Deutsch. Learning German Words*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Pool, L. (ed.) (1990). *Heute hier morgen dort – Lieder, Chançons und Rockmusik im DU*. Berlin: Langenscheidt.
- Schümann, A. & Bunse, R. (1998). *Visuell – Alltagsbilder für Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Schumann, J. (2001). *Leichte Tests*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Spier, A. (1^a ed. 1981). *Mit Spielen Deutsch lernen*. Königstein: Scriptor Verlag.

IV. BIBLIOGRAFIA

1. LINGUÍSTICA – ASPECTOS GRAMATICAIS

- Clément, D. (1996). *Linguistisches Grundwissen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, GmbH.
- Engel, U. (1ª ed.1977). *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Helbig, G. & Buscha, J. (1995). *Deutsche Partikeln – richtig gebraucht?*. Leipzig: Langenscheidt.
- König, W. (1991). *Atlas zur deutschen Sprache*. München: dtv.
- Latour, B. (1985). *Verbvalenz*. München: Max Hueber Verlag.
- Ministério da Educação (sd), *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Autor (documento de trabalho).
- Ullmann, S. (1987). *Semântica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

2. PEDAGOGIA – INFORMAÇÃO GERAL

- Albers, H.-G. & Bolton, S. (1995). *Testen und Prüfen in der Grundstufe – Fernstudieneinheit 7*. Berlin: Langenscheidt.
- Considerações teóricas ligados à testagem do alemão como LE, seguidas da apresentação de critérios de validação de um teste, uma tipologia de exercícios e ainda uma análise de diferentes tipos de testes e de exames para o nível de iniciação.
- Allwright, R. L. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Definição do conceito de *classroom research*, seus princípios e procedimentos, orientações para os professores sobre a maneira de utilizar a sua prática lectiva como objecto de investigação, com vista à melhoria qualitativa do processo de aprendizagem.
- Barkowski, H. (ed.) (1998). *Deutsch als Fremdsprache – Weltweit interkulturell?*. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Relatos de experiências realizadas no campo da educação intercultural e conclusões de utilidade prática para a integração desta vertente na prática lectiva.
- Bausch, K.-R. et al. (ed.) (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag.
- Artigos elaborados por didactas e professores de LE sobre factos, posições e perspectivas em relação ao processo de ensino-aprendizagem (métodos, conteúdos, objectivos, tarefas e exercícios e materiais).
- Becker, G. E. (1991). *Planung von Unterricht: Handlungsorientierte Didaktik, Teil 1*, Beltz. Basel: Beltz.

Considerações sobre a importância e o valor da planificação, da execução e da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien – Fernstudieneinheit 23*. Berlin: Langenscheidt.

Sugestões e exemplos de estratégias delineadas para a promoção, junto dos alunos, de hábitos de aprendizagem autónoma.

Bohn, R. (1999). *Probleme der Wortschatzarbeit – Fernstudieneinheit 22*. Berlin: Langenscheidt.

Considerações acerca da complexidade inerente à apresentação, consolidação e tratamento sistemáticos do vocabulário na sala de aula. Exemplos de maneiras eficazes de desenvolver estratégias e actividades neste âmbito específico.

Bolton, S. (1996). *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe – Fernstudieneinheit 10*. Berlin: Langenscheidt.

Apresentação e análise de vários tipos de teste para medir o progresso da aprendizagem, desde a aula zero até ao *Zertifikat Deutsch*. Incentiva os professores a elaborarem não só testes baseados nas capacidades **ouvir, ler, escrever e falar**, mas também outros que combinem diferentes capacidades, testes para controlo do vocabulário e da gramática. No final, existe um capítulo sobre a avaliação das capacidades **escrever e falar**.

Carroll, B. J. & Hall, P. J. (1985). *Make Your Own Language Tests*. Oxford: Pergamon Press.

Considerações sobre a avaliação, formato e modo de elaboração de vários tipos de testes para testar/controlar capacidades como a interacção oral, a leitura e a escrita, e ainda sobre a análise de resultados de testes.

Ciges, A. S. & López, R. G. (1997). *Programas de Educación Intercultural*, Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Promoção, dentro dos programas de estudos, de uma abordagem integrada no currículo da educação intercultural. Sugestão de planos de formação de professores nesta área específica.

Collie, J. & Slater, S. (1ª ed. 1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reflexão orientada para a prática acerca do modo de apresentar textos literários na aula e exemplificação de abordagens possíveis para os diferentes tipos de textos.

Council of Europe (1998). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Education Committee, Strasbourg: Council of Europe .

Cobertura, quase exhaustiva, de aspectos relacionados com o ensino-aprendizagem de LE na perspectiva do utilizador, como por exemplo: *Language use and the language user/learner, Tasks and texts, The processes of language learning and teaching, Scaling and levels*, entre outros. Descrição específica de níveis de consecução, através de grelhas, e definição de perfis de aprendizagem em função desses mesmos níveis.

Council of Europe (2000). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Education Committee, Strasbourg: Council of Europe.

Reestruturação do documento de 1998 com algumas alterações na sua estrutura interna. (cf. supra)

Cruickshank, D. R. *et al.* (1995). *The Act of Teaching*, New York: McGraw-Hill, inc.

Cobertura dos mais variados aspectos relacionados com o ensino e aprendizagem de uma língua: planificação, execução, avaliação, etc. Apresentação de estudos de caso e propostas de soluções de carácter prático para sua resolução.

Cunningham, M. F., Kent, F. H. & Muir, D. (1999). *Schools in Cyberspace. A Practical Guide to Using the Internet in Schools*. London: Hodder & Stoughton.

Introdução à utilização da Internet e discussão das possibilidades que este recurso traz para a aula de LE. Orientações práticas para o estabelecimento de contactos no âmbito de projectos, intercâmbios, etc., apoiado por um *site* na Internet cujo endereço é: www.strath.ac.uk/~cjbs17/Cyberspace/index.html.

Dahlhaus, B. (1999). *Fertigkeit Hören – Fernstudieneinheit 5*. Berlin: Langenscheidt.

Apresentação de modos como se pode treinar e apurar a capacidade *ouvir* dos alunos. Destina-se prioritariamente a alunos de iniciação, mas há também exemplos para a *Mittelstufe*.

Delanoy, W., Rabenstein, H. & Wintersteiner, W. (eds.) (1996). *Lesarten, Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich – ide extra*. Innsbruck-Wien: Studien Verlag.

Artigos sobre o tratamento de textos literários em contextos culturais diversos. Destaque para as possibilidades oferecidas pela abordagem interdisciplinar da literatura e para o enriquecimento sociocultural que a sua abordagem facilita.

Donath, R. (ed.) (1998). *Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet*. Stuttgart: Klett Verlag.

Indicações muito úteis acerca da utilização da Internet na sala de aula. Apresentação de inúmeros exemplos práticos e URLs de apoio.

Fortescue, S. & Jones, C. (1987). *Using Computers in the Language Classroom*. London: Longman.

Sugestões específicas e exemplos práticos com vista à optimização de recursos informáticos na aula de LE.

Funk, H. & Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen – Fernstudieneinheit 1*. Berlin: Langenscheidt.

Abordagem clara e prática que serve de suporte a um trabalho contextualizado do ensino-aprendizagem da gramática.

Galisson, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

Definições e considerações elucidativas sobre conceitos da linguística, da linguística aplicada e da didáctica das línguas.

Hasenkamp, G. (1997). *Leselandschaft (1 und 2)*, Ismaning: Verlag für Deutsch.

Enquadramento da literatura no âmbito de uma abordagem de natureza intercultural e considerações acerca de modos e vantagens da sua utilização na sala de aula.

Häussermann, U. & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Hanbdbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium

Complemento da abordagem do livro de G. Neuner(cf. infra). Estabelece modelos de progressão para desenvolvimento do conceito de *language awareness* nos alunos.

Heyd, G. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): ein Arbeitsbuch; Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Apresentação de teorias de aprendizagem recentes com destaque para o princípio da aprendizagem autónoma e para o desenvolvimento das capacidades receptivas e produtivas dos aprendentes.

Heyd, G. (1990). *Deutsch lernen: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Considerações criteriosas acerca do estado actual da didáctica de LE. Sugestões úteis para a prática lectiva.

Kast, B. (2000). *Fertigkeit Schreiben – Fernstudieneinheit 12*. Berlin: Langenscheidt.

Abordagem das grandes linhas de desenvolvimento da didáctica da escrita, seguida de uma tipologia de exercícios de escrita através dos quais se pode proceder a um desenvolvimento sistemático desta capacidade desde as primeiras aulas. Foca também a correcção de erros feita a partir da reescrita, na aula, de textos com incorrecções.

Lavery, M. (1984). *Video and Language Teaching, Heft 18*. Berlin: Langenscheidt.

Referências às técnicas de utilização do vídeo na sala de aula: manuseamento da aparelhagem necessária à produção de vídeos e exemplificação de trabalhos realizados com este recurso na sala de aula.

Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.

Considerações sobre os desenvolvimentos mais recentes no campo do ensino orientado para a comunicação. Sugestões de actividades baseadas numa tipologia de tarefas comunicativas a partir de experiências de sala de aula. Redefinição dos papéis do professor e do aluno no âmbito de um currículo construído por ambos.

Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden I – II*. Frankfurt am Main: Scriptor.

Considerações pertinentes acerca de métodos de ensino e respectivas técnicas de trabalho. Sugestões práticas para o seu desenvolvimento.

Ministério da Educação, DES (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos - I*, Lisboa: Autor.

Enquadramento da Revisão Curricular no Ensino Secundário e elencagem dos cursos existentes nas áreas de estudo propostas com as disciplinas que os constituem.

Neuner, G., Krüger, M. & Grewer, U. (1996). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Manual de referência da abordagem comunicativa; apresenta inúmeros exemplos de modelos de progressão faseada para a aprendizagem de línguas.

Oliveira, A. D. B. (coord.) et al. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.

Definição terminológica específica no âmbito da didáctica, literatura e utilização das novas tecnologias de informação e comunicação.

Ortner, B. (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.

Apresentação de métodos e técnicas subjacentes a abordagens alternativas dos conteúdos de aprendizagem nas LE. Enquadramento teórico de sugestões da sua implementação na prática.

Rampillon, U. (1998). *Lernen leichter machen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Apresentação de sugestões para facilitar a aprendizagem de línguas, no contexto de uma abordagem prática e orientada para a comunicação.

Rampillon, U. (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Sugestões práticas, apoiadas em conceitos teóricos, de técnicas e estratégias para a criação e desenvolvimento, junto dos alunos, de hábitos de aprendizagem autónoma.

Richards, J. & Lockhart, C. (eds.) (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sugestões para a promoção, junto dos professores, de hábitos de reflexão sobre as suas experiências quotidianas na sala de aula. Sugestões de itens para reflexão individual ou em grupo.

Richards, J. & Nunan, D. (1990). *Second Language Teachers Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colectânea de artigos de vários especialistas com considerações sobre a supervisão pedagógica, observação de aulas e auto-avaliação. Destaque para estratégias de desenvolvimento de técnicas próprias de ensino e auto-avaliação a desenvolver ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Rug, W., Neumann, Th., & Tomaszewski, A. (1991). *50 praktische Tips zum Deutschlernen*. München: Klett.

Apresentação de ideias práticas que cobrem aspectos que vão desde como vencer receios de contactar com alemães, passando por sugestões para treinar e memorizar o vocabulário e consolidar estruturas gramaticais, até tarefas destinadas a desenvolver técnicas de leitura e escrita.

Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.

Apresentação de “*everything you need to get into the classroom and start working*”. De maneira simples e agradável, dá ideias aplicáveis no dia-a-dia, ajuda cada professor a desenvolver a sua própria maneira de estar na aula e coloca o enfoque num ensino que conduz a uma aprendizagem eficaz por parte do aluno.

Solmecke, G. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin: Langenscheidt.

Apresentação das semelhanças e diferenças entre ouvir e falar; abordagem de temas como: objectivo da competência comunicativa, significado da competência receptiva e integração de ouvir e falar. Apresenta ainda inúmeros exercícios práticos para os níveis inicial e avançado.

Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Considerações do ponto de vista teórico e prático sobre aspectos da didáctica do alemão como LE. Foca aspectos como: compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, vocabulário, gramática, formação de palavras, pronúncia e ortografia, trabalho com textos, trabalho e treino de estruturas, *Landeskunde*, interacção, motivação, etc.

Tschirner, E., Funk, H. & Koenig, M. (eds.) (2000). *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Reflexões acerca do papel dos manuais escolares na era das novas tecnologias de informação e comunicação. Apresenta *software* no âmbito das línguas estrangeiras, sobretudo do alemão como LE, destinado a possibilitar a utilização de meios digitais como ferramenta de trabalho na sala de aula ou em casa. Inclui sugestões de testes e provas disponíveis na Internet.

Tudor, I. (1996). *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Abordagem cooperativa, em que professor e aluno partilham os seus conhecimentos e experiências dos processos de aprendizagem, tendo em conta a identidade pessoal e cultural de cada aprendente e as diferentes situações de aprendizagem. Apresenta sugestões práticas.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Publicação constituída por módulos, que podem ser usados na totalidade ou separadamente e que versam assuntos como: ensinar uma língua – o “o quê” (*the what*) e o “como” (*the how*) –, actividades de prática, testagem, ensino da leitura, planificação de aulas, gestão do ensino em turmas grandes e heterógeneas. Contém quadros (*boxes*) com sugestões ou pontos para reflexão e uma bibliografia de interesse no final de cada capítulo.

UR, P. & WRIGHT, A. (eds.) (1998). *111 Kurzrezepte für den Deutschunterricht: lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.

Sugestões de actividades de curta duração (5-15 minutos) para abordar um novo tópico, terminar uma aula de modo atraente, ou aliviar a tensão depois de um período de grande concentração. Ajuda a tornar as aulas mais vivas e interessantes.

Wallace, M. (1993). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Análise de modelos actuais de formação de professores para chegar à noção de *professor reflexivo*. Em cada capítulo aparece um *Personal review*, espaço em que o leitor é convidado a reflectir sobre o que leu para comparar com a sua própria prática. Contém ainda sugestões para trabalho prático e discussões.

Weigmann, J. (1992). *Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Abordagem de pendor essencialmente prático, com indicação, a título exemplificativo, de modelos de aulas contextualizados. Apresentação de várias alternativas para o seu desenvolvimento.

Westhoff, G. (1999). *Fertigkeit Lesen – Fernstudieneinheit 17*. Berlin: Langenscheidt.

Análise de materiais para a leitura; considerações sobre o processo de leitura, o treino sistemático da capacidade de ler e a construção de materiais para treino de estratégias de leitura.

Wicke, R. E. (1993). *Aktive Schüler lernen besser. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis (Lernmaterialien)*. Stuttgart: Klett.

Desenvolvimento de temas actuais sobre o ensino de línguas, numa abordagem essencialmente prática que auxilia o professor a planificar as suas aulas, conferindo ao aluno um papel activo na sua própria aprendizagem.

Wicke, R. E. (1997). *Vom Text zum Projekt*, Berlin: Cornelsen Verlag.

Apresenta, para além da linguagem específica da sala de aula, uma variada tipologia de exercícios e sugestões para avaliação e controlo das aprendizagens.

Willis, J. & Willis, D. (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

Conjunto de artigos na área da didáctica das línguas. Aborda temas recorrentes: teorias de mudança, gestão da inovação, dados provenientes da pesquisa sobre a aquisição de uma língua, aprendizagem de uma língua a partir de tarefas, inovações na testagem. Nas suas três partes, desenvolve em pormenor aspectos como o *background* do ensino, o acto de ensinar e as qualidades e competência profissional do professor.

3. REVISTAS DE DIDÁCTICA

Deutsch: Lehren und Lernen. Rugby: Association for Language Learning (ed.)
[semestral]

Revista de grande interesse com artigos extremamente actuais no âmbito da Didáctica e Metodologia de ensino de Línguas.

Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Direcção do Goethe-Institut, Peter Bimmel, Hans-Jürgen Krumm e Gerhard Neuner (eds.), München: im Verlag Klett Edition Deutsch. [semestral]

Revista orientada para a prática lectiva com ideias e sugestões de utilidade para os professores. Cada número apresenta vários artigos sobre um tema.

IDE – Informationen zur Deutschdidaktik. Eva Maria Rastner et al. (eds.) Innsbruck-Wien: Studien Verlag. [trimestral]

Revista temática – apresenta um tema por número – com a participação de didactas de renome.

Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas. ESES (ed.) Santarém: ESES. [anual]

Revista que aborda temas variados no âmbito da didáctica das línguas, adequada para aprofundar e/ou fundamentar quaisquer assuntos relacionados com a aprendizagem de línguas.