

Ministério da Educação

Departamento do Ensino Secundário

Programa de Alemão

Nível de Continuação

10.º, 11.º e 12.º Anos

Formação Geral

Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos

Formação Específica

Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas,
de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas

Autores

Carlos Lapa
Lídia Silva Mota
Margarida Vilela

Coordenadora

Margarida Vilela

Homologação

05/02/2002

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 | 30 |
| 1.3.1. Intenções comunicativas | 30 |
| 1.3.2. Tipos de texto | 33 |
| 1.3.3. Organização textual..... | 35 |
| 2. Sugestões metodológicas | 37 |
| 3. Gestão do programa..... | 55 |
| 4. Avaliação | 60 |
| 5. Recursos | 64 |
| IV. BIBLIOGRAFIA | 71 |

I. INTRODUÇÃO

Este programa destina-se a alunos que, tendo iniciado o estudo da língua alemã no ensino básico, pretendem dar-lhe continuidade no ensino secundário. Aplica-se aos alunos que frequentam o curso geral de Línguas e Literaturas e, tendo iniciado o estudo da língua alemã como LE II no 3º ciclo, optam por lhe dar continuidade, como disciplina de Língua Estrangeira da componente de formação específica (tronco comum), com a carga horária de 4,5 horas semanais, no ciclo trienal dos 10º, 11º e 12º anos.

Destina-se igualmente a aplicação na componente de formação geral, com a carga horária de três horas semanais, no ciclo bienal dos 10º e 11º anos, para os alunos dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos que optam por Alemão na disciplina de Língua Estrangeira, quer como continuação da língua estrangeira iniciada no 5º ano (LE I), quer como continuação da língua estrangeira iniciada no 7º ano de escolaridade (LE II). Os alunos dos cursos gerais poderão ainda, no 12º ano, dar continuidade ao estudo da mesma língua estrangeira, na componente de formação específica, enquanto disciplina de opção de oferta de escola com programa nacional, com a carga horária de 4,5 horas semanais.

O programa de Alemão para o **Nível de Continuação** 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, a língua é igualmente o veículo privilegiado para transmitir atitudes e valores socioculturais, especialmente importantes a níveis de aprendizagem mais avançados.

De acordo com este conceito, e em termos pedagógicos, este 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.

O estudo de uma língua a este nível não pode estar, de modo algum, apenas ao serviço do desenvolvimento de capacidades cognitivas por parte dos aprendentes. Não pode limitar-se a ser uma mera aquisição de mais um saber. Tem de ser um processo muito mais abrangente que ultrapassa largamente os limites espaciais e temporais da escolaridade. Pelo facto de proporcionar aos alunos a oportunidade de

contactar mais profundamente com outras culturas, esse estudo permite-lhes alargar ainda mais 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 contribuirá para um maior enriquecimento humano e uma maior abertura de espírito conducentes à compreensão e aceitação mais profunda e consciente de outras maneiras de pensar, de encarar a realidade e de agir.

A este nível, o conhecimento da língua alemã é, sem dúvida, uma mais-valia preciosa para os estudantes, quer eles venham a prosseguir estudos superiores, quer ingressem de imediato na vida activa.

Também a este nível, o programa é um importante regulador 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 que consta do 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 deste programa, conjuntamente com a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986) e *Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – 1* (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 dos 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 e consolidação do seu próprio saber e a desenvolverem e aperfeiçoarem 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, o qual 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 anos de leccionação da disciplina no Ensino Secundário, o estudo da língua alemã deverá facultar aos alunos os meios que lhes permitam:

- consolidar e alargar as competências essenciais adquiridas no(s) ciclo(s) anterior(es);
- compreender e interpretar textos autênticos – orais e escritos – produzidos em contextos diversificados e adequados ao seu nível de competência linguística;
- utilizar, com crescente grau de autonomia, estratégias pessoais de leitura como fonte de informação e de prazer;
- desenvolver o gosto pela leitura, a sensibilidade crítica e estética e o “sentido de língua” (*Sprachgefühl*) através da leitura de uma gama variada de textos apropriados, incluindo textos literários;
- desenvolver a capacidade de produzir textos orais e escritos, com um certo cunho pessoal, adequados a diferentes necessidades comunicativas, respeitando as regras de funcionamento da língua e de organização textual;
- consolidar e desenvolver estratégias de interacção social;
- desenvolver capacidades de intervenção em discussões e debates;
- fomentar o desenvolvimento de métodos e técnicas de pesquisa e trabalho individual e de grupo que facilitem a construção da sua própria aprendizagem;
- utilizar adequadamente as novas tecnologias para recolher informação e desenvolver os seus conhecimentos em vários campos;
- seleccionar e gerir a informação recolhida, avaliá-la criticamente e utilizá-la de modo correcto e criativo;
- desenvolver hábitos de reflexão crítica e intervenção que contribuam para a formação da sua personalidade e para a sua postura como cidadão;
- promover atitudes de solidariedade, compreensão e aceitação de diferenças culturais pelo confronto aprofundado da sua própria cultura com as culturas-alvo.

3. OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

Ao longo do período de aprendizagem da língua alemã, nível de continuação, no Ensino Secundário, e tendo em conta os conteúdos propostos para cada um dos níveis e os perfis de saída definidos no documento de trabalho *Línguas Estrangeiras – Competências Essenciais* (DEB: 2001), o aluno deverá consolidar e desenvolver capacidades que lhe permitam:

- ouvir/compreender mensagens orais;
- interagir (ouvir/falar) em situações de comunicação diversificada;
- tornar-se um leitor eficiente, fluente e interessado;
- comunicar, por escrito, com correcção e fluência.

1. **Ouvir / compreender** com eficácia significa ser capaz de:

- ouvir e compreender enunciados produzidos em linguagem corrente e ritmo normal;
- identificar elementos lexicais em contextos diversificados;
- aperceber-se do valor semântico de elementos prosódicos e mímicos.

2. **Interagir** com eficácia significa ser capaz de:

- ouvir, compreender e dar resposta adequada ao(s) seu(s) interlocutor(es);
- utilizar adequadamente o vocabulário que domina;
- usar correctamente estruturas morfossintácticas simples e complexas características da língua alemã;
- utilizar correctamente elementos prosódicos e mímicos;
- adaptar o discurso a uma gama alargada de circunstâncias e situações.

3. **Ler** com eficácia e fluência significa ser capaz de:

- compreender textos autênticos de grau de dificuldade adequado ao seu nível de competência linguística e cultural;
- interpretar esses mesmos textos;
- analisar e avaliar uma vasta gama de textos, incluindo textos de carácter literário.

4. **Escrever / comunicar por escrito** com correcção e fluência significa ser capaz de:

- produzir textos de diferentes tipos sobre assuntos de natureza diversificada;
- 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 e interpreta textos orais autênticos, de natureza diversa e grau de complexidade adequado ao seu nível de conhecimentos linguísticos.

- Identifica o tipo de texto.
- Compreende globalmente a mensagem.
- Infere o sentido de palavras através do contexto.
- Distingue a ideia principal das acessórias.
- Recolhe e organiza informação pormenorizada.
- Identifica a intenção do(s) locutor(es).
- Utiliza com êxito estratégias de compreensão de mensagens orais.
- Desenvolve estratégias de audição focalizada.
- Selecciona respostas verbais e não verbais adequadas.
- Avalia a sua capacidade de ouvinte.
- Planifica / gere as suas aprendizagens futuras, tendo em atenção a avaliação feita.

EXPRESSÃO ORAL / FALAR

Interage, com razoável grau de fluência e de correcção formal, com um leque variado de interlocutores.

- Utiliza criteriosamente marcas do discurso oral: pausas, repetições, hesitações, etc.
- Formula os seus enunciados respeitando padrões de pronúncia e de entoação e tomando em consideração elementos paralinguísticos característicos do uso oral da língua.
- Consolida e desenvolve estratégias pessoais de comunicação oral:
 - recorre frequentemente à sinonímia, à equivalência e ao contraste;
 - simplifica e/ou reformula a mensagem;
 - negoceia eficazmente o seu próprio espaço de intervenção na comunicação.
- Aplica criteriosamente regras de funcionamento da língua aos enunciados que produz.
- Utiliza o registo adequado.
- Avalia a sua capacidade de locutor e interlocutor.
- Planifica / gere as suas aprendizagens futuras, tendo em atenção a avaliação feita.

COMPREENSÃO ESCRITA / LER

Desenvolve processos de antecipação de leitura.

- Especula e formula hipóteses sobre o possível conteúdo do texto a partir de imagens, títulos, palavras-chave, etc.
- Utiliza conhecimentos prévios sobre o tema.

Compreende / interpreta textos autênticos de natureza diversa.

- Confirma / infirma as hipóteses formuladas.
- Identifica a ideia principal do texto.
- Distingue informação relevante da acessória.
- Reconhece a estrutura organizativa do texto.
- Utiliza estratégias de leitura adequadas ao tipo de texto.
- Infere o sentido de palavras e expressões através do contexto.
- Deduz o significado de palavras compostas e derivadas.
- Reconhece características de diferentes tipos de texto, nomeadamente narrativo, descritivo, informativo e argumentativo.
- Identifica características do texto literário, nomeadamente as figuras e os recursos de estilo mais frequentes.
- Identifica a intenção do autor.
- Utiliza correctamente dicionários mono- e bilingues.
- Avalia a sua capacidade de leitor.
- Planifica / gere as suas aprendizagens futuras, tendo em atenção a avaliação feita.

EXPRESSÃO ESCRITA / ESCREVER

Produz textos escritos de natureza diversificada com razoável grau de correcção formal, coesão interna e adequação ao contexto e ao destinatário.

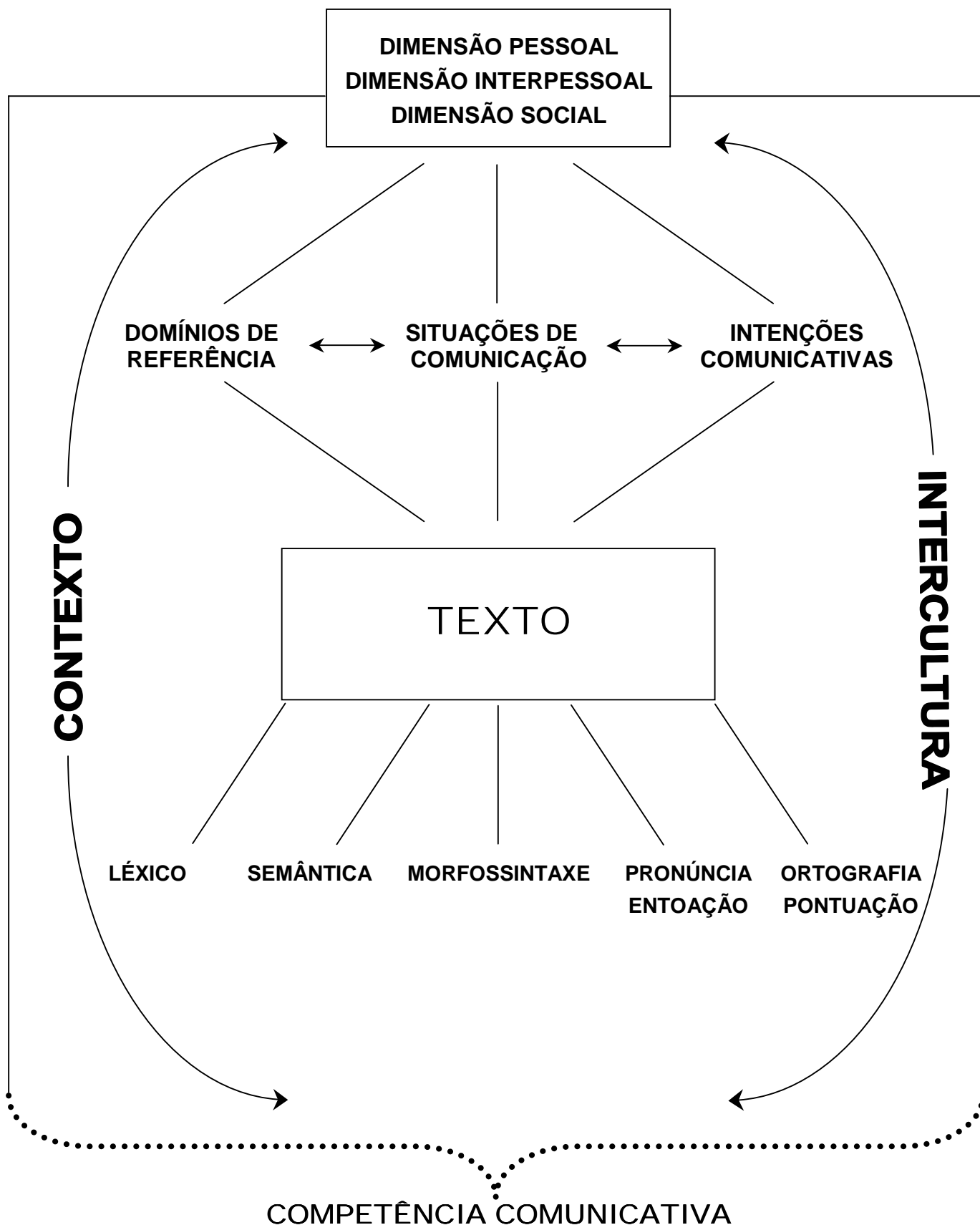
- Respeita a norma ortográfica da língua alemã.
- Organiza o texto em função da sua intenção comunicativa, exprimindo ideias próprias e revelando imaginação e criatividade.
- Utiliza criteriosamente marcas características do tipo de texto que produz.
- Recorre, com criatividade, a elementos paratextuais ou outros para clarificar a mensagem.
- Interage eficazmente, por escrito, nos contextos comunicativos em que se vê envolvido.
- Consolida elementos lexicais e regras de funcionamento da língua através do acto de escrita.
- Promove, por iniciativa pessoal, oportunidades de utilização efectiva da comunicação escrita, em situações formais e/ou informais.
- 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 de:

1. a **componente sociocultural**, que se concretiza em **domínios de referência**
2. a **componente morfossintáctica**, que inclui:
 - os tipos de frase
 - a morfossintaxe
 - a morfologia
3. a **componente 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** (situacional e 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 subtemas que se consideram corresponder à realidade pessoal e social e à faixa etária dos alunos, ou seja, aos seus interesses, vivências e experiências. Esses domínios partem do **eu** e alargam-se progressivamente ao mundo envolvente, no qual os aprendentes se afirmam como indivíduos e como cidadãos.

As **intenções comunicativas** concretizam-se 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 **ortografia**, a **pronúncia** e a **entoação**, aspectos necessários a uma comunicação eficaz.

5. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Um programa de continuação não existe por si só, na medida em que tem de ter em conta os objectivos e conteúdos definidos para os níveis de iniciação, bem como as aprendizagens que o aluno já fez em anos anteriores de estudo da língua alemã.

O professor, como orientador e facilitador da aprendizagem, deve agora proporcionar-lhe oportunidades para:

- consolidar e alargar conhecimentos já adquiridos, nomeadamente nos domínios lexical, gramatical e cultural;
- utilizar sistematicamente e com maior grau de correcção a língua alemã para comunicação oral e escrita;
- explorar e aperfeiçoar (novas) técnicas de estudo cada vez mais personalizadas;
- reflectir sistematicamente sobre a língua alemã e seu funcionamento, valorizando não só uma análise consciencializada da sua estrutura, mas também o contraste com o seu próprio idioma;
- evoluir no sentido de uma aprendizagem cada vez mais autónoma.

Durante os primeiros anos de aprendizagem, procedeu-se a um desenvolvimento global das quatro capacidades com a finalidade de formar utilizadores competentes da língua, isto é, indivíduos capazes “de usarem estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como de reflectirem sobre o uso e funcionamento da língua de modo a desenvolverem estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem (...)” [*Línguas Estrangeiras – Competências Essenciais* (documento de trabalho), DEB, 2001: 3].

Num nível de continuação, deverá proceder-se à despistagem de possíveis lacunas através de actividades diagnósticas previstas no *módulo inicial*, de modo a, por um lado, “assegurar condições de continuidade e de coerência nos processos de aprendizagem” (DEB, 2001: 4) e, por outro, permitir a consolidação e aprofundamento das aprendizagens anteriores.

A este programa subjazem quatro linhas principais de orientação.

A primeira tem a ver com a abordagem dos conteúdos no princípio de cada ano lectivo, especialmente no 10º ano. Parte-se do princípio de que os alunos dispõem já de um vocabulário básico e funcional e de um conjunto de conhecimentos morfossintácticos que lhes permitiram atingir os seguintes perfis de saída:

- **ouvir/ver**

- *compreende* os pontos essenciais de um texto em linguagem corrente sobre aspectos relativos à escola, aos tempos livres, temas actuais e assuntos do seu interesse pessoal, quando o discurso é claro e pausado.

(Adaptação do nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência)

- **ler**

- *compreende* um texto em linguagem corrente sobre assuntos do quotidiano; *entende* acontecimentos relatados, assim como sentimentos e desejos expressos.

(Adaptação do nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência)

- **interagir (ouvir/falar)**

- *participa*, sem preparação prévia, numa conversa simples sobre assuntos de interesse pessoal ou geral da actualidade.

(Adaptação do nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência)

- **interagir (ler/escrever)**

- *compreende* mensagens, cartas pessoais e formulários e *elabora* respostas adequadas nestas situações de interacção.

(Adaptação do nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência)

- **falar**

- *produz*, de forma simples e breve mas articulada, enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista.

(Adaptação do nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência)

- **escrever**

- *escreve* textos simples e articulados sobre assuntos conhecidos e do seu interesse, organizando-os com sequência lógica.

(Adaptação do nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência)

in: *Línguas Estrangeiras – Competências Essenciais*, DEB, 2001:10-15

Atendendo, porém, ao longo período de férias e à previsível existência de diferentes níveis de proficiência na língua dentro da mesma turma, e ainda às características especiais do 10^o ano, está prevista a existência de um *módulo inicial*, a que já se aludiu anteriormente, “no qual se incluem conceitos prévios considerados

verdadeiramente essenciais e estruturantes da disciplina (...) numa perspectiva de acompanhamento e recuperação dos alunos (...) e a realização de uma avaliação diagnóstica, destinada a delinear as estratégias de superação de dificuldades que eventualmente se venham a detectar.” (*Revisão Curricular no Ensino Secundário*, 2000: 32). Este módulo deverá abranger as primeiras duas/três semanas de aulas e permitirá estabelecer um ponto de partida comum sobre o qual se estruturará todo o processo pedagógico futuro com maior segurança e maiores possibilidades de alcançar o sucesso desejado no final do ano.

A segunda linha de orientação diz respeito à escolha dos domínios de referência. Uma vez que este programa se destina a servir alunos de cursos diversos com finalidades de aprendizagem diferenciadas, e não sendo linear nem se considerando muito desejável proceder a uma especificidade que se apresenta como temporal e pedagogicamente inoportuna, decidiu-se dar prioridade à aprendizagem da língua, em todas as suas vertentes (cf. Quadro Organizador dos Conteúdos, p. 14), uma vez que ela é afinal o grande instrumento de trabalho de todos, independentemente dos caminhos profissionais que venham a seguir. Assim, optou-se por um conjunto de temas comuns e pela introdução, a partir do 11º ano, de outros que são de carácter mais específico e se destinam apenas aos alunos do Curso Geral de Línguas e Literaturas.

O facto de se pensar que o ensino-aprendizagem da língua é determinante, seja qual for o percurso futuro dos alunos, está na base da terceira linha de força deste programa. Optou-se por dar mais peso à compreensão escrita, que, pelo seu carácter integrador, activa todo um conjunto de conhecimentos conducentes à construção de um domínio mais sólido da língua. De facto, a leitura interage, relaciona-se ou complementa todas as outras capacidades. O texto e a sua análise devem assim ser colocados no centro de todo o trabalho de língua. Não se pretende, contudo, que a leitura seja vista como a *única* capacidade a desenvolver e, muito menos, que o seja *isoladamente*. Considera-se que todas as outras capacidades devem ser desenvolvidas adequadamente e de um modo integrado.

Como quarta linha orientadora considera-se que o retomar sistemático dos conteúdos que vão sendo leccionados, com a finalidade de consolidar e alargar os conhecimentos de acordo com as necessidades e as possibilidades específicas de cada turma ou grupo de alunos, continua a ser um processo subjacente a toda a aprendizagem eficaz da língua alemã.

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-alvo, 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 a compreensão dos princípios de organização e uso da língua estrangeira, a capacidade de produzir 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 mais ou menos profundo de todas estas competências 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 |
|--|---|--|--|
| MÓDULO INICIAL | <ul style="list-style-type: none"> Diagnóstico, orientação, acompanhamento, superação de dificuldades | | |
| OS JOVENS E A SUA AFIRMAÇÃO PESSOAL / ENCONTROS E DESENCONTROS DE GERAÇÕES | <ul style="list-style-type: none"> Camaradagem e amizade: saídas à noite e horários Gastos pessoais e semana Moda e visual | <ul style="list-style-type: none"> O amor entre jovens A pressão familiar na vida escolar e social dos jovens | <ul style="list-style-type: none"> Novos amigos: amigos virtuais <ul style="list-style-type: none"> Vantagens e inconvenientes Famílias tradicionais e novas formas de família A solidão |
| OS JOVENS E A SOCIEDADE À SUA VOLTA | <ul style="list-style-type: none"> Vida profissional <ul style="list-style-type: none"> Escolha da profissão O primeiro emprego: expectativas e realidade As novas tecnologias: o computador, o telemóvel, etc. O lazer <ul style="list-style-type: none"> Férias com amigos TV, cinema e livros Música | <ul style="list-style-type: none"> Vida profissional <ul style="list-style-type: none"> Novas profissões, novos desafios As novas tecnologias: a Internet como meio de comunicação e informação O lazer <ul style="list-style-type: none"> Viagens e cultura Desporto e saúde | <ul style="list-style-type: none"> Vida profissional <ul style="list-style-type: none"> Emprego: jovens e carreiras de sucesso Desemprego: possíveis soluções Publicidade e consumismo juvenil O lazer <ul style="list-style-type: none"> Desportos radicais Ídolos do mundo do desporto, da música, etc. <i>Aktive Ferien</i> |
| OS JOVENS E O MUNDO | <ul style="list-style-type: none"> Poluição ambiental: causas e soluções Fauna e flora em extinção* A Alemanha, país reunificado** <ul style="list-style-type: none"> A queda do Muro de Berlim Os novos <i>Bundesländer</i> | <ul style="list-style-type: none"> Fauna e flora em extinção Movimentos de protecção da natureza* O espaço alemão na União Europeia* A Alemanha, país dividido** <ul style="list-style-type: none"> Os anos de guerra A divisão do país O "milagre económico" alemão A construção do Muro de Berlim | <ul style="list-style-type: none"> Movimentos de protecção da natureza O espaço de língua alemã no presente: ponto de encontro de raças e culturas – aspectos positivos e negativos |
| LEITURA EXTENSIVA ² | | [obrigatória para o Curso Geral de Línguas e Literaturas] (<i>vide Recursos</i>) | [obrigatória] (<i>vide Recursos</i>) |

* A tratar apenas nos Cursos Gerais e Tecnológicos ** A tratar apenas no Curso Geral de Línguas e Literaturas

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 separam os três grandes blocos acima propostos, pretende-se acentuar a relação dinâmica que deve existir no seu tratamento. Nada no programa é estanque; assim, pode ser desejável ou mesmo mais oportuno focar os problemas ambientais quando se falar de férias, ou tratar o lazer quando se aborda o problema das saídas à noite com os amigos. É esta capacidade de “combinar” conteúdos de forma fluída e interligada que revela a arte do professor em gerir um programa que lhe é proposto.

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 | X |
| • orações infinitivas | X | X | X |
| • orações interrogativas indirectas | X | 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 |

® Só 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 <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de casos – declinação: <ul style="list-style-type: none"> • Caso simples: o grupo nominal / pronominal • Caso preposicional: o grupo preposicional | X | X | X |
| <ul style="list-style-type: none"> • Concordância entre os elementos da frase • Concordância do aposto | X | 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, etc. • negação (<i>nicht</i>) | X X X X X X | 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 com e sem <i>zu</i> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Formas finitas • Imperfeito do conjuntivo: <i>Konjunktiv II</i> e/ou <i>würde + Infinitiv</i> - Verbos regulares e irregulares - Verbos de prefixo separável e inseparável - Verbos de CD, de CI e de CD + CI - Verbos preposicionais - Verbos reflexos - Verbos impessoais | <ul style="list-style-type: none"> ® • Presente do conjuntivo: <i>Konjunktiv I</i> - Verbos de prefixo separável e inseparável (consolidação e alargamento) - Verbos de CD, de CI e de CD + CI (consolidação e alargamento) - Verbos preposicionais (alargamento) | <ul style="list-style-type: none"> • Mais-que-perfeito do conjuntivo: <i>Konjunktiv Plusquamperfekt</i> • Presente do conjuntivo: <i>Konjunktiv I</i> - Verbos de prefixo ora separável ora inseparável - Verbos de CD/CI + C. Preposicional: <i>Er hilft ihr beim Haushalt.</i> - Verbos de dois complementos preposicionais: <i>reden, sprechen, sich unterhalten (mit... über...)</i> |

| 10º ANO | 11º ANO | 12º ANO |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Imperfeito do conjuntivo: <i>Konjunktiv II</i> - Verbos auxiliares <i>haben, sein e werden</i> - Verbos modais | <ul style="list-style-type: none"> • Presente do conjuntivo: <i>Konjunktiv I</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Presente do conjuntivo: <i>Konjunktiv I</i> |
| | <ul style="list-style-type: none"> - <i>lassen</i> • Tempos do indicativo: <i>Sie lässt heute das Auto waschen.</i> <i>Sie lässt das Kind im Garten spielen.</i> <i>Das Kind hat das Eis fallen lassen.</i> (...) • Imperativo: <i>Lass das Eis nicht fallen!</i> <i>Lasst uns gehen!</i> (...) | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Voz passiva • Presente • Imperfeito | <ul style="list-style-type: none"> - Com verbos modais | <ul style="list-style-type: none"> • Perfeito • Mais-que-perfeito |
| 2. Nome <ul style="list-style-type: none"> • Caso • Genitivo | | |
| 3. Artigo <ul style="list-style-type: none"> • Definido / Indefinido • Caso • Genitivo | <ul style="list-style-type: none"> • Artigo nulo | |

| 10º ANO | 11º ANO | 12º ANO |
|---|--|--|
| <p>4. Pronome</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relativo <i>der, das, die / die</i> • Caso <ul style="list-style-type: none"> • Genitivo • Interrogativo <i>wer?</i> • Caso <ul style="list-style-type: none"> • Genitivo <p>Pronome/Determinante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possessivo <ul style="list-style-type: none"> • Caso <ul style="list-style-type: none"> • Genitivo • Demonstrativo <i>dieser, -es, -e / diese jener, -es, -e / jene</i> <ul style="list-style-type: none"> • Singular e plural, em todos os casos | <p><i>was</i></p> <p><i>welch-? / was für ein-?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Caso <ul style="list-style-type: none"> • Dativo | |
| <p>5. Adjectivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adjectivos e participios substantivados • <i>etwas Neues, nichts Neues</i> <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • Acusativo | <p><i>der Alte, ein Angestellter</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nominativo • Acusativo • Dativo | <ul style="list-style-type: none"> • Genitivo |
| <p>6. Advérbio</p> <ul style="list-style-type: none"> • modo <i>auch, außerdem anders, sonst ebenfalls / gleichfalls</i> • causa (concessão) <i>trotzdem</i> | <p><i>erstens, zweitens, drittens (...)</i></p> | |

| 10º ANO | 11º ANO | 12º ANO |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • negação, dúvida e afirmação <i>nicht, vielleicht, natürlich</i> • Grau • 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 adjectivo</p> | <p><i>sicher(lich), wirklich</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 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> | <p><i>bestimmt, hoffentlich</i></p> |
| <p>7. 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>8. Preposição</p> | <ul style="list-style-type: none"> • de genitivo <i>(an)statt, trotz, während, wegen</i> | |
| <p>9. Conjunção</p> <ul style="list-style-type: none"> • coordenativa <i>entweder ... oder</i> <i>weder ... noch</i> <i>nicht nur ... sondern</i> <i>auch</i> <i>sowohl ... als auch</i> • subordinativa <i>damit</i> <i>seitdem / bis</i> <i>während</i> <i>wenn (+ K. II)</i> | <p><i>bevor, nachdem</i> <i>so ... dass</i></p> | <p><i>als ob</i> <i>solange</i> <i>sobald</i></p> |

| 10º ANO | 11º ANO | 12º ANO |
|--|---|---|
| <p>10. Formação de palavras</p> <ul style="list-style-type: none">• Palavras compostas <i>Sommerferien</i> <i>Rheinland-Westfalen</i> <i>Altstadt</i> <i>Fahrplan</i> <i>Nachmittag</i> <i>Bundesland</i>• Palavras derivadas<ul style="list-style-type: none">• prefixos: <i>ankommen,</i> <i>beschreiben (...)</i>• sufixos: <i>Lehrerin, Fräulein</i> <i>(...)</i> | <ul style="list-style-type: none">• Palavras compostas (alargamento)• Palavras derivadas (alargamento) | <ul style="list-style-type: none">• Palavras compostas (alargamento)• Palavras derivadas (alargamento) |

1.3. COMPONENTE TEXTUAL

1.3.1. INTENÇÕES COMUNICATIVAS

Além das intenções comunicativas propostas no programa de Alemão do Ensino Básico (3º Ciclo), acrescentam-se algumas novas, sobretudo nos campos da expressão de sentimentos e regulação da comunicação, que se consideram úteis para situações de discussão e debate, por exemplo:

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
- agradecer
- 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 habituais no presente e no passado
- pedir informação
- dar informação
- pedir justificação
- dar justificação
- esclarecer
- narrar acontecimentos

C. Conseguir que alguém 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
- exprimir interesse ou desinteresse
- exprimir indecisão
- exprimir simpatia ou antipatia
- 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
- pedir a palavra
- iniciar uma conversa
- manter uma conversa
- exemplificar

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/telefilmes
- computador (e-mail; CD-Rom)
- videocassete
- cassete áudio
- 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, 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 a antecedentes (anáfora)**
 - pronominal: *ich, er, es, sie, ihnen ...*
das, dieser, dem; alle ...
 - adverbial-pronominal: *daran, 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

Neste nível de aprendizagem, o professor deve promover, em ambiente propício, a aquisição, consolidação e alargamento das capacidades básicas de comunicação – **ouvir, falar, ler e escrever** –, bem como o desenvolvimento equilibrado das capacidades cognitivas e socioafectivas dos seus alunos.

Se bem que seja, por vezes, necessário dar um peso ligeiramente superior a capacidades como **falar e escrever** ou **ler e escrever**, consoante o curso a que o aluno se destina e suas prováveis exigências, é de aconselhar que não se perca de vista que as referidas capacidades devem ser encaradas como componentes indissociáveis para a aquisição de uma verdadeira competência comunicativa e ser desenvolvidas de modo integrado.

Além disso, cabe ao professor usar todos os meios ao seu alcance para que o aprendente desempenhe um papel activo na construção do seu próprio saber, o que passa pela adopção de metodologias activas, atraentes e variadas, de entre as quais se destaca o trabalho de projecto.

Nunca é de mais recordar que a valorização e utilização criteriosa das experiências e vivências, bem como dos conhecimentos prévios dos alunos, quer em relação à sua língua materna, quer a outras que já tenham aprendido anteriormente, podem constituir poderosos auxiliares do sucesso na aprendizagem de uma língua. Uma contrastividade oportuna pode ajudar a clarificar determinados aspectos do funcionamento do sistema da língua alemã e incentivar os alunos a descobrirem outros contrastes, o que lhes permitirá orientar a sua aprendizagem de uma forma mais fundamentada e consistente, propiciando, assim, a obtenção de resultados mais satisfatórios e mais duradouros.

A avaliação diagnóstica dos referidos conhecimentos, “numa perspectiva de acompanhamento e recuperação dos alunos destinada a delinear as estratégias de superação das dificuldades que eventualmente se venham a detectar” é uma das funções do *Módulo Inicial* do 10.º ano, previsto no capítulo “Princípios Orientadores da Revisão Curricular” (DES, 2000: 32). Naturalmente, também nos anos subsquentes o princípio da sistemática consolidação de aquisições anteriores deverá sempre presidir à estruturação e desenvolvimento de novas aprendizagens.

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

Ao iniciar o trabalho com os seus alunos no âmbito deste novo ciclo de estudos, o professor parte do pressuposto (por vezes falível) de que a aprendizagem por eles efectuada no Ensino Básico os dotou de hábitos de comunicação oral e escrita em língua alemã no contexto da sala de aula, tendo em conta os temas e estruturas gramaticais contidos nos programas. Nessa conformidade, o trabalho a desenvolver assentará, numa primeira fase, por um lado, na consolidação das capacidades de **ouvir e falar** anteriormente adquiridas e, por outro lado, na medida do possível, na adequação do desenvolvimento posterior à natureza dos cursos pelos quais os alunos optaram. Isto significa que cabe ao professor incentivar os aprendentes a utilizarem sistematicamente o alemão como língua de comunicação na sala de aula. Deverá além disso promover, com certa frequência, actividades de audição/compreensão que visem o desenvolvimento da capacidade de compreensão oral dos alunos perante enunciados e contextos comunicacionais diversificados e que se aproximem cada vez mais de situações reais de comunicação.

Para tal, os alunos deverão ser orientados no sentido de consolidarem a capacidade já anteriormente adquirida de compreensão de informação global veiculada através de mensagens orais para, em seguida, serem capazes de desenvolver estratégias pessoais de audição, designadamente de técnicas de audição focalizada, que lhes facilitem a compreensão pormenorizada do conteúdo dessas mesmas mensagens.

O recurso a textos gravados, por exemplo, acompanhados de tarefas devidamente planificadas, que estruturam o percurso que medeia entre um *globales Hören* e um *selektives Hören*, poderá ser uma forma correcta e eficaz de auxiliar os alunos a interiorizarem determinadas técnicas de audição que poderão mais tarde aplicar autonomamente, ou até mesmo adaptar, em função de necessidades específicas de compreensão de enunciados semelhantes ou não.

Poder-se-á recorrer a meios audiovisuais (vídeos, programas de televisão, CD-Rom, etc.) para aperfeiçoamento da competência dos alunos como ouvintes. Com efeito, ao trabalharem na aula de Alemão textos em suportes que associam som e imagem, os aprendentes facilmente se aperceberão do modo como os sinais de comunicação (não-)verbal (entoação, gestos, pausas, repetições, etc.) característicos do discurso oral se tornam absolutamente indispensáveis a uma melhor compreensão.

Neste nível de estudos, é indiscutível a importância do contacto com falantes nativos de língua alemã, pelo que seria interessante que o professor envidasse todos os esforços – quer em coordenação com o seu grupo disciplinar, quer com

outras estruturas existentes na escola (Clube de Línguas, Clube Europeu, etc.) – para não limitar a exposição dos seus alunos a enunciados produzidos por si próprio ou emitidos através de meios mecânicos e para lhes proporcionar efectivamente esse contacto.

É sabido que a realização de intercâmbios pessoais de alunos é um modo privilegiado de promover situações de comunicação real na língua-alvo com jovens da mesma faixa etária e com interesses comuns. No entanto, como a sua realização nem sempre é possível, o professor poderá tentar recorrer a instituições de países de expressão alemã sediadas na sua área (como escolas alemãs, institutos, empresas, embaixadas ou consulados, falantes nativos aí residentes, etc.), para que os alunos possam assistir a discussões, debates ou conferências em língua alemã sobre temas do seu interesse, ou até mesmo organizá-los na sua própria escola. Tais actividades permitir-lhes-ão obter *feedback* em relação à sua capacidade enquanto ouvintes e orientar as suas aprendizagens futuras para uma melhoria progressiva daquela capacidade.

Acresce ainda que, à luz do documento do Conselho da Europa *Common European Framework of reference* (1998: 1-3) e numa perspectiva de mobilidade dentro do espaço europeu, o domínio da língua alemã abre aos alunos novos e potenciais mercados de trabalho e/ou de especialização, porquanto eles poderão vir a trabalhar ou a prosseguir estudos no âmbito dos cursos por que optaram em países de expressão alemã. Em qualquer dos casos, o domínio razoável da compreensão e expressão oral reveste-se de grande interesse.

O desenvolvimento correcto da capacidade de compreensão pressupõe a sua articulação com a de expressão, na medida em que é na interacção constante entre ambas que se consubstancia a comunicação oral. Daqui decorre que, ao sugerir ao professor que ofereça aos seus alunos oportunidades de contacto sistemático com a língua alemã, se parte do princípio de que, após uma fase preparatória de revisão e alargamento do vocabulário e dos conhecimentos na área das intenções comunicativas e dos conteúdos morfossintácticos, o aluno será levado a interagir, ou seja, a **ouvir** e a **falar**, criando assim uma relação dinâmica entre a recepção e a produção de enunciados.

Ao desenvolver actividades deste teor, o professor está a contribuir decisivamente para o aperfeiçoamento da **competência estratégica** dos seus alunos, isto é, para alicerçar e desenvolver a sua capacidade de, no contexto da dinâmica comunicativa, conquistarem um espaço de intervenção dentro do qual, em adequação com o conteúdo dos enunciados emitidos pelos seus interlocutores, são capazes de exprimir com clareza as suas opiniões, explanar ideias e debater pontos de vista.

Os professores que antevêm dificuldades no que diz respeito à promoção de contactos directos entre os seus alunos e falantes nativos de língua alemã podem tentar ultrapassá-las, nomeadamente através da realização de trabalhos de projecto que integrem, por exemplo, entrevistas. Os trabalhos de projecto poderão proporcionar aos alunos oportunidades de comunicação em contextos próximos da realidade e adequados a este nível de ensino. A título exemplificativo, remete-se para o projecto sugerido no âmbito deste programa (*vide* pp. 45-49).

Ao pôr em prática estas sugestões, o professor desde cedo se aperceberá de que é extremamente gratificante para os alunos verificarem a eficácia e o progresso da sua aprendizagem escolar em situações de comunicação real, facto que, por sua vez, os motiva para a prossecução do seu estudo e para o estabelecimento de novas metas de aprendizagem. Ainda a este propósito, e no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de expressão oral de alunos deste nível de ensino, seria conveniente apostar-se na credibilização das aprendizagens por eles realizadas e, bem assim, no reforço da sua autoconfiança, factores que encorajarão uma produção voluntária de enunciados orais. É legítimo esperar destes alunos enunciados cada vez mais correctos e adequados à situação de comunicação; no entanto, a vontade de obter resultados rápidos pode vir a ter um efeito retardador na sua produção, sobretudo se o professor demonstrar uma preocupação excessiva com a correcção formal e interromper sistematicamente o aluno para corrigir os erros, relegando para segundo plano o conteúdo da mensagem que ele pretende transmitir, ainda que com algumas falhas. Tal comportamento, a ser frequente, acabará por inibir fortemente o aluno que, assim, deixará de ter vontade ou gosto em exprimir voluntariamente a sua opinião.

Por último, e apesar de competir ao professor propor aos alunos actividades de audição e de expressão oral cujo conteúdo esteja mais directamente relacionado com os seus interesses específicos, não deverá esquecer-se que o desenvolvimento das capacidades **ouvir** e **falar** constitui uma das maneiras de levar os alunos a identificarem e interpretarem aspectos socioculturais característicos dos países do espaço alemão. Os alunos deverão ser incentivados a estabelecer uma comparação contrastiva entre esses aspectos socioculturais e os da sua cultura de origem, facto que enriquecerá a sua competência intercultural e contribuirá, desse modo, para a sua formação integral.

No caso do Curso Geral de Línguas e Literaturas, eminentemente orientado para um prosseguimento de estudos, os aspectos socioculturais deverão ser alvo de um tratamento mais sistemático e aprofundado, passível de preparar os alunos para o seu reconhecimento e aprofundamento quando, na qualidade de estudantes universitários, os abordarem em cadeiras de língua e culturas de expressão alemã.

COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ESCRITA

A importância do texto escrito enquanto suporte estruturante da comunicação, passível de servir de matriz a várias formas de expressão linguística, requer, no momento de fazer opções de natureza metodológica quanto ao seu tratamento, uma reflexão mais aprofundada.

O desenvolvimento da capacidade **ler** aponta para a orientação do processo de aprendizagem no sentido de dotar os alunos da capacidade de identificar, compreender e interpretar global e/ou pormenorizadamente uma gama alargada de textos autênticos de natureza diversificada.

Sugere-se uma abordagem motivadora e participada dos vários temas sugeridos nos domínios de referência deste programa (ou, eventualmente, de outros que venham a ser objecto de negociação com os alunos), de modo a dotá-los de uma capacidade de compreensão mais alargada, que os ajude a tornarem-se leitores eficazes e tão fluentes e autónomos quanto possível.

Uma planificação ajustada às reais necessidades dos aprendentes prevê que o professor desenvolva com eles, no início deste ciclo de estudos, actividades que lhe permitam fazer um diagnóstico em relação ao domínio (ou falta dele) de técnicas de leitura que deveriam ter sido adquiridas ao nível do Ensino Básico. De posse destes dados, os alunos podem então consolidar e alargar o domínio das técnicas de leitura, e eventualmente adquirir outras, mais adequadas a textos de maior extensão e grau de dificuldade com que terão agora de confrontar-se.

Ler pode, de facto, tornar-se o centro do processo de aprendizagem, uma vez que ao tratamento de qualquer texto se pode associar o desenvolvimento coerente, harmónico e integrado de todas as outras capacidades. Não é em vão que a leitura é considerada a capacidade integradora por excelência.

Atente-se no potencial linguístico que envolve o trabalho com um texto. Na fase de sensibilização para o tema, por exemplo, há inúmeras possibilidades de desenvolver a expressão oral, permitindo ao mesmo tempo uma revisão e alargamento do vocabulário. A reactivação dos conhecimentos prévios do leitor sobre o assunto a tratar com a ajuda de suportes iconográficos – como imagens, gráficos, diapositivos, histórias sem palavras, etc. – ou com recurso à especulação a partir do título ou de palavras-chave cria todo um ambiente propício à utilização da língua com uma finalidade concreta de que os alunos se apercebem e a que aderem facilmente.

Essa mesma reactivação pode apelar à capacidade de recepção auditiva, se se partir de uma canção ou de um meio mais sofisticado que combina o som e a imagem: o filme.

As actividades de pré-leitura são indispensáveis e predisõem o aluno para o acto de ler propriamente dito. Fazer da leitura tradicional – e agora também da digital – uma prática sistemática pode criar nos jovens o gosto de ler e, desse modo, contribuir fortemente para o desenvolvimento dos seus conhecimentos linguísticos em termos de léxico e de estrutura da língua; por outro lado, põe à sua disposição um instrumento privilegiado para penetrar mais profundamente na cultura dos povos de expressão alemã, o que os habilita a recolher todo o tipo de informação ou a fruir do prazer intelectual e estético que um bom livro, um conto ou uma poesia podem proporcionar.

O texto é também o meio ideal para desencadear oportunidades de comunicação efectiva, como a discussão e o debate. Para além de permitirem que os aprendentes expressem as suas próprias ideias e opiniões, o que se reveste de um grande valor formativo, nestas duas actividades a comunicação está muito próxima da realidade.

A este nível de aprendizagem, faz todo o sentido, sobretudo para os alunos do Curso Geral de Línguas e Literaturas, que poderão eventualmente prosseguir o estudo da língua alemã a nível universitário, fazê-los contactar com a linguagem no que ela tem de mais rico, mais criativo e mais belo: o texto literário.

Ao preparar os seus alunos para a **leitura extensiva**, o professor poderá recorrer à experiência de interpretação que eles já adquiriram no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa e partir da análise da estruturação textual, que se desdobra em três níveis:

- **nível da macroestrutura**, que diz respeito à estrutura global do texto, ou seja, ao seu conteúdo, ao seu tema;
- **nível da microestrutura**, que tem a ver com as estruturas existentes ao longo do texto [estrutura semântica, coesão e coerência];
- **nível da superestrutura**, que existe independentemente do conteúdo do texto e constitui uma estrutura global que se apresenta como uma espécie de esquema ao qual o texto se adapta (cf. Figueiredo, Eunice e Figueiredo, Olívia, 1998: 124).

A leitura de uma obra integral de carácter literário tem de ser encarada não como um *momento isolado* no contexto da aprendizagem, mas sim como uma *componente essencial* dessa mesma aprendizagem, o que faz com que ela tenha de se integrar totalmente no processo de desenvolvimento linguístico e cultural do aluno.

Optou-se, tanto no 11º como no 12º anos, por contos de curta extensão cuja temática complementa e enriquece alguns dos domínios de referência propostos. Ao oferecer uma perspectiva pessoal e uma linguagem original, este tipo de texto, de extensão e grau de dificuldade adequados a aprendentes deste nível e desta faixa

etária, mostra aos alunos que eles são capazes de entender não apenas excertos mas *obras completas* – neste caso, contos –, o que poderá contribuir fortemente para despertar neles o gosto pela leitura em alemão.

No entanto, este tipo de actividade exige a utilização de técnicas de leitura diferentes das habitualmente praticadas na aula. Considera-se importante que o aluno apreenda e discuta, em primeiro lugar, a temática, as ideias e a intenção do autor; seguidamente, que se aperceba da organização textual e finalmente se debruce sobre os recursos de valorização estilística utilizados.

Este tipo de tratamento contribuirá para desenvolver o seu interesse pela leitura, o que passa por uma interpretação pessoal da obra e por uma identificação mais ou menos conseguida com o tema abordado e com as personagens.

Daí que a sua abordagem deva ser mais cuidada e elaborada, de modo a despertar no aluno a curiosidade em relação ao que vai ler. A própria leitura poderá ser feita individualmente – com ou sem ficha de apoio – e a sua interpretação deverá ser orientada pelo professor de maneira tão aberta que todos sintam que têm uma palavra a dizer e que podem apresentar a sua “leitura” sem medo de serem “abafados” e marginalizados pela leitura do professor. Se se criar um ambiente de desinibição e partilha, a troca de ideias sobre a mensagem que cada um retirou do conto é, sem dúvida, a parte mais motivadora e enriquecedora para o aluno, mas também a mais difícil para o professor, que terá de processar todas as possíveis interpretações e orientar os alunos para uma visão global do tema, chamar a atenção para os meios usados pelo autor para exprimir determinados sentimentos, emoções ou opiniões e, finalmente, promover um debate (devidamente preparado nas fases anteriores) que se ligará depois a actividades de avaliação como, por exemplo, a produção de textos de opinião pessoal sobre o conto lido.

Recorda-se que, para que qualquer actividade de leitura seja bem sucedida junto dos alunos, é necessário que os textos, nomeadamente os de carácter literário, sejam cuidadosa e criteriosamente seleccionados: para além de deverem ser acessíveis, o que não significa que sejam fáceis, as temáticas devem ser variadas e relevantes para o nível etário e vivencial dos destinatários. Se assim for, eles revelar-se-ão um manancial quase inesgotável a todos os níveis: cognitivo, cultural, afectivo e estético.

Com efeito, ao trabalhar com os alunos textos literários integrais, o professor orientá-los-á na aquisição e consolidação da capacidade de identificar a intenção do autor e de compreender e interpretar linguagem conotativa – designadamente recursos estilísticos usados em língua alemã –, ajudando-os desse modo a desenvolverem a sua competência linguística, o que resultará, por sua vez, no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita.

A análise da estrutura dos diferentes tipos de texto utilizados é, sem dúvida, um exercício de interesse capital para que o aluno aprenda a estruturar as suas próprias produções escritas e a planificar o discurso de acordo com os três níveis de organização atrás referidos.

Ao professor cabe o papel – por vezes difícil, porque subjectivo – de avaliar criteriosamente as produções escritas dos seus alunos. Carroll e Hall (1985: 92) indicam três aspectos fundamentais que o professor deverá ter em mente ao proceder a esta tarefa:

- *macro level*, que tem a ver com o valor comunicativo da mensagem e o seu efeito sobre o receptor;
- *meta level*, que diz respeito à estrutura do texto produzido: organização lógica, coesão, adequação do estilo e do registo, etc.;
- *micro level*, que se refere à correcção da língua: adequação do léxico, respeito pela norma ortográfica, pela pontuação, pela correcção gramatical, etc.

Uma avaliação mais adequada a este nível deverá ainda considerar aspectos como a criatividade e a originalidade reveladas no tratamento do tema.

TRABALHO DE PROJECTO

Nos níveis mais avançados, o trabalho de projecto adquire uma maior projecção e importância no ensino da língua alemã, uma vez que os alunos possuem já um conjunto de conhecimentos nos domínios lexical, morfossintáctico, funcional e cultural que lhes permite abordar um tema de forma diferente, tanto no que diz respeito à sua estruturação como no que se refere à amplitude e profundidade com que pode ser tratado.

Muito embora o âmbito do projecto possa ser variável de acordo com as especificidades de cada grupo, este tipo de actividade continua a ser um excelente meio para motivar 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 incentiva-o 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 a ele 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 e, no final, a apresentação de um produto em alemão, o aluno deverá partir para ele com alguma preparação no que diz respeito ao tema a desenvolver e, bem assim, com o domínio de um vocabulário mínimo que lhe permita trabalhar na língua estrangeira. Caso contrário, corre-se o risco de o aprendiz vir a desmotivar-se rapidamente perante uma tarefa que ele considera de dificuldade demasiado elevada, perdendo-se assim todo o investimento feito anteriormente e a possibilidade de alcançar os objectivos desejados.

Pode dizer-se que todos os temas que constituem os Domínios de Referência se prestam à elaboração de trabalhos de projecto de maior ou menor dimensão.

O exemplo que se apresenta seguidamente não é uma actividade de carácter prescritivo; pretende-se apenas mostrar como se pode trabalhar uma área temática dessa forma.

Vida profissional

Poderá partir-se para este projecto fazendo uma revisão das profissões que os alunos conhecem e uma recolha de outras classes de palavras que podem estar ligadas a elas:

- *r Arzt* → • *Patient, Krankenhaus, Krankenschwester, Medikament, Kopfschmerzen, Herz, etc.*
 - *behandeln, operieren, untersuchen, Fieber messen, husten, etc.*
 - *krank, gesund, blass, rot, heiser, etc.*

- *r Koch* → • *Mittagessen, Mahlzeit, Küche, Herd, Topf, Pfanne, Messer, Kartoffeln, Reis, Mehl, Eier, Fleisch, etc.*
 - *kochen, vorbereiten, braten, würzen, hacken, schneiden, schmecken, etc.*
 - *gut, lecker, schlecht, fade, salzig, etc.*

Apresentam-se depois os quatro subtemas que vão ser objecto de pesquisa:

- profissões do passado (por exemplo: *Schmied, Fuhrmann, Hufschmied, Waschfrau, etc.*);
- profissões em vias de desaparecimento (*Schornsteinfeger, Messerschleifer, etc.*);
- novas profissões (*Webdesigner(in), Umweltberater(in), Marktforscher(in), etc.*);
- profissões do futuro (*Roboter-Lehrer, etc.*; os alunos poderão aqui dar largas à sua imaginação).

Estes quatro subtemas podem ainda ser alargados para profissões pouco comuns (*Pilotin, Clownin, Mime, etc.*), profissões temporárias (*Popcorn-/Eisverkäufer, Zeitungsträger, etc.*).

Os alunos podem ainda ser incentivados a escolherem eles próprios esses subtemas, que poderão evidentemente não coincidir com os acima sugeridos. Desde que apresentem alguma ligação com o tema principal, o professor deverá aceitá-los.

Distribuídos os temas pelos diferentes grupos, estes procedem à divisão de tarefas entre os seus elementos. O trabalho subsequente desenvolve-se em várias fases:

- a. fase de pesquisa:** cada aluno individualmente recolhe informação pertinente em várias fontes (enciclopédias, histórias universais, centro de emprego local, revistas especializadas, anúncios de jornal, entrevistas a falantes nativos, 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 jornal de parede até outras mais sofisticadas como um jornal *on line*, uma página na Internet ou um pequeno vídeo mostrando representantes de várias profissões existentes na localidade e comentado em alemão. Quanto maior for a audiência, mais recompensados se sentirão os alunos pelo esforço e entusiasmo que investiram.
- 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 aspectos relacionados com os **conhecimentos** (alargamento e aprofundamento de conhecimentos de língua, reconhecimento de dificuldades e processos usados para as superar), mas também aspectos **atitudinais** (como a cooperação, a ajuda, 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, apresentam-se duas fichas: uma a distribuir a cada aluno para o ajudar a fazer a sua auto-avaliação (1) e uma outra que o professor poderá utilizar para avaliar o projecto (2).

**1. TABELLE ZUR SELBSTAUSWERTUNG
(von dem Schüler am Ende des Projekts auszufüllen)**

Meine Probleme und Schwierigkeiten:

- im sprachlichen Bereich _____

- im kulturellen Bereich _____

- im sozialen Bereich (Kontakte mit der außerschulischen Welt) _____

- im affektiven Bereich (Beziehungen in der Gruppe) _____

Was ich gemacht habe, um diese Schwierigkeiten zu überwinden:

Mein Beitrag zur Arbeit (Materialien, Ideen, Kritiken, Anregung der Diskussion, ...):

Was ich mit der Arbeit gelernt habe (im kognitiven und auch im affektiven Bereich):

Meine allgemeine Meinung über die Arbeit:

2. TABELLE ZUR GLOBALEN AUSWERTUNG DES PROJEKTS

| | sehr gut | gut | befriedigend | ausreichend | mangelhaft |
|--|----------|-----|--------------|-------------|------------|
| <p>SPRACHBEREICH</p> <ul style="list-style-type: none"> • grammatische Kompetenz: Sprachkorrektheit • sozio-linguistische 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

Sendo o **léxico** o conjunto de palavras de uma língua e o **vocabulário** o conjunto de palavras de que cada indivíduo dispõe, importa que o aprendente comece por consolidar, no nível de continuação de estudos, os núcleos de vocabulário fundamental (*Grundwortschatz*) que anteriormente aprendeu a usar em contextos significativos, de modo a constituírem núcleos vocabulares equilibrados em relação aos Domínios de Referência. Para tal, convém fazer algumas distinções básicas, como a distinção entre vocabulário novo e conhecido, activo e passivo, assim como fornecer ao aluno algumas orientações que o levem a memorizá-lo, a activá-lo e a utilizá-lo adequadamente.

A memorização do vocabulário pode continuar a ser feita com recurso a diversas técnicas (uso de imagens e de mímica; relação semântica entre palavras: sinonímia, antonímia, etc.; definição e tradução de palavras com ou sem recurso ao dicionário), bem como à elaboração de listas e esquemas em que o vocabulário é apresentado e ordenado por diversos processos, de que sobressaem as estruturas lexicais (“campo lexical” e “significação lexical”) e as famílias de palavras.

LÉXICO E CONTEXTO

No alargamento vocabular, há que ter em conta o papel fulcral da interpretação, da inferência do sentido de palavras, conhecidas ou desconhecidas, a partir do contexto de comunicação. Importa criar oportunidades para que os alunos consciencializem a riqueza expressiva que advém da plurissignificação (homonímia, polissemia) e reconheçam que, em muitas situações, só a partir do **contexto** linguístico-situacional ou do contexto linguístico-textual é possível inferir o sentido de unidades lexicais que, a não serem correctamente compreendidas, podem originar mal-entendidos ou falsas interpretações. É importante que o aprendente distinga as acepções em que uma palavra pode ser usada, incluindo as chamadas “expressões idiomáticas”.

Por outro lado, há uma série de palavras com valor de referência – pronomes, advérbios (de lugar e de tempo) e advérbios pronominais – que apenas adquirem significado quando usadas num dado contexto, através do qual é possível identificar o referente.

FORMAÇÃO DE PALAVRAS

Os processos de formação de palavras – **afixação** e **composição** – assumem importância primordial no alargamento vocabular.

Há toda a conveniência em que, desde cedo, se proceda à consciencialização do valor de, por exemplo, sufixos usados na derivação de substantivos e adjectivos. Deste modo, promover-se-á o enriquecimento vocabular e evitar-se-á o constante recurso ao dicionário.

É desejável que o tratamento dos sufixos seja enquadrado no contexto de um dado conteúdo de aprendizagem. Por exemplo, ao abordar o tema “Vida profissional”, o professor pode optar por relembrar substantivos e adjectivos derivados de *lehren* e *arbeiten* para assinalar os sufixos em *Lehrer*, *Lehre* e *Lehrling*, e *Arbeiter*, *arbeitslos* e *arbeitsam*. Poderá ainda, sempre com base em exemplos contextualizados, alargar a apresentação destes elementos para estabelecer oposições como *erfolglos* ≠ *erfolgreich*, *fehlerlos* ≠ *fehlerhaft*. Por outro lado, ao rever rubricas como clima e estações do ano para enquadramento do tema “Protecção da Natureza”, os alunos terão oportunidade de aprender e/ou consolidar sufixos que também surgem a propósito de “descrições físicas” de pessoas e objectos: *farblos* ≠ *farbig* / *farbenreich*; *wolkig* ≠ *wolkenlos*; *windig*, *neb(e)lig*; *regnerisch*; *winterlich*, *sommerlich*, etc.

Os aprendentes poderão ainda ser orientados no sentido de estabelecerem paralelismos que facilitem a compreensão de substantivos abstractos como *Wirklichkeit* / *Realität*, *Wirkung* / *Aktion*, chamando a atenção para particularidades como *Isolierung* / *Isolation*, *Freundlichkeit* / *Freundschaft*, etc.

Paralelamente ao emprego de sufixos na fase inicial da aprendizagem, ocorre, talvez com maior grau de dificuldade para o aluno, o emprego de **prefixos separáveis** (acentuados), como *ein-*, *aus-*, *an-*, e *ab-*, e ainda o de **prefixos inseparáveis** (não acentuados), como *be-* e *ver-*. Para que os alunos compreendam a modificação semântica e gramatical operada pelos prefixos nos verbos simples a que se afixam, considera-se útil apresentar pares de verbos (*abreisen* ≠ *anreisen*; *absteigen* ≠ *aufsteigen*; *aufmachen* ≠ *zumachen*; *anziehen* ≠ *ausziehen*; *einsteigen* ≠ *aussteigen*) ou mesmo famílias de palavras (*anfahen*, *abfahren*, *vorbeifahren*, *ausfahren*, *erfahren*, *losfahren*...) e observar caso a caso as modificações operadas.

Uma vez que as listas de sufixos e prefixos – quer alemães, quer de origem estrangeira – são relativamente extensas, importa conhecer o significado e o emprego dos mais correntes, sobretudo pela economia de esforço e de tempo que esse conhecimento representa na sua aprendizagem. Conforme já foi referido,

especial atenção deverá ser dedicada aos verbos de prefixo separável e inseparável, dadas as suas características morfológicas e as suas propriedades morfossintáticas.

As palavras compostas alemãs (*Komposita*) são tradicionalmente um problema para o aprendente da língua, devido aos processos de formação de palavras que não têm correspondência formal em português. Se esta dificuldade não for superada, o aluno raramente activará este vocabulário e pouco aproveitará da liberdade de construção de palavras compostas que a língua alemã lhe concede. Sem um estímulo do professor, estas palavras farão definitivamente parte do vocabulário passivo do aprendente, com excepção de algumas de uso frequente como *Sommerferien*, *Mittagessen*, *Brieffreund*, *Geburtstag*, *Telefonnummer*, *Schulsachen*, etc.

Embora menos frequentes, os “compostos copulativos”, como *Nordrhein-Westfalen*, *Radio-Kassettenrekorder*, *Sänger-Komponist* ou *Rockhose*, são os de mais fácil apreensão, por haver em português compostos formados pelo mesmo processo.

É sobretudo nos “compostos determinativos”, em que o primeiro elemento tem carácter atributivo, que se torna necessário evidenciar o contraste com os equivalentes portugueses, como em *Sommerferien* → férias **de Verão** ou *Schulsachen* → material **escolar**, de forma a que o aluno possa recorrer a um dos mais poderosos meios de expressão da língua alemã.

Exercícios de tipo variado (*Zuordnung*, *Wortigel* ou imagens com desenhos para juntar os nomes dos objectos representados, entre outros) podem emprestar uma componente lúdica a esta aprendizagem.

Conforme acima se referiu, há toda a vantagem em praticar e sistematizar todos os aspectos da formação de palavras em contextos adequados e de forma simples e resumida ou de forma mais abrangente, de acordo com as necessidades e os interesses específicos de cada turma.

GRAMÁTICA

A aprendizagem da gramática deve ser perspectivada no quadro do desenvolvimento da competência linguística, e esta, por sua vez, no quadro do desenvolvimento da competência comunicativa.

No Nível de Continuação espera-se que o aprendente consolide o seu conhecimento de regras de funcionamento da língua, como por exemplo as regras de concordância entre os elementos da frase – especialmente em número, género e caso – e do lugar de cada um deles na oração, e ainda processos de construção e transformação de frase, no âmbito das competências indicadas para o nível anterior de aprendizagem.

O facto de estar previsto no 10º ano um *módulo inicial* permite ao professor realizar tarefas de consolidação de saberes, para que o aluno possa depois desenvolver, com maiores possibilidades de sucesso, as aprendizagens que fará neste nível.

Na sequência desta fase de aprendizagem, o aluno desenvolverá, desde a prática à utilização, processos de construção frásica de acordo com as estruturas morfossintáticas da língua e de produção textual, seguindo padrões de coerência e de adequação ao contexto em que são produzidos. Ao professor compete orientar o aprendente na prática e no uso de unidades discursivas com sentido que ele depois utilizará com grau razoável de correcção, especialmente nos aspectos léxico-semânticos, morfossintáticos e prosódicos.

Ainda na sequência do *módulo inicial*, sugere-se que os itens gramaticais que continuam ou completam subsistemas iniciados no nível anterior – como, por exemplo, no âmbito do sistema de casos, o genitivo de (pro)nomes e determinantes – sejam praticados e sistematizados de forma a completar, em primeiro lugar, a declinação dos artigos e, mais tarde, a declinação do pronome relativo. Sugere-se procedimento semelhante em relação a outros itens, tais como as orações coordenadas e subordinadas, etc., para que o aprendente possa construir e integrar com recorrência os seus saberes.

Quanto a itens novos com maior grau de complexidade, como os tempos do conjuntivo, que serão empregues nas orações irrealis com *wenn* e *als ob* e ainda em relatos no discurso indirecto, sugere-se que se faça uma revisão dos tempos do indicativo, para que o aluno possa gradualmente memorizar e empregar os primeiros com maior correcção e segurança.

Um dos aspectos morfossintáticos mais importantes a considerar na aprendizagem é o conhecimento dos complementos de um número significativo de verbos. A estrutura dos complementos em caso simples e em caso preposicional é uma das chaves da aprendizagem da língua. Dela depende a construção correcta do

grupo preposicional, de acordo com a função dos casos e as suas formas casuais, e ainda com o lugar de cada um na oração.

Outro aspecto importante da aprendizagem é a prática e uso da frase complexa, especialmente quando a sua estrutura contrasta com a da sua equivalente em português ou noutra língua conhecida do aluno. Trata-se, de resto, de um problema que afecta todos os aspectos linguísticos e que o professor deve prevenir, com informação e exercícios adequados, para que o aluno optimize os seus saberes.

O trabalho de análise e produção de estruturas frásicas complexas relaciona-se com idênticas actividades em matéria de estruturas textuais. Observa-se com alguma frequência que o aluno resolve satisfatoriamente tarefas de interpretação e de resolução de itens gramaticais, mas não aplica os seus conhecimentos em tarefas de produção livre. Poder-se-á remediar este problema de transferência de saberes através de uma fase de transição, em que o aluno empregue essas estruturas na produção, cada vez menos guiada, de textos que apresentem uma coesão interfrásica adequada.

Por exemplo, relativamente à ordem dos elementos na frase complexa, o aprendente, que deverá conhecer já algumas regras básicas sobre o lugar dos elementos na frase, poderá passar a experimentar a construção de seqüências mais longas. Para memorização da ordem dos adverbiais na frase – tempo-causa-modo-lugar –, será útil recorrer à mnemónica *tekamolo* (**t**emporal-**k**ausal-**m**odal-**l**okal). A possibilidade de alteração da ordem, colocando em posição pré-verbal um dos adverbiais e fazendo a inversão correspondente, deverá ser trabalhada, chamando a atenção para o efeito de ênfase ou intensificação daí resultante.

Considera-se importante que a prática de todos os aspectos gramaticais se faça com recurso a estratégias e actividades relevantes e interessantes para um efectivo uso da língua. A aprendizagem da gramática tem de ser feita com exercícios contextualizados e na perspectiva da transferência de saberes para outros contextos de produção livre.

Sob o ponto de vista da correcção formal, consideram-se muito úteis os exercícios de construção, completamento e transformação de frases. É, porém, necessário que o aluno seja orientado na produção de pequenos textos – descrição ou relato simples, realização de uma intenção comunicativa – para emprego das estruturas em questão. Lembra-se aquilo que foi dito no princípio deste capítulo: a competência linguística, da qual a competência gramatical é parte integrante, é uma componente essencial da competência comunicativa.

3. GESTÃO DO PROGRAMA

A sugestão de gestão do programa que a seguir se apresenta deverá ser encarada de forma flexível, a ser adaptada pelo professor de acordo com a especificidade da turma e das suas necessidades reais.

A. Formação específica

O cálculo foi feito para 33 semanas lectivas, o que perfaz um total anual de 99 tempos lectivos de 90 minutos. Os valores indicados são expressos em tempos lectivos. Consoante a dinâmica do processo pedagógico, 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 adquiridos anteriormente, numa perspectiva de superação de dificuldades, acompanhamento e recuperação) | 9 |
| • OS JOVENS E A SUA AFIRMAÇÃO PESSOAL / ENCONTROS E DESENCONTROS DE GERAÇÕES | 15 |
| • OS JOVENS E A SOCIEDADE À SUA VOLTA | |
| Vida profissional | 15 |
| O lazer | 13 |
| • OS JOVENS E O MUNDO | |
| Poluição ambiental | 10 |
| A Alemanha, país reunificado | 13 |
| • CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO FORMAL | 24 |
| | <hr/> |
| TOTAL: | 99 |

11º Ano

| | |
|---|----|
| • MÓDULO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA | 9 |
| • OS JOVENS E A SUA AFIRMAÇÃO PESSOAL / ENCONTROS E DESENCONTROS DE GERAÇÕES | 12 |
| • OS JOVENS E A SOCIEDADE À SUA VOLTA | |
| Vida profissional | 15 |
| O lazer | 12 |
| • OS JOVENS E O MUNDO | |
| Fauna e flora em extinção | 6 |
| A Alemanha, país dividido + LEITURA EXTENSIVA | 21 |
| • CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO FORMAL | 24 |

TOTAL: 99

12º Ano

| | |
|--|-------|
| • MÓDULO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA | 9 |
| • OS JOVENS E A SUA AFIRMAÇÃO PESSOAL / ENCONTROS E DESENCONTROS DE GERAÇÕES + LEITURA EXTENSIVA | 18 |
| • OS JOVENS E A SOCIEDADE À SUA VOLTA Vida profissional | 12 |
| O lazer | 12 |
| • OS JOVENS E O MUNDO Movimentos de protecção da natureza | 6 |
| O espaço de língua alemã no presente: ponto de encontro de raças e culturas – aspectos positivos e negativos + LEITURA EXTENSIVA | 18 |
| • CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO FORMAL | 24 |
| | <hr/> |
| TOTAL: | 99 |

B. Formação geral

O cálculo foi igualmente feito para 33 semanas lectivas, o que perfaz um total anual de 66 tempos lectivos de 90 minutos. Os valores indicados são em tempos lectivos. Consoante a dinâmica do processo pedagógico, 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 adquiridos anteriormente, numa perspectiva de superação de dificuldades, acompanhamento e recuperação) | 6 |
| • OS JOVENS E A SUA AFIRMAÇÃO PESSOAL / ENCONTROS E DESENCONTROS DE GERAÇÕES | 10 |
| • OS JOVENS E A SOCIEDADE À SUA VOLTA | |
| Vida profissional | 12 |
| O lazer | 10 |
| • OS JOVENS E O MUNDO | |
| Poluição ambiental | 8 |
| Fauna e flora em extinção | 4 |
| • CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO FORMAL | 16 |
| | 66 |
| TOTAL: | 66 |

11º Ano

| | |
|---|-------|
| • MÓDULO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA | 6 |
| • OS JOVENS E A SUA AFIRMAÇÃO PESSOAL / ENCONTROS E DESENCONTROS DE GERAÇÕES | 10 |
| • OS JOVENS E A SOCIEDADE À SUA VOLTA | |
| Vida profissional | 12 |
| O lazer | 10 |
| • OS JOVENS E O MUNDO | |
| Movimentos de protecção da natureza | 4 |
| O espaço alemão na União Europeia | 8 |
| • CONSOLIDAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO FORMAL | 16 |
| | <hr/> |
| TOTAL: | 66 |

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 diz respeito a conhecimentos, capacidades, atitudes e competências. A principal função da avaliação é “a melhoria das aprendizagens, regulando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem” (*op. cit.*: 44). 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. Nesta linha de pensamento, 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 monitorizar as aprendizagens dos seus alunos, tendo em conta os princípios subjacentes aos documentos adoptados.

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 nas 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, de 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 que o aluno acumulou nos anos em que já aprendeu a língua alemã, com a finalidade de despistar lacunas e estruturar o processo pedagógico de modo a colmatá-las e a orientar o aluno na procura de soluções para a superação de dificuldades 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 adequados 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 (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.

É necessário que o aluno desenvolva, 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 noutra sentença, 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).⁵

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, que se considera muito mais importante do 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.

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 ajuda, nomeadamente na realização de trabalhos de grupo e de projecto.

Ao combinar de forma equilibrada 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,

⁵ 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.

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

11º Ano

- Bobrowski, J. (1965). Mäusefest. *Mäusefest und andere Erzählungen*. Berlin: Wagenbach.
- Böll, H. (1975). An der Brücke / Die ungezählte Geliebte. *Wanderer, kommst du nach Spa ... Erzählungen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Borchert, W. (2000). Das Brot. *Das Gesamtwerk*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Borchert, W. (2000). Nachts schlafen die Ratten doch. *Das Gesamtwerk*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Borchert, W. (2000). An diesem Dienstag. *Das Gesamtwerk*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kunze, R. (1989). Forstarbeiter. *Selbstgespräch für andere – Gedichte und Prosa*. Stuttgart: Reclam.

A leitura de dois dos contos acima mencionados é obrigatória. Os subtemas *Os anos de guerra* e *A divisão do país* podem ser ainda complementados com a leitura de poemas de Wolfgang Borchert (op. cit: 315-318), de Rudolf Wiemar e ainda contos e poemas de Reiner Kunze (op. cit.).

12º Ano

Subtema: Famílias tradicionais e novas formas de família

- Bichsel, P. (1965). Die Tochter. in Reich-Ranicki, M. (ed.) *Erfundene Wahrheit*. München: Piper Verlag. / (1964). Die Tochter. *Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen*. Olten: Walter Verlag AG.
- Wölfel, U. (1983). Der Vater. *Die grauen und die grünen Felder*. Ravensburg: Otto Maier Verlag.

Subtema: Solidão

- Bichsel, P. (1982). Ein Tisch ist ein Tisch. *Kindergeschichten*. Darmstadt: Luchterhand.
- Kaschnitz, M-L. (1999). Popp und Mingel. *Siebzehn Kurzgeschichten*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Subtema: O espaço de língua alemã no presente

Schnurre, W. (1987). *Jenö war mein Freund. Lesen, na und?* (von Nel Boschma et al.). Berlin: Langenscheidt.

Wölfel, U. (1983). *Die anderen Kinder. Die grauen und die grünen Felder.* Ravensburg: Otto Maier Verlag.

Dos contos mencionados é obrigatória a leitura de dois, sendo um relativo aos subtemas *Famílias tradicionais e novas formas de família* e *Solidão* e outro ao subtema *O espaço de língua alemã no presente: ponto de encontro de raças e culturas*

5.2. DICIONÁRIOS

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

Bullita, E. & H. Bullita (1993). *Wörterbuch der Synonyme und Antonyme.* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Duden (1996). *Deutsches Universalwörterbuch A-Z.* Mannheim: Dudenverlag.

Duden (1996). *Der kleine Duden. Deutsches Wörterbuch – Band 1.* 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 (1997). *Deutsches Universalwörterbuch A-Z – 2.0. CD-Rom.* 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 (1998). *Deutsch ist Glücksache. Eine amüsante Fibel sprachlicher Pannen.* Mannheim: Dudenverlag.

Duden (1998). *Duden-Oxford Englisch, Standardwörterbuch. Englisch-Deutsch / Deutsch-Englisch.* Mannheim: Dudenverlag.

Duden (2001). *Das Stilwörterbuch der deutschen Sprache. Der Duden in 12 Bänden – Band 2.* Mannheim: Dudenverlag.

* Hecht, D. & Schmollinger, A. (1999). *PONS Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Langenscheidt (1991). *Basic German Vocabulary.* Berlin: Langenscheidt.

- Langenscheidt (1998). *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- * Langenscheidt (2001). *Langenscheidts Taschenwörterbuch Portugiesisch-Deutsch / Deutsch-Portugiesisch*. 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 (1999). *Dicionário de Português-Alemão*. Porto: Porto Editora.
- Porto Editora (2000). *Dicionário de Alemão-Português*. Porto: Porto Editora.
- Porto Editora / Ernst Klett Verlag (2000). *Dicionário de Português-Alemão / Alemão-Português*. Porto: Porto Editora & Klett Verlag.
- * Schmitz-Strempel, S. & 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

- Brinitzer, M. & Damm, V. (1999). *Grammatik sehen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- * 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. (1978). *Schulgrammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Hannover: Herman Schroedel Verlag KG.
- Eichler, W. & Bünting, K.-D. (1986). *Deutsche Grammatik*. Königstein: Athenäum.
- 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.
- * Luscher, R. & Schäpers, R. (1986). *Gramática da Língua Alemã Contemporânea*. [org. Richard Hinkel & Vera San Payo de Lemos] Ismaning & Lisboa: Max Hueber Verlag & Distri Editora.
- Mateus, M. H. M. *et al.* (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pinto, J. M. C. *et al.* (1997). *Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Plátano Editora.
- * Reimann, M. (1996). *Grundstufen Grammatik*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Vilela, M. (1995). *Léxico e Gramática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vilela, M. (1999). *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vorderwülbecke, A. (1999). *Das Grammatikheft – Übersichten, Lernhilfen, Regeln*. Stuttgart: Ernst Klett International.
- * 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.
- DES (1999). *Nova Ortografia Alemã*. Lisboa: DES.
- Hueber (1997). *Ortographie 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. *Deutschland*. Frankfurt am Main: Societäts-Verlag.

- * *Juma*. Köln: Redaktion Juma. [www.juma.de]
- * *Katapult*. Dublin: Trinity College.
- * *Langenscheidts Sprach-Illustrierte*. Berlin: Langenscheidt KG.
- * *Österreich Spiegel*. Wien:Trend-Verlag Technik.
PZ. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (ed.).
- * *Schuss*. London: Mary Glasgow Publications.

5.6. MEIOS AUDIOVISUAIS

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

5.7. INTERNET⁶

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

⁶ Todos os endereços da Internet se encontravam activos à data da sua indicação.

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/
- * Ein Internet-Treffpunkt für Schüler und Jugendliche: www.mentor.de
- * 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-ROM INTERACTIVOS

- * ADC International (1998). *Spiel und lerne mit deinen Lieblingsmärchen*. Eke-Nazareth, Belgien: ADC International:
– *Rötkäppchen*

- *Peter Pan*
- *Aschenputtel*
- *Hänsel und Gretel*

- * Klett Verlag & Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (2000). *Erlebnis Geschichte: Deutschland seit 1945*. Stuttgart: Klett Verlag & Bonn: Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland.
- 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.
- Goethe Institut (1992). *Landeskundebögen – 10 Bögen*. München: Goethe Institut.
- Heidenhain, G. & Fähmann, F. (1996). *Bildkarten für den Sprachunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Hueber (1999). *Susanne*. [Lehrerpaket VHS/PAL Fassung]. 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. (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. (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. (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 (2000). *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* [Doc. de trabalho]. Lisboa: ME.
- 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 ligadas 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 teste e de exame 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. (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, 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 teste 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*. 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. (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 texto.

Council of Europe (1998). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. [Draft 2 of a Framework proposal] Strasbourg: Council of Europe, Education Committee.

Cobertura, quase exaustiva, 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*. Strasbourg: Council of Europe, Education Committee.

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 resolução de carácter prático.

- Cunningham, M. F., Kent, F. H. & Muir, D. (1999). *Schools in Cyberspace. A Practical Guide to Using the Internet in Schools*. Londres: 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.
- Faistauer, R. (1997). *Wir müssen zusammen schreiben!: kooperatives Schreiben Im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Wien: Studien-Verlag.
Contributo para o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, quer na vertente pessoal/criativa, quer colectiva. Partindo de impulsos visuais e/ou de histórias de vida, analisa-se o processo de escrita em grupos multiculturais.
- Fortescue, S. & Jones, C. (1987). *Using Computers in the Language Classroom*. Londres: 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.
- Glaboniat, M. (1998). *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: eine Untersuchung am Beispiel des österreichischen Sprachdiploms*. Wien: Studien-Verlag.
Avaliação e testagem da competência comunicativa em LE. Numa relação de complementaridade entre a teoria e a prática, analisam-se critérios e sugerem-se princípios orientadores que resultam na elaboração de testes “comunicativos”.
- 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-Hanbdbcuch. 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. (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.
- 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.
- 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.
- Lamas, E.P.R. (coord.) (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.
- Lavery, M. (1984). *Video and Language Teaching – Heft 18*. Berlin: Langenscheidt.
Referências às técnicas de utilização do vídeo na sala de aula: manuseamento do equipamento necessário 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: DES.
Enquadramento da Revisão Curricular no Ensino Secundário e elencagem dos cursos existentes nas áreas de estudo propostas com as disciplinas que os constituem.
- Mog, P. (ed.) (1993). *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. München: Langenscheidt.
Apresentação do conceito de aprendizagem intercultural numa perspectiva de integração e de comparação contrastiva entre culturas. Parte-se do quotidiano dos alemães – instituições sociais e políticas, mentalidades, estilos de vida e relação entre o público e o privado.
- Müller, M.; Wertenschlag, L. et al. (eds.) (1993). *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.

Contributos de diversos países servem de base a novas abordagens e formas de aprender na aula de LE. Formulam-se hipóteses, colocam-se problemas, propõe-se soluções e apresentam-se modelos de aula “tradicional” e “alternativa” seguidos em escolas, universidades e centros de aprendizagem autónoma.

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.

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. (1996). *Forum Sprache. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. Ismaning: Hueber.

Apresentação de técnicas que facilitam o trabalho com o vocabulário e com a gramática e ainda o treino das capacidades de ouvir e de falar. Sugerem-se tarefas/actividades para cada uma das áreas abordadas.

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 ensino de 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 aula 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.).

Revista semestral 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 & Gerhard Neuner (eds.). München: Verlag Klett Edition Deutsch.

Revista semestral 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.

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

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

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