

LAURA JANAINA DIAS AMATO

**ASPECTOS CULTURAIS NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS**

CURITIBA

2005

LAURA JANAINA DIAS AMATO

**ASPECTOS CULTURAIS NO ENSINO DE ALEMÃO COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, do Curso de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Área de concentração: Teorias de Aquisição de Segunda Língua, Setor de Ciências humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dr^a Gertrud Friedrich Frahm

CURITIBA

2005

Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.

-KARL VALENTIN

A todos aqueles que são estrangeiros nesse mundo.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me dá a fé necessária e força nas minhas batalhas...

À minha família, que esteve sempre ao meu lado me apoiando nas horas árduas.

À Profa. Dr^a Gertrud Friedrich Frahm, minha orientadora, pela paciência, apoio, incentivo e dedicação em todos os momentos.

Às professoras doutoras Elena Godoi e Clarissa Jordão, que com dicas e incentivos me ajudaram a melhorar esse trabalho.

Ao Júlio que com muito amor e paciência me deu seu apoio e carinho quando eu mais precisava.

Aos meus amigos e colegas, que mesmo distantes mostraram interesse, apoio e uma palavra de otimismo.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – EMBASAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO	5
CAPÍTULO 1: CULTURA – DIFERENTES PERSPECTIVAS	6
1.1. CONCEITO DE CULTURA.....	6
1.1.1 Perspectiva Antropológica.....	6
1.1.2 Perspectiva Psicológica.....	11
1.1.3 Perspectiva da Autora.....	13
1.2. CULTURAS: ENSINO, COMPETÊNCIA E MOVIMENTO.....	16
1.2.1 Interculturalidade.....	16
1.2.2 Multiculturalidade.....	18
CAPÍTULO 2 – LINGUAGEM E SOCIEDADE, COMUNICAÇÃO E CULTURA	21
2.1 LINGUAGEM E SOCIEDADE.....	22
2.2 COMUNICAÇÃO E CULTURA.....	26
CAPÍTULO 3 – INTERCULTURALIDADE E ESCOLA – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E REFERÊNCIAS EUROPEIAS	29
3.1 VISÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	29
3.1.1 Posição Paranaense no Contexto Nacional.....	33
3.2 VISÃO EUROPÉIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	35
3.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O QUADRO COMUM – UM BREVE COMPARATIVO.....	39

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	42
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E MATERIAL DE ANÁLISE.....	43
4.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	43
4.2 MATERIAL DE ANÁLISE.....	49
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS E SUA APLICAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	52
5.1 ANÁLISE SEGUNDO O QUADRO COMUM.....	52
5.2. POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO AO CONTEXTO BRASILEIRO.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXO 1 – Unidades dos Livros Didáticos.....	102
ANEXO 2 – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen	178
ANEXO 3 – Parâmetros Curriculares Nacionais	183

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa objetiva desenvolver uma análise sobre dos aspectos culturais dos livros didáticos produzidos na Alemanha, após a elaboração do novo *Quadro Comum*¹ internacionais publicadas na versão alemã em 2002. Este estudo é uma crítica ao material didático estrangeiro sob o aspecto da formação intercultural do estudante do Ensino Fundamental e Médio. A análise aqui apresentada terá como fundamentação teórica os pressupostos teóricos da psicologia, da antropologia e da lingüística, entre eles VIGOSTKI (1998), KRAMSCH (1998) e BAKHTIN (2004).

O estudo aqui realizado procura verificar a presença dos objetivos relativos ao saber sociocultural, nos livros **Themen Aktuell 1** e **Berliner Platz 1**, pretendido pelo *Quadro comum* e se esses correspondem aos Parâmetros Curriculares Nacionais² (BRASIL, 1998), já que os PCNs são no momento os documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Após a análise verificou-se a necessidade de uma análise crítica ao escolher o material a ser utilizado em sala de aula, pois ele pode não corresponder com os objetivos oficiais propostos. Os parâmetros legais que regem o ensino de língua estrangeira no Brasil devem ser analisados e eventualmente revistos, tendo em vista a realidade nacional inserida no contexto internacional.

Palavras-chaves: cultura, educação intercultural, livro didático, alemão como língua estrangeira.

¹ A partir desse momento, *Quadro Comum* será grafado dessa forma, ao nos referirmos aos *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen* ou ao *Quadro europeu comum de referências para línguas*. Nesse livro consta o projeto europeu para o ensino de línguas estrangeiras (línguas que fazem parte da União Européia) formulado pelo Conselho Europeu, baseado em *Language Learning for a new Europe: Report of the Final Conference of the Project Language Learning for European Citizenship*, Council of Europe: Strasbourg, 1997. Estas *Referências* ajudam a embasar as provas oficiais de língua estrangeira, que possuem diversas finalidades, entre elas o ingresso em uma universidade alemã sem a necessidade de um preparatório chamado *Studienkolleg*. Estes exames são: KDS (Kleines Deutsches Sprachdiplom), GDS (Großes Deutsches Sprachdiplom) e TestDaF equivalem ao nível avançado, ou seja, aproximadamente após 1200 horas/aula.

² Parte dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) encontra-se em anexo.

ABSTRACT

The present research work aims at to develop an analysis on of the cultural aspects of the text books produced in Germany, after the elaboration of the new international European References published in the German version in 2002. This study is a critic to the material didactic foreigner under the aspect of the student's of the Fundamental and Medium Teaching formation intercultural. The analysis here presented will have as theoretical base from the psychology, of the anthropology and of the linguistics, among them VIGOSTKI (1998), KRAMSCH (1998) and BAKHTIN (2004).

The study here accomplished search to verify the presence of the relative objectives to the sociocultural knowledge, in the books Themen Aktuell 1 and Berliner Platz 1, intended by the European References and if those correspond to the National Curricular Parameters (BRASIL, 1998), since healthy PCNs in the moment the documents official help us of the teaching of Foreign Language in Brazil. After the analysis the need was verified from a critical analysis when choosing the material to be used at classroom, because he cannot correspond with the objectives proposed officials. The legal parameters that you/they govern the teaching of foreign language in Brazil should be analyzed and eventually reviewed, tends in view the national reality inserted in the international context

Keywords: culture, intercultural education, textbooks, German as foreign language

INTRODUÇÃO

Viver em uma aldeia global, como nós vivemos atualmente, exige certas modificações; no pós-modernismo, a noção de tempo e espaço toma outra dimensão, as barreiras e os conceitos passam a ser virtuais e facilmente modificados, o conhecimento é mutável e transforma-se em mercadoria, “conhecimento é e será produzido para ser vendido”³ (tradução da pesquisadora) (LYOTARD, 1984). LYOTARD afirma que a situação geral é de disjunção temporal (*temporal disjunction*) e que a dificuldade é geral, sendo o futuro incerto. Essas modificações ocorrem em todas as instituições da sociedade, entre elas a escola. A educação formal deve se adequar a essas mudanças e a esse rápido desenvolvimento a que se submete o mundo atualmente⁴. Essas mudanças interferem também nas nossas relações pessoais, pois com o advento da internet e da era digital podemos nos comunicar com pessoas da mesma língua e cultura ou de diferentes culturas e línguas; nesse segundo caso, para que haja comunicação, há a necessidade do aprendizado da língua e um possível entendimento da cultura do outro. Com essas interações interlinguais e interculturais, temos a possibilidade de vermos o futuro das línguas/culturas de modos diferentes. Segundo LEFFA (2003), por causa da globalização, as línguas⁵ vão perdendo suas características individuais e se tornam globais, pois se fundem, e, com isso, podemos voltar ao início da história da humanidade, quando havia somente uma língua, a protolíngua. Contrapondo essa visão, temos WELSCH (1988) que, ao citar Derrida, afirma que “a variedade das línguas não pode ser controlada, a língua universal é uma quimera, onde sua pretensão está condenada a queda”⁶. Com a globalização, marcas individuais e culturais se diluem, mas, apesar disso, outras se mantêm na sua especificidade (JANZEN, 1998). A fusão das línguas, junto com a tentativa de manutenção das suas especificidades, está proposta por uma política de ensino de línguas formulada pelo *Quadro Comum*

³ “Knowledge is and will be produced in order to be sold”

⁴ Este desenvolvimento nem sempre é avanço, que a sociedade vem criando ao longo dos séculos e teve um impulso significativo a partir da entrada à era moderna.

⁵ LEFFA faz nesse artigo uma análise da língua inglesa.

⁶ “ Die Vielfalt der Sprache kann nicht beherrscht werden, die eine universale Sprache ist eine Chimäre, ihre Anmaßung ist zum Zusammenbruch verurteilt.”

(Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen)⁷, afirmando que a comunicação, ocorrida necessariamente em um meio social, depende do domínio social da língua (GLABONIAT et al., 2002). E sendo a língua parte do meio, ou seja, cultural, devemos então compreender a cultura a partir do seu meio lingüístico. As relações interculturais são uma realidade constante: qualquer pessoa que liga o rádio ou a televisão se depara com outras culturas, tanto estrangeiras quanto nacionais, pois a própria identidade nacional é pluralista e diversificada. Discussões multiculturais já fazem parte há algum tempo do nosso dia-a-dia, e como 2001 foi o ano comemorativo da diversidade lingüística na Europa, congressos foram realizados em diversos países europeus sobre o tema diversidade cultural e lingüística. Discutiram a importância do conhecimento (e não da informação) da cultura do outro e da própria cultura. MATOS (2001, pág. 2), ao avaliar o ensino de inglês como língua estrangeira em Portugal, diz “que diferentes culturas se relacionam umas com as outras; o foco é a cultura alvo e o país do aprendiz, convidando os aprendizes a desenvolver uma atitude crítica relativamente à sua própria cultura”. Nas últimas décadas, o mundo acadêmico, tem buscado entender a importância da dimensão cultural no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (MOITA LOPES, 2001), sendo necessário avaliar a qualidade dos livros didáticos – ensino de alemão como língua estrangeira – e verificar se eles realmente capacitam o estudante sócio-culturalmente⁸, conforme ALMEIDA FILHO (1993) e um dos Parâmetros Curriculares Nacionais (os temas transversais), ou se estão mais direcionados aos europeus e respectivos parâmetros. Isso se faz necessário, pois o livro didático é em muitos ambientes um dos únicos meios de acesso à língua e um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem do aprendiz brasileiro.

Tendo como base o *Quadro Comum*, os materiais didáticos de todas as línguas da União Européia – produzidos na Europa – tiveram que ser

⁷ *Quadro Comum* sempre será grafado dessa maneira. Nesse livro consta o projeto europeu para o ensino de língua estrangeiras (línguas que fazem parte da União Européia) formulado pelo Conselho Europeu, baseado em *Language Learning for a new Europe: Report of the Final Conference of the Project Language Learning for European Citizenship*, Council of Europe: Strasbourg, 1997.

⁸ Segundo ALMEIDA FILHO (1993, pág. 9), a competência sócio-cultural faz parte da competência comunicativa.

modificados. REINHARD AMMER (1987) também verifica essa modificação com a sua análise dos materiais didáticos alemães entre 1965 e 1985. Essa alteração ocorreu no sentido mercadológico e no metodológico, pois, se nas décadas de 60 – 70, havia uma política de idealização do estrangeiro – trata-se aqui do falante nativo de alemão – atualmente, mostra-se o necessário para uma boa convivência e entendimento mútuo, ou seja, o que impera nos materiais didáticos é a interculturalidade⁹. Pois, segundo AMMER (1987, pág. 17), enquanto nos materiais didáticos do pós-guerra não se apresentavam conflitos (sociais ou familiares), nos livros pós-65, devido a reforma educacional da antiga Alemanha Ocidental, tenta-se mostrar uma Alemanha com problemas econômicos, sociais e familiares, possibilitando assim um diálogo intercultural, sendo a língua, neste período, um meio de interação social e naquele o papel da língua era a conciliação entre os povos, por isso os livros didáticos, daquele período, não valorizavam tanto a própria cultura e mostravam também a cultura de outros povos viventes no país. Semelhante ao período pós-65, os materiais didáticos atuais revelam a necessidade de compreensão mútua minimizando as diferenças culturais, mas sem esquecer traços característicos do falante nativo. Muitas editoras tiveram que modificar o conteúdo dos livros, pois sabem que os que não se encaixam nesse padrão serão excluídos do mercado.

A explanação anterior vem corroborar com os seguintes objetivos deste trabalho: (a) uma análise crítica do primeiro volume de dois livros didáticos¹⁰ atuais (lançados após o *Quadro Comum*) de duas editoras: Hueber (AUFDERSTRASSE, H. et al. **Themen Aktuell 1**. München: Hueber, 2003) e Langenscheidt (LEMCKE, C. et al. **Berliner Platz 1**. München: Langenscheidt, 2002)¹¹, (b) verificar como tais livros didáticos entendem e apresentam a cultura alemã, ou seja, se eles seguem ou não os objetivos propostos no saber sociocultural e (c) analisar a aplicabilidade desses livros, que devem seguir, a

⁹ O conceito será explicado no item 1.2.1.

¹⁰ Entende-se aqui por “livro didático” o material que o aprendiz tem em mãos, ou seja, o livro texto e de atividades, enquanto “material didático” engloba o livro do professor, áudio, transparências, textos e exercícios complementares elaborados pelo(s) autor(es) ou pela editora.

¹¹ A escolha desses materiais ocorreu devido a ampla utilização deles na Brasil e da confiabilidade das editoras nos institutos de língua, escolas regulares e universidades – de alemão como língua estrangeira

princípio, o *Quadro Comum*, em um outro contexto cultural e social, sendo que este novo contexto também possui seus princípios, as quais chamamos aqui de *Parâmetros*.

Este trabalho está dividido em duas partes; sendo a primeira parte o embasamento teórico e a contextualização, na qual explanaremos no primeiro capítulo as diferentes definições de cultura em perspectivas diferentes, sendo elas a da antropologia e as duas diferentes vertentes psicológicas que têm a cultura como foco de estudo. Explicaremos no capítulo seguinte o papel da cultura e da linguagem inserida na mesma e a comunicação intercultural. O terceiro capítulo desta primeira parte abordará os rumos do ensino de língua estrangeira no Brasil desde sua implementação até a última Lei 9.394/96; e também, a visão dos documentos oficiais publicados pelas autoridades estrangeiras, para a regularização e oficialização do ensino da língua alemã no exterior.

A segunda parte apresenta/relata o estudo empírico. O primeiro capítulo desta parte, o quarto do trabalho, é sobre a metodologia de análise e os livros didáticos escolhidos serão apresentados. Para concluir, mostraremos no capítulo cinco a análise dos livros didáticos conforme metodologia explicada no capítulo anterior e também será observado a aplicabilidade do material escolhido no contexto escolar brasileiro à luz dos PCNs e do *Quadro Comum*. Em anexo, encontram-se alguns capítulos dos livros didáticos analisados, o *Quadro Comum*, os *Parâmetros Curriculares Nacionais do 3º. e 4º. ciclos e do Ensino Médio*.

PARTE I – EMBASAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO

O primeiro capítulo deste trabalho discute a conceituação de cultura, verificando o que as ciências antropológicas e psicológicas entendem por cultura. Autores como HOFSTEDE (1993) e VIGOSTKI (2000) tratam a cultura de formas diversas, cada um analisa de uma perspectiva, sendo que nenhum nega o outro, já que existe uma definição de cultura para cada teórico que a analisa (THOMAS, 1993). Ao apresentarmos diferentes visões, ampliamos assim a análise e podemos enxergar de ângulos diversos a questão cultural.

O segundo capítulo analisará trabalhos de autores expressivos da lingüística e lingüística aplicada, como BAKHTIN (2004) e KRAMSCH (1998), entre outros. Os estudos tiveram como base a psicologia e a antropologia. Ao contextualizar o período histórico que passamos, é necessário verificar se a escola, que, segundo VIGOSTKYI (1998) é o local no qual aceleramos o aprendizado e mediador cultural, está na vanguarda ou na retaguarda das mudanças, já que ela tem autonomia de escolha de material didático.

O terceiro capítulo abordará a visão governamental e os aspectos legais do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apresentaremos os rumos legais do ensino formal de língua estrangeira, da sua implementação até os dias de hoje com a Lei de Diretrizes e Base (LDB) n. 9.394/ 96, e a visão europeia de ensino de língua estrangeira, assim como o documento oficial formulado pelo Conselho Europeu. Iremos comparar os objetivos almejados pelo *Quadro Comum* com os objetivos que abordam a cultura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois esses objetivos orientam o ensino regular no Brasil e aqueles a elaboração dos materiais didáticos adotados no Brasil.

CAPÍTULO 1: CULTURA – DIFERENTES PERSPECTIVAS

1. 1 CONCEITO DE CULTURA

Definir “cultura” é algo complexo e uma tarefa árdua, pois não é mensurável, estável ou única. Por que não dizer então “culturas”? Podemos analisar e tentar definir olhando através de diversos prismas, entre eles o antropológico e o psicológico.

1.1.1 Perspectiva Antropológica

KLUCKHOHN e STRODTBECK (1960) contribuíram para os estudos de análise cultural, ao criar uma taxonomia própria. Suas análises foram feitas em centenas de países e os autores chegaram à conclusão de que as pessoas dos países pesquisados procuram repostas em seu próprio ambiente para as seguintes questões:

- (1) Qual o caráter da natureza humana? Aqui nos perguntamos o porquê dos nossos atos, tentando entender a ética da nossa atitude.
- (2) Qual a relação do ser humano com a natureza? A relação com o meio ambiente produz diferentes referências aos desejos, atitudes e comportamento humano.
- (3) Qual é a orientação temporal? O tempo é tratado de modo diferente em cada cultura, podendo as culturas enfatizar o passado, o presente ou o futuro.
- (4) Qual é o valor dado a uma atividade? Segundo os autores, há três modos de avaliarmos nossa percepção de trabalho, competência, progresso e eficiência: *being orientation*, relacionado à espontaneidade; *being-in-becoming orientation*, relacionado aos valores espirituais em preferência aos materiais; e *doing orientation*, o cumprimento das tarefas mensuráveis por um agente externo.
- (5) Como é a relação interpessoal? O modo pelo qual as pessoas percebem as relações é avaliado aqui.

Ao responder essas questões, encontramos as bases que orientam uma determinada cultura, já que os autores afirmam que o modo de pensar dos povos determina suas atitudes. Se considerarmos as repostas para esses questionamentos, o fundamento de uma dada cultura pode ocorrer sob o ponto de vista determinista e sobre somente alguns aspectos como tempo, natureza e homem. Os autores aqui não levam em consideração a influência exercida por culturas estrangeiras e uma possível mudança de valores que acelera o desenvolvimento das sociedades atuais.¹² Seria necessário um estudo atualizado para questionar e talvez levantar outras premissas e/ou outros questionamentos, mas atualmente os estudos desses autores ainda são utilizados.

Já HALL e HALL (1990) analisam as culturas baseados na percepção comunicativa, pois acreditam que uma das funções da cultura é promover uma troca entre o homem e o mundo ao seu redor. Eles categorizam as culturas como *high-context (HC)* e *low-context (LC)*, sendo que a comunicação destas culturas necessita de uma mensagem verbal com mais informações do que aquela, pois o contexto é pouco ou não claro para os participantes das culturas tipo *LC*. Em culturas do tipo *HC* as experiências pessoais são mais homogêneas e a história pouco mutável pelo tempo e a informação não precisa ser somente verbal, mas também gestual, espacial ou até silenciosa, enquanto as do tipo *LC* a experiência pessoal é compartimentalizada, havendo *backgrounds* também divididos, sendo necessário então uma maior contextualização para a comunicação. Tendo essas análises em vista, os autores listaram algumas culturas segundo essas dimensões contextuais:

Culturas *High-Context*

Japonesa

|

Chinesa

|

Coreana

¹² Esse aceleramento e essa mudança de valores não implica qualidade da sociedade.

|

Afro-americana

|

Indígena americano

|

Árabe

|

Grega

|

Latina

|

Italiana

|

Inglesa

|

Francesa

|

Americana

|

Escandinava

|

Germânica

|

Suíço-germânica

Culturas *Low-Context*

Figura 1 – Culturas categorizadas através das dimensões *High-Context* e *Low-Context*.

(SAMOVAR et al., 1998, pág. 80)

Os autores não categorizaram a cultura brasileira, deixando um espaço para interpretações, ao citar a cultura “latina”. A partir disso, podemos questionar o termo “latino”: fazem parte de uma cultura latina os falantes de latim ou os falantes de uma língua proveniente do latim? Se caso considerarmos a primeira premissa como certa, como uma cultura de uma língua morta pôde ser avaliada, através do que ou de quem? Já sendo a segunda premissa a correta, por que há uma separação da cultura italiana e francesa da latina? A falta de clareza do termo leva a dúvida e ao questionamento, pois “latino” generaliza algo que queremos categorizar e separar em diferentes aspectos, como, por exemplo, as diferenças entre as culturas de fala hispânica. A cultura brasileira pode ser considerada parte da latina, mas isso sempre em relação a um outro grupo cultural, pois penso aqui “latino” como um grupo de diversas culturas que possuem características comuns, dentre elas a língua da mesma origem. Poderíamos então classificar a cultura brasileira como latina ao compararmos com, por exemplo, a cultura eslava (também entendida como um grupo de culturas diversas que possuem características em comum).

KNAPP e KNAPP-POTTHOFF (1990, pág. 65) definem cultura “como um sistema ideal, como um saber compartilhado entre os membros de uma sociedade sobre padrões de percepção, crença, valores e ação, que se manifesta publicamente da ação simbólica”¹³ (tradução da pesquisadora). E é através da comunicação que isso é transmitido, podendo assim haver maus entendidos, pois ninguém compartilha totalmente dos mesmos padrões, nem mesmos grupos de uma mesma sociedade, sendo que a variação desse sistema ideal localiza-se entre instituições, contextos e histórias diferentes.

1.1.2 Perspectiva Psicológica

¹³ “Wie ein ideationales System, als ein zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteiltes Wissen an Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns, das sich im öffentlichen Vollzug von symbolischem Handeln manifestiert.”

No século XVIII, na França, o termo *cultura* é aplicado no sentido de treinamento e melhoramento do espírito (JAHODA, 1996), ou seja, começa-se a entender cultura não só como cultivo de terra ou animais, mas também como cultivo de espírito.

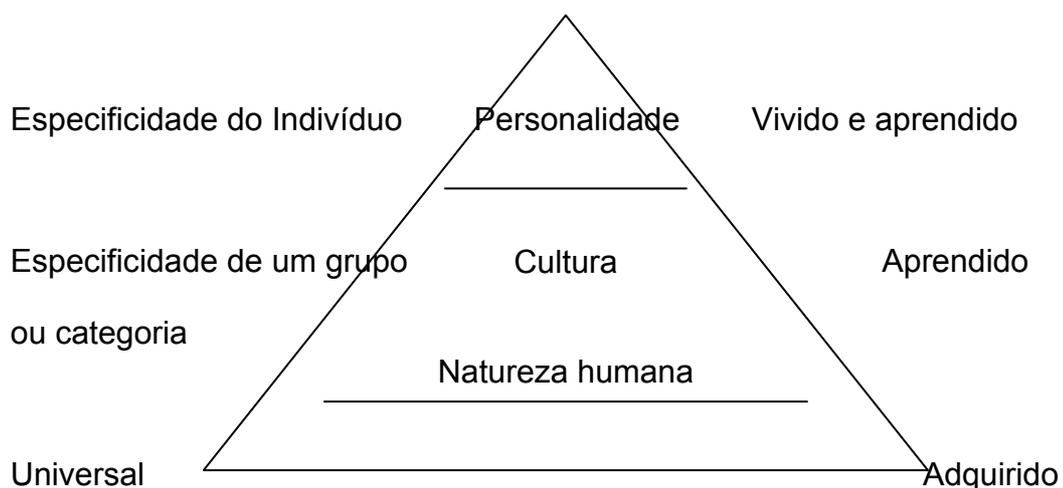
A psicologia possui duas linhas que têm a cultura como objeto, sendo elas: (a) a psicologia da comparação cultural (Kulturvergleichende Psychologie); (b) psicologia cultural (Kulturpsychologie). O objetivo em no item (a) é reduzir/ minimizar a cultura, pois essa é vista como um ramo complexo e necessário de variáveis externas; há a necessidade de explicar todas as diferenças culturais com ajuda de variáveis mensuráveis para então reduzir/ minimizar a cultura (JAHODA, 1996). O objetivo deste ramo da psicologia é acabar com o conceito generalizante de cultura e determinar características presentes em cada cultura para com isso traçar pontos em comum entre as culturas minimizando as diferenças. Já no item (b) vê a cultura e o ser humano como um todo indissociável, sendo todo o comportamento algo social, ou seja, qualquer ato humano também é um ato cultural.

Ruth BENEDICT, citada por JAHODA (1996), vê a cultura como um todo orgânico e harmônico composto por partes interligadas, como a personalidade, ou seja, o ser humano não é cultural somente com o seu desenvolvimento biológico, mas também com o desenvolvimento psicológico, sendo assim ele um ser bio-psico-social.

VIGOSTKI (2000) preconiza também a interação com o meio como fundamental para o desenvolvimento humano, dizendo que o social possui uma forte ligação com o desenvolvimento do indivíduo e a aprendizagem preconiza o desenvolvimento. OLIVEIRA (2001, pág. 96), analisando texto de VIGOSTKI, afirma que “quando existe a intervenção deliberada de um outro social nesse processo, ensino e aprendizagem passam a fazer parte de um todo único, indissociável, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre essas pessoas”, ou seja, a interação faz com que o indivíduo se desenvolva, não havendo mais propriedade do saber, tornando a cultura algo coletivo e um bem universal. Essa intervenção e esse coletivo não são uma força opressora, mas

um processo “de internalização do material cultural” que “molda o indivíduo, definindo limites e possibilidades de sua construção pessoal, é exatamente esse mesmo processo que lhe permite ser autenticamente humano: na ausência do outro o homem não se constrói homem”. (OLIVEIRA 2001, pág. 69). Esse processo é ativo e constantemente mutável, já que o mundo externo está em constante modificação. Cada indivíduo interpreta o material cultural em um dado momento/situação histórica e individual, e é essa interpretação individual que recria constantemente a cultura e dá dinâmica aos processos de aquisição cultural.

Segundo HOFSTEDE (1993), todo homem tem exemplos internos de pensar, sentir e agir que são aprendidos no decorrer da vida. Esses exemplos são espécies de programas mentais que o indivíduo aprende através do contexto social, sendo o primeiro contexto o familiar. Podemos dizer, então, que cultura é um programa mental que se inicia na família e vai se expandindo com o tempo e com o contato com outros “programas mentais”, ou seja, modelos de agir e de comportamento em diferentes situações. Pois, se esses exemplos são aprendidos, são então individuais, seria uma “programação coletiva do espírito, que diferencia uma das outras: um indivíduo de um grupo ou categorias de pessoas” ¹⁴ (tradução da pesquisadora). Essa programação mental pode ser representada pela figura abaixo:



¹⁴ “Sie ist die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet.”

FIGURA 2 – Três dimensões da unicidade da programação mental do ser humano.
(HOFSTEDE, 1993, pág. 19)

Assim como está demonstrado na figura acima, o autor coloca a cultura como algo coletivo e externo, pois é aprendido. A personalidade também é composta pela cultura aprendida, mas esta também pode ser vivenciada e modificada. HOFSTEDE (1993) precisaria explicar o que ele entende como *personalidade*, sendo ela mutável ou imutável? Caso ela seja imutável, discordo do autor, pois enquanto o ser humano está vivo ele aprende e vivencia/experiencia coisas, fatos, atitudes novas, modificando não somente sua cultura como também sua personalidade. Mas, se HOFSTEDE considera a *personalidade* mutável, concordo em partes com ele, já que acredito que a cultura não é somente aprendida, mas também vivenciada; ela só não se confunde com a personalidade, pois faz parte dela. Não vejo o ser humano como uma pilha de cartas, na qual uma característica se sobrepõe a outra, mas como uma figura de blocos de montar, onde cada peça tem seu lugar, se harmoniza com as outras para formar um todo e pode ser alterada, mas está sempre em construção.

O conceito de programação mental aproxima-se com o conceito de “habitus” de Pierre BOURDIEU (1987), entendido como

“um produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas introduzindo neles uma transformação; é uma espécie de máquina transformadora que faz com que nós ‘reproduzamos’ as condições sociais de nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das condições de produção ao conhecimento dos produtos” (1987, pág. 97).

Em uma pesquisa com funcionários de vários países de uma mesma multinacional, HOFSTEDE (1993) conseguiu listar quatro aspectos que aparecem em todas as culturas, que podem ser mais ou menos presentes e que podem ser problemáticos. São eles: (a) distância do poder (relação perante autoridade e diferenças sociais); (b) evitar insegurança (o modo e jeito de lidar

com imprevistos, controle de agressão e modo de expressar as emoções); (c) individualismo (a relação indivíduo/ grupo); e (d) masculinidade (a representação do masculino e feminino na sociedade, seus respectivos papéis). Esses aspectos não são considerados negativos ou positivos. O trabalho de HOFSTEDE (1993) foi muito criticado devido algumas falhas metodológicas; a primeira, está no foco do estudo, pois ele privilegiou aspectos como o individualismo X coletivismo; a segunda, foi o público pesquisado, considerado elitizado (gerentes de médio escalão de uma multinacional estrangeira); terceira, foi a exclusão de países e culturas importantes como povos árabes e africanos e, por último, a pesquisa foi feita há mais de 20 anos atrás, não considerando aspectos hoje pertinentes como a globalização e os contatos multiculturais.

1.1.3 Perspectiva da Autora

Ao analisarmos a cultura, nos deparamos com diversas abordagens, definições e perspectivas. Segundo KROEBER e KLUCKHOHN, citados por SAMOVAR et al. (1998, pág. 36), há mais de 164 definições de cultura listadas até 1952, desde então muito se pesquisou e mais definições foram incorporadas a essa gama de perspectivas. Isso pode demonstrar o quão importante a cultura é.

HOEBEL e FROST, citados por SAMOVAR et al. (1998, pág. 36), afirmam que toda a experiência de uma pessoa faz parte da sua cultura, ou seja, viver é cultura, não importa a localidade e a temporalidade. Essa definição é semelhante a de HOFSTEDE (1993), na qual os *scripts* do modo de pensar, agir e sentir também são aprendidos, fazendo parte da vida de cada pessoa, tornando-se então cultura. Mas, diferenciando de HOFSTEDE, HOEBEL e FROST afirmam que a cultura faz parte da experiência da pessoa, sendo ela vivenciada e não somente aprendida, como afirma HOFSTEDE.

BOAS (1940) demonstrou, através das suas pesquisas com índios americanos, uma relação quase simbiótica entre a comunidade e a vida de

seus moradores. Com isso, ele e seus seguidores demonstraram o quanto a visão de mundo dos habitantes de uma comunidade influenciam a linguagem.

Externarmos a cultura que temos através de códigos, entre eles, o verbal; assim, podemos dialogar com o mundo e dialeticamente nos relacionarmos de uma forma transformadora com o outro. A importância dos estudos culturais não se encontra somente em uma visão antropológica do ser humano, mas, sobretudo em uma visão socializadora, isto é, a cultura poderá aproximar ou afastar pessoas e não é o conhecimento lingüístico que proporciona isso, mas sim a ausência de conhecimentos e comportamentos socioculturais do outro, pois ao entrarmos em contato com uma nova cultura podemos tender a agir conforme o modelo que temos, ou seja, a cultura própria.

A cultura também pode servir de um meio para compreendermos a nossa função na sociedade e os nossos papéis sociais. Ao procurar a origem dos nossos atos, buscamos os antepassados e os motivos que nos levaram a agir de tal maneira e também observamos a influencia do outro no nosso dia-a-dia, sendo tudo isso impregnado culturalmente. Hoje em dia, por causa dos contatos diários com diferentes culturas, buscar essa origem torna-se uma tarefa árdua, pois não há mais um único cerne cultural, mas diversos, que foram com o tempo se misturando havendo uma fluidez e um amálgama cultural. A cultura brasileira é um grande exemplo disso. Hoje essa trama cultural ainda é corroborada com as mudanças tecnológicas e o contato facilitado (correio eletrônico, por exemplo) com os outros. Tentar entender a minha própria identidade está não só na minha capacidade de compreensão e aceitação das diferenças do outro, mas também na minha percepção de mundo e no entendimento das dicotomias e do estranhamento que o outro causa. Corroborando esta idéia temos JANZEN (2005, pág. 33) afirmando que cultura é o resultado “de um movimento intracultural e intercultural de estranhamento e aproximação, entre o estável e o dinâmico, o conhecido e o estranho, resedenhando e hibridizando a formação da identidade cultural dos indivíduos”.

Para PADILHA (2004, pág. 187), cultura é “a busca de conhecimentos sobre a natureza humana”, e a partir disso a cultura “pode estar a serviço da justificação de determinadas visões de mundo e de desenvolvimento humano que desconsideram a riqueza e a multiplicidade das diferenças culturais”,

principalmente quando falamos e fazemos educação. Nós, educadores, devemos estar atentos para o papel da cultura e das relações culturais em sala de aula, para que nossas atitudes não sejam somente justificadas, como diz o autor, mas também que vejamos a riqueza e o valor da multiculturalidade na sala de aula e da importância do outro na formação cultural do indivíduo, deixando de lado uma visão tradicional e uma perspectiva estrangeira.

A partir disso verifica-se a necessidade de discutir não somente cultura, mas também a interculturalidade e a multiculturalidade não só na teoria como na prática de sala de aula, essa discussão será apresentada mais extensamente no próximo item.

1.2. CULTURAS: ENSINO, COMPETÊNCIA E MOVIMENTO

1.2.1 Interculturalidade

Uma questão pertinente e bastante atual é a discussão sobre interculturalidade, termo que teve crescente uso já em meados da década de 80. Em vários setores da sociedade, faz-se necessário um debate sobre o tema, já que não somente a educação e o ensino de línguas se utiliza dele, mas também a economia e a política.

Segundo KRAMSCH (1998), esse termo é freqüentemente utilizado quando se refere a duas culturas ou duas línguas, mas também pode se referir a uma comunicação entre pessoas com a mesmalíngua, mas de diferentes etnias, nível socioeconômico e gênero.

GOGOLIN (2003) vê de outro modo, mas não negando a visão de KRAMSCH, pois aquela afirma que o conceito de interculturalidade depende indubitavelmente do pré-conceito cultura, sendo que o prefixo *inter* indica somente a relação de dois conceitos, objetos, pessoas, relações, etc.

Autores como THOMAS (1996), KAIKKONEN (1997) e ULICH (2000) já partem de um conceito de interculturalidade como a relação entre culturas, para explorar outros aspectos da mesma. Para KAIKKONEN (1997), comunicação intercultural e competência intercultural são sinônimas, sendo o ensino intercultural o conceito principal. Para ele, o ensino intercultural é como se fosse um jogo de trocas entre o compreender do outro e de si próprio. A necessidade de uma abordagem cultural em sala de aula se dá na característica da formação da identidade, já que ela é construída através da cultura do próprio aprendiz, sendo que ela constitui seu comportamento, sua comunicação e parte das suas emoções e visões de mundo (KAIKKONEN, 1997). A crítica frente a essa visão do autor é a relação duvidosa entre comunicação e competência, pois não são termos semelhantes e nem afins. Para ULICH (2000), a competência intercultural faz parte do ensino intercultural, assim como a comunicação. Faz-se necessário uma clara definição do autor

frente aos conceitos por ele utilizado. Para mim, competência e comunicação são processos complementares, mas separados, que fazem parte do ensino intercultural.

Nessa mesma perspectiva, THOMAS (1996, pág. 129) afirma que só há ensino intercultural quando “uma pessoa se empenha em entender a relação com pessoas de uma outra cultura, com seus sistemas de orientação específicos; integrar no sistema de orientação da própria cultura e aplicar seu pensamento e ação no campo de interação intercultural” ¹⁵. A reflexão sobre a própria cultura também integra o ensino intercultural, sendo assim construído o saber sobre o outro e o respeito por ele; comportamentos e habilidades antes desconhecidas e novas são aos poucos adquiridas e não são mais estranhas, formando assim uma nova cultura. WINTER citada por THOMAS (1996) propõe fases do ensino intercultural:

- “1. apreensão do saber orientacional básico por um período relativamente curto, para ambientar-se e virar-se na cultura estrangeira;
2. coletânea dos sistemas de orientação da cultura estrangeira, como as normas, comportamentos, crenças, etc;
3. coordenação de esquemas de ação diferentes culturalmente;
4. aprendizado cultural geral”. (1996, pág. 134)

LUSTIG e KOESTER (1993), assim como STERNECKER (1992) vêm de outra forma as fases que englobam o ensino intercultural:

- “A. respeitar;
- B. ação interativa;
- C. orientação de conhecimento;
- D. empatia;
- E. comportamento cognitivo;
- F. comportamento social;
- G. capacidade de interação;

¹⁵ “Wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden”.

H. tolerância perante ambigüidade". (KAIKKONEN, 1997, pág. 80)

Segundo os aspectos citados nas letras F, G e H, KAIKKONEN afirmou que a competência intercultural dos alunos é medida através de: (a) conhecimentos; (b) motivação; (c) ação; também, que a ampliação da figura cultural do outro é feita através de vários pontos, entre eles, a língua materna e a estrangeira, a cultura de partida e a de chegada. A consciência de si próprio e o conhecimento do outro vão, com isso, aumentando. Tal perspectiva, é apresentada na figura abaixo:

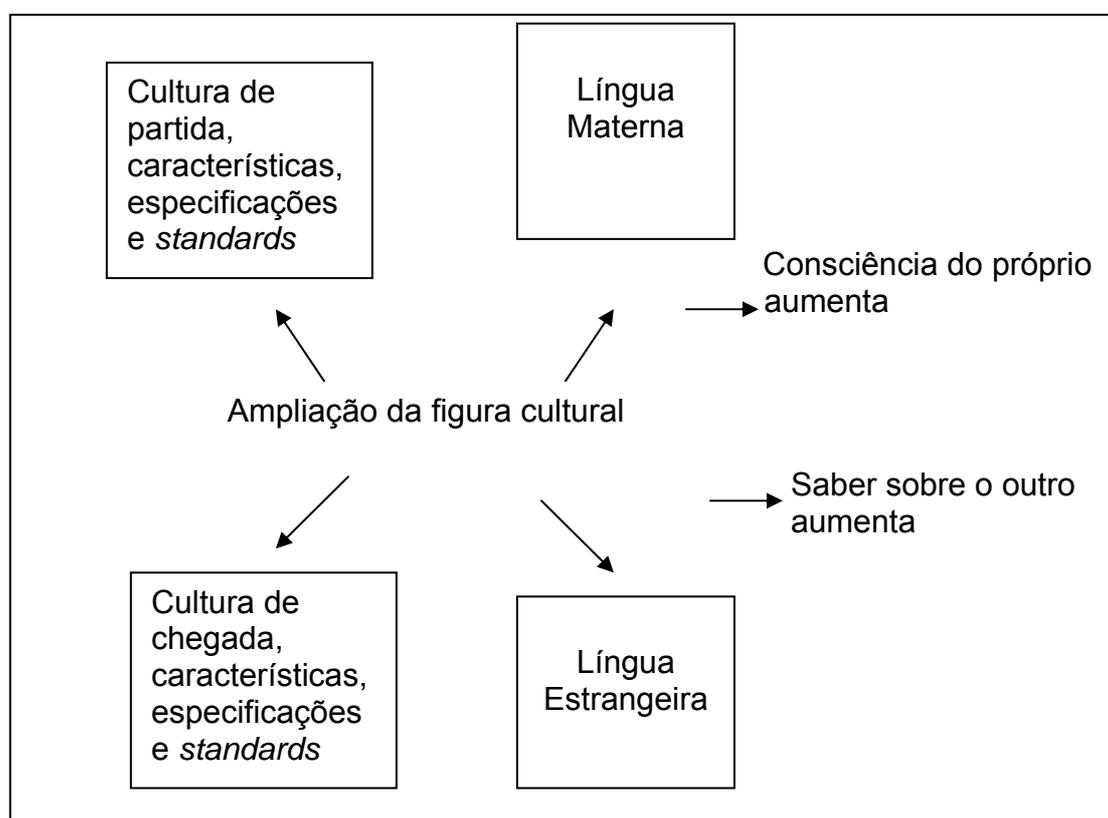


Figura 3 – Ampliação da figura cultural no aprendiz de língua estrangeira (KAIKKONEN, 1997, pág. 81).

1.2.2 Multiculturalidade

Ao nos depararmos com o termo “cultura”, há também uma variação do mesmo com diferentes prefixos, entre eles o *multi*.

FONTES (2002) é a favor de uma abordagem multicultural no ensino de língua estrangeira; com isso, afirma a inclusão “da cultura brasileira, da cultura nativa de cada aprendiz e as culturas de seus colegas de aula. Finalmente, destacam-se os aspectos emocionais e sociais da cultura, juntamente com o reconhecimento das diferenças culturais”. Para a autora, o termo *multi* reflete todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, não somente os fatores lingüísticos, mas também os fatores psicológicos e sociais.

KRAMSCH (1998) define o mesmo termo de duas diferentes formas, sendo uma de modo social, ou seja, pessoas de uma mesma sociedade com diferentes origens e etnias; outra de modo individual, segundo a qual pessoas partilham de diversos discursos na comunidade e possuem estratégias sociais para se afiliar e identificar com diferentes culturas usando a linguagem.

Para SANDHAAS (1988), multiculturalidade é a capacidade almejada no ensino intercultural proposto por THOMAS¹⁶. Ele não acredita que uma pessoa possa desenvolver uma personalidade multicultural devido a complexidade das culturas, mas tal pessoa pode adquirir conhecimento suficiente e competências tais com as quais consiga comunicar-se efetivamente e satisfatoriamente com membros da outra cultura e que todas as estratégias sejam aplicadas, quando houver uma comunicação com pessoas de culturas diferentes. Segundo o próprio autor, “uma pessoa multicultural é aquela que aprendeu como se aprende uma cultura”¹⁷ (THOMAS, 1997).

Já PADILHA (2004) remonta o surgimento do movimento multiculturalista na década de 60, a partir de reivindicações sociopolíticas de minorias e grupos afro-americanos sobre seus direitos civis e ações antidiscriminatórias. O autor discute o movimento a partir de dois teóricos: TORRES (2001) e WIEVIORKA (1999).

¹⁶ Ver item 1.2.1

¹⁷ “Eine multikulturelle Person ist eine Person, die gelernt hat, wie man Kultur lernt.”

Segundo TORRES citado por PADILHA (2004), um dos princípios da educação multicultural é o ensino à *tolerância* e os outros são dez dos vinte e sete *saberes* descritos por Paulo FREIRE (2000) no livro *Pedagogia da autonomia*, são eles: “1. respeito pelo conhecimento do estudante, 2. estética e ética, 3. dar o exemplo, 4. respeito pela autonomia do estudante, 5. bom julgamento, 6. curiosidade, 7. autoconfiança, competência profissional e generosidade, 8. liberdade e autoridade, 9. saber ouvir, 10. amor aos estudantes” (PADILHA, 2004, pág. 218). PADILHA reforça a “esperança”, o “amor” e o “diálogo” como essenciais na educação multicultural, e para mim, essas virtudes são essenciais em qualquer ato educativo e relacional, como a relação de ensino-aprendizagem.

WIEVIORKA (1999, pág. 15) afirma que o multiculturalismo americano está “estilhaçado, separado em dois, assumido por duas lógicas distintas, uma mais social e econômica, a outra mais cultural”; diferente dos países europeus, como ele mesmo diz. A razão desse “estilhaço” está na falta de uma política ampla, que englobe os aspectos sociais, políticos, econômicos, etc. Apesar do surgimento de um movimento com reivindicações sociopolíticas, não houve uma integração, e, segundo o autor, daí o fracasso. Mas não podemos pensar de forma pessimista e sim perceber que através dessas primeiras reivindicações surgiram preocupações com as outras culturas, não as vendo como superior ou inferior.

Apesar do multiculturalismo americano estar bifurcado, não podemos esquecer que toda e qualquer forma de manifestação cultural é transmitida através da linguagem. No próximo capítulo apresentaremos como a linguagem se faz presente na sociedade e como ela é nas relações socioculturais.

CAPÍTULO 2 – LINGUAGEM E SOCIEDADE, COMUNICAÇÃO E CULTURA

“Language use is a cultural act not only because it reflects the ways in which one individual acts on another individual through such speech acts as thanking, greeting, complimenting, that are variously accomplished in various cultures. Language use is a cultural act because its users co-construct the very social roles that define them as members of a discourse community.”

Claire Kramsch

A linguagem tem um papel imprescindível na formação e no desenvolvimento do ser humano, pois ela é a premissa fundamental para o homem ser homem. VIGOSTKI (1998, pág. 38) afirma que a diferença entre o homem e o animal é a linguagem: “As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (grifo da pesquisadora). Essa distinção não significa superioridade, como afirma o autor. Em algumas culturas indígenas e na indiana o respeito ao animal é muito grande, pois acreditam que em alguma vida o animal foi humano e vice-versa, ou seja, devemos respeitar aquilo que um dia fomos e que talvez voltaremos a ser.

Assim com a linguagem, a fala é de uso exclusivamente humano e, ao usá-la conjuntamente com uma atividade prática, se torna um instrumento ilimitado que além de organizar o meio social, “produz novas relações com o ambiente. (...) O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, se convergem”. (grifo da pesquisadora) (VIGOSTKI, 1998, pág. 33).

Ao nos distinguirmos dos animais, através da linguagem e da fala, tornamo-nos também seres sociais. Segundo KRAMSCH (1998), a linguagem conduz nossa vida social, reflete nossas atitudes, crenças e como vemos o outro, ou seja, ela expressa a realidade cultural. Isso não é função somente da linguagem verbal, a não-verbal também funciona como um transmissor cultural,

já que através do nosso tom de voz, das nossas expressões faciais e do nosso gestual revelamos nossa cultura.

A linguagem é apenas uma das formas pela qual revelamos nossa cultura, sendo assim, na sala de aula há o que podemos chamar de aculturação (SCHUMANN, 1978). Nesse processo, supõe-se que o aluno, conforme o *input* cultural dado, vai (re)formulando uma nova “cultura” que não se assemelha com a sua nem com a estrangeira. Essa hipótese deve ser mais pesquisada, já que depende do conceito prévio de cultura. O aprendiz vai criando o seu próprio conceito e a perspectiva do outro não somente a partir do *input* dado, mas também através da sua experiência com o novo e da sua própria cultura.

Sendo a linguagem um dos meios comunicativos e um dos grandes fatores que contribuem ou impedem a troca cultural, veremos nesse capítulo como a cultura é transmitida através da interação comunicativa.

2.1 LINGUAGEM E SOCIEDADE

O estudo formal da linguagem, como ciência, iniciou-se com SAUSSURE, ao ser publicado em Genebra um livro póstumo com as anotações de seus aprendizes. SAUSSURE, citado por LYONS (1987, pág. 205), afirma que “o único e verdadeiro objeto da lingüística é o sistema lingüístico [*la langue*] focalizado nele mesmo e por ele mesmo”, sendo o sistema autônomo e não dependendo de outras disciplinas. Para ele, a língua é abstrata e não uma substância, sendo ela uma estrutura/sistema dividido em dois níveis: sintagmático e paradigmático. (SAUSSURE apud LYONS, 1987).

Outro teórico de grande importância lingüística é CHOMSKY. Ele afirma haver um dispositivo de aquisição da linguagem (LAD) presente em todo falante e que há uma gramática universal (UG), na qual há princípios¹⁸ fundamentais em todas as línguas que são completados por parâmetros²⁰, os quais se encaixam ou não em determinada língua. A dicotomia chomskyniana é

¹⁸ Termos utilizados pelo autor. Ver: HAEGEMAN, L. *Introduction to government and binding theory*. Cambridge (MA): Blackwell, 1994.

competência X desempenho, sendo essa individual, não necessitando obrigatoriamente de um signo lingüístico, e aquela é o conjunto de regras que o falante utiliza para formular regras. Para CHOMSKY, a língua é “como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos” (CHOMSKY apud LYONS, 1987, pág. 20). Essa afirmação revela uma maneira estrutural de analisar a linguagem e sugere uma investigação matemática da mesma, não revelando nada sobre as funções do falante ou da natureza simbólica e seqüencial da língua.

Seguindo uma outra linha, VIGOSTKI (2000) vai dizer que a linguagem é um instrumento diferente dos demais, pois a sua formação se dá no processo de produção de signos e sentidos, além de ser um instrumento psicológico construído culturalmente nas relações sociais, ou seja, a linguagem é um instrumento humano criado e transformado constantemente pela interação, e que, na medida em que é criado, modifica o homem e serve como instrumento de interação. Nesta perspectiva, o homem, ao ser concebido como essencialmente social, depende da mediação do outro, do signo, das interações sociais, para se constituir como tal. Assim, a linguagem ocupa um lugar primordial, ao ser veículo de interação humana e promotora da constituição do sujeito.

BAKHTIN (2004), assim como VIGOTSKI, também concebe o homem como ser histórico-cultural, e vai dizer que a linguagem está repleta de conteúdo ideológico. Para o autor, a linguagem não deve ser vista como uma realidade física repleta de fonemas, mas sim dentro de uma esfera social, impossível de ser analisada fora do meio e do contexto. BAKHTIN criticou a dicotomização língua X fala, questionando qual o verdadeiro objeto da lingüística: a enunciação ou o sistema da língua. Segundo BAKHTIN (1976, pág. 95), “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Sendo assim, não podemos negar à palavra a força cultural a ela intrínseca e não podemos exigir do falante da língua que perceba marcas culturais na sua palavra, já que isto está “na carne

e sangue de todos os representantes deste grupo; elas organizam o comportamento e as ações” (BAKHTIN, 1976, pág. 105).

BAKHTIN (1976) concebia a linguagem integrada à vida humana, sendo o enunciado necessariamente contextual e *dialógico*¹⁹, não são essas propriedades de um único falante, pois a base do dialogismo é a interação entre pessoas. Essa realidade dialógica do enunciado torna a linguagem viva e dinâmica; como também dialética, pois o fluxo do conhecimento emitido é sempre transfigurado e transformado cada vez que o falante profere. Para o autor toda forma de discurso presume um contexto não-discursivo, ou seja, extraverbal, sendo esse contexto extraverbal construído sócio-histórico-culturalmente e contendo marcas e representações que caracterizam o comportamento e as ações de um determinado grupo. O contexto extraverbal compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum, 2) o conhecimento e a compreensão e 3) a avaliação comum. Esses três fatores fazem parte de qualquer enunciado, pois só a partir deles há compreensão do discurso verbal.

KRAMSCH (1998) afirma que nossas atitudes são comandadas pela nossa linguagem, sendo que a aceitação ou negação dos signos lingüísticos simboliza a realidade cultural, já que esta não possui somente um código lingüístico, mas um código cultural também, o qual distingue as pessoas no seu modo de pensar e agir.

Somente a linguagem escrita torna a socialização e a propagação cultural possível e duradoura, mas isso não significa que as sociedades ágrafas sejam aculturais. KRAMSCH (1998, pág. 8) afirma que “a linguagem está intimamente ligada não somente com a cultura atual e passada, mas também com a cultura que governa o imaginário das pessoas, as suas decisões e ações são mais do que aquilo que imaginamos”²⁰ (tradução da pesquisadora). Sendo assim, a linguagem demonstra o sonho e o ideal das pessoas, podendo esse ideal e esses sonhos ser oprimidos ou libertados pela sociedade. Não compete a um

¹⁹ Bakhtin coloca que um enunciado participa sempre de um processo de comunicação ininterrupto. Ou seja, uma colocação feita por um sujeito pressupõe outras colocações, tanto as passadas, quanto as futuras que existirão após esta colocação, constituindo assim uma relação dialógica.

²⁰ “Language is intimately linked not only to the culture that is and the culture that was, but also to the culture of the imagination that governs people’s decisions and actions far more than we may think.”

único falante definir o que será cultura ou não, pois o poder influi na escolha do mais ou menos apropriado para o uso. KRAMSCH sugere que haja um debate para discutir quem possui a autoridade de selecionar o que é representativo para a cultura: o observador externo que estuda determinada cultura ou o participante que vive e experiencia tudo? Ela afirma não haver uma resposta certa e definitiva para esse questionamento, já que ambos têm poder de seleção, mas devemos levar em conta que a cultura do opressor²¹ será preferida à do oprimido, já que a classe dominante/ opressora julga-se detentora do poder e posse do mundo e dos homens (FREIRE 2004, pág. 45) “coisificando” a classe oprimida. Por isso, segundo FREIRE, é necessário a libertação dos homens através da comunhão. O conhecimento e as trocas interculturais podem ser um dos caminhos para essa mudança e da união e compreensão entre os homens, um caminho multicultural, assim como TORRES (2001) propõe.

Apesar de haver várias culturas em uma sociedade (como a do opressor, do oprimido), para falantes de um mesmo grupo cultural, não há arbitrariedade e as inferências evocam o *background* cultural e as expectativas sociais necessárias para interpretar a fala, por isso a coerência não é dada pelo falante, mas é produzida na mente do falante e do ouvinte de acordo com as inferências. A língua, como sistema, não é capaz de inferir e compreender a fala, se os falantes não participarem da mesma cultura. Exemplo disso são os jargões de profissão, apesar da língua materna de grande porcentagem da população brasileira ser o português, nem todos entendem um diálogo entre médicos, entre policiais ou entre traficantes, e mesmo assim todos se comunicam em português.

Ser membro de uma sociedade dá importância social, continuidade histórica e o uso da mesma língua são formas de identidade cultural, sendo assim a identidade regional é contestável, pois não há uma identidade, mas várias e coletivas que são construídas através de conflitos. Ao mesmo tempo, a identidade de um grupo é uma questão de foco e difusão de etnia, raça, conceitos nacionais e estereótipos. Só a exploração da variedade cultural faz com que umas comunidades de migrantes e indígenas não desapareçam.

²¹ Os termos “opressor” e “oprimido” possuem aqui o sentido do qual Paulo Freire se apropria.

Tendo isso em vista, os Parâmetros Curriculares Nacionais promovem uma política de pluralismo lingüístico, definidos pelos autores como “uma aceitação da existência de línguas diferentes e promoção do ensino de várias línguas” (BRASIL, 1998), onde há a possibilidade de se incluir mais de uma língua estrangeira no currículo escolar, sendo que alguns fatores devem ser considerados para a inclusão: a) fatores históricos, ou seja, a relevância que uma língua específica apresenta na história da comunidade; b) fatores relativos a comunidades locais, ou seja, as línguas dos imigrantes e nativos em certos locais do Brasil; etc.; c) fatores relativos à tradição, ou seja, as relações culturais cultivadas com outros países²².

2.2 COMUNICAÇÃO E CULTURA

Para vivermos em sociedade, é necessário comunicar-se e somente assim manteremos a cultura dessa, pois cultura é apreensível, transmissível e perpetuada através da comunicação (SAMOVAR et al., 1998). Sendo a comunicação a base de todo contato humano, houve a necessidade de defini-la, mas DANCE e LARSON, citados por SAMOVAR et al. (1998, pág. 22) afirmam ter achado mais de 126 definições e concluíram que a dificuldade encontra-se na complexidade e na intenção (ou falta) da comunicação. A comunicação torna-se muito complexa, ao analisarmos o aspecto cultural, já que cada cultura utiliza símbolos próprios para definir e especificar a sua realidade.

A comunicação é complexa e multidimensional; assim, citamos algumas características: o dinamismo, a criatividade e a mudança sistemática das pessoas envolvidas no processo. Partindo dessa premissa, SAMOVAR et al. (1998) caracterizaram a comunicação como um processo dinâmico, isto é, não é uma atividade fixa, as palavras e seus significados são mutáveis com o tempo, ou seja, uma palavra empregada jamais pode ser retomada e depende da interação com o outro. Para esses autores, a comunicação é sistêmica, pois

²² Tema que será abordado com maiores explicações no capítulo 3.

ela não ocorre sozinha, descontextualizada. É preciso verificar no contexto o local, a ocasião, o tempo e o número de pessoas na interação, já que todo esse contexto é influenciado e diversificado culturalmente. Além dessas características, a comunicação é simbólica, pois nossas palavras e atos são símbolos criativos que nos ajudam a externar nossas experiências e nossos pensamentos com o meio. Os autores também afirmam que a comunicação não possui a mesma importância em todas as culturas, citando que em alguns países asiáticos o silêncio é frequentemente mais importante do que a comunicação (1998, pág. 27), mas não podemos esquecer que o silêncio é uma forma de comunicação, sendo que nela não utilizamos palavras .

Esses componentes da comunicação estão presentes em qualquer aspecto, seja ela verbal ou não-verbal. Não importa qual o tipo de interação: a cultura está sempre presente. HALL (1977) afirma que “cultura é comunicação e comunicação é cultura” ²³. Ao ter essa afirmativa em vista, podemos considerar a cultura como aspecto onipresente, que governa e define as circunstâncias e maneiras de uma mensagem ser transmitida, noticiada ou interpretada. Sendo assim, é impossível separar cultura de comunicação.

KNAPP e KNAPP-POTTHOFF (1990, pág. 66) definem comunicação como “interação interpessoal executada com a ajuda de elementos de um código lingüístico amplo (verbal, para-verbal e não-verbal), que juntos formam um complexo modelo de ação”. Sendo assim, a interculturalidade faz parte da comunicação, pois visa troca entre as pessoas, mas tendo como premissa aqui a variação lingüística dos falantes. Para os autores, a comunicação intercultural é problemática devido ao caráter lingüístico e o pré-conhecimento necessário sobre os códigos verbais e não-verbais utilizados durante a comunicação. Segundo os pesquisadores, a falta deste pré-conhecimento pode trazer um choque cultural entre os falantes ou até uma certa insegurança na troca de dados; e, porque a comunicação é interacional, os erros e desentendimentos são ligados à intenção do falante e isso pode levar a criação de preconceitos e estereótipos.

Ao compararmos a visão de KNAPP e KNAPP-POTTHOFF (1990) com a de HALL (1990), vemos dois pontos de vistas contrapostos. Enquanto os

²³ “Culture is communication and communication is culture.”

primeiros afirmam que a comunicação entre as culturas pode levar a formação de estereótipos, pois é direcionada à pessoa e não a intenção e só conhecendo o estilo comunicativo²⁴ é que podemos evitar desentendimentos, o segundo iguala comunicação e cultura, vendo a comunicação como um sistema primário de mensagens. Para mim, ambos colocam a comunicação intercultural em dois extremos: “criadora de problemas” ou sinônimo de cultura, sendo que ela deveria ser a transmissora e a apaziguadora de diferenças. A propagação de uma cultura se dá através da comunicação entre as gerações de uma mesma comunidade e dos contatos com outras sociedades. Vejo a comunicação entre as culturas como uma solução para a formação da tolerância e um caminho para a multiculturalidade.

Neste capítulo abordamos a importância da linguagem na sociedade e como a linguagem verbal, através da comunicação, é um meio de transmitir a cultura. No próximo capítulo apresentaremos como a comunicação também pode transmitir uma cultura estrangeira e assim influenciar a sociedade. Tentaremos apresentar e explicar alguns documentos que determinam, na escola, o ensino de língua estrangeira e conseqüentemente as visões de mundo, de cultura e de sociedade por eles transmitidos.

²⁴ Os estilos comunicativos são segundo KARTARI (1997)-: a) direto X indireto, b) exato X completo, c) pessoal X plural, d) racional X intuitivo.

CAPÍTULO 3 – INTERCULTURALIDADE E ESCOLA – OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O QUADRO COMUM

“O diálogo nada mais é do que uma relação amorosa abstrata, ocorrendo quando os seres humanos se encontram como sujeitos a fim de nomear o mundo e mudá-lo”. Gottfried Mergner

3.1 VISÃO BRASILEIRA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O ensino de língua estrangeira moderna no Brasil iniciou-se no século XIX, com as línguas inglesa e francesa obrigatórias no currículo, pois eram consideradas úteis ao Estado, já que este mantinha relações diplomáticas estreitas com a Grã-Bretanha e a França. A metodologia aplicada ao ensino dessas línguas era a mesma do ensino da língua latina (MOACYR, 1941).

Com o avanço de imigrantes provenientes de países da Europa e da Ásia, especialmente Japão, o ensino das línguas modernas ganhou um status maior e as horas de ensino de latim foram reduzidas e as de grego excluídas. Os textos trabalhados no ensino da língua eram os literários, científicos, artísticos ou históricos, tanto para as habilidades orais (fala e audição) quanto escritas (leitura e escrita).

Após as reformas educacionais, a metodologia utilizada ia, aos poucos, sendo modificada (método da tradução e de gramática, método direto indutivo) e as línguas ensinadas eram a inglesa, a francesa e a alemã. Através das reformas, sugeriu-se que a gramática fosse ensinada intuitivamente, com uma menor ênfase. Até o período da última reforma educacional, em 1931, a língua espanhola não fazia parte do currículo ou fora sequer mencionada a intenção de ensino da mesma (FRAHM, 2000, pág. 175). Somente com a *Reforma Capanema*, de 1942, o espanhol foi inserido no currículo juntamente com o inglês e o francês. Na *Reforma Capanema* mais uma vez os professores deveriam seguir a tutela e as dicas das diretrizes programadas, sendo que a partir da Lei 4.092/61 o ensino de língua estrangeira foi totalmente modificado, não havendo recomendações para professores ou a imposição de método,

conteúdo ou programa (FRAHM, 2000, pág. 178). CELANI, citada por FRAHM (2000, pág. 178), considera que

“com o advento da Lei 4.092, de 21 de dezembro de 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, parece que, repentinamente, o ensino de línguas estrangeiras passa da situação de tutela absoluta em que se encontra, marcada pela imposição de programas, conteúdos e métodos, a uma situação, se não de abandono, pelo menos de absoluto descaso.”

Dez anos depois, com a Lei 5.692/71, o ensino de língua estrangeira passa do total abandono para o total descaso, sendo recomendada somente no caso da escola apresentar possibilidades de ensinar a língua com eficiência. O artigo primeiro da Lei recomenda “que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, que se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência” (FRAHM, 2000, pág. 183).

A partir de então, a língua estrangeira toma o status de disciplina não-compulsória, tornando-a irrelevante para a formação do aprendiz e sua capacitação profissional, com importância somente para habilitação em secretariado. O início do ensino de língua estrangeira era para acontecer na 5ª série e ser estendido até a 8ª série do Ensino Fundamental; os aprendizes do Ensino Médio eram privados de uma língua estrangeira, caso não optassem pelo secretariado.

Em 1996 foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) obrigando o ensino de uma língua estrangeira: “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (grifo da pesquisadora) (FRAHM, 2000, pág. 188). Elevou-se o status da língua estrangeira, mas as condições impostas continuaram as mesmas, já que após a quase completa eliminação de uma língua estrangeira do currículo, as instituições poderiam sofrer tanto com falta material quanto profissional, ou seja, “as possibilidades da instituição” eram limitadas.

Em 1998, um documento adicional contribui para a solidificação e a concretização da língua estrangeira no currículo compulsório: os Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclo – Língua Estrangeira e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1998²⁵, são o documento oficial mais atual, que não tem a pretensão de substituir os currículos produzidos pelos estados, que guiam professores a um avanço tanto filosófico quanto ideológico do ensino de uma língua estrangeira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais querem promover uma política de pluralismo lingüístico (assim como o *Quadro Comum*, como será explicado em seguida), ao instigar o possível aprendizado de mais de uma língua estrangeira – de acordo com as possibilidades escolares – e ao aceitar a existência de línguas diferentes; com isso, acreditam no desenvolvimento da percepção da própria cultura através da cultura do outro. Conforme afirma o documento, “ao expor o aprendiz a outras culturas, ele constrói uma compreensão mais real do que seja a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura” (BRASIL, 2000, pág. 94). Outra questão pertinente é a construção da identidade cultural, que faz “parte da consciência da necessidade de se construir a identidade lingüística, constituída pelo estudo da conservação e das rupturas, da posição dos interlocutores em dado momento histórico, das negociações de sentido, intenções e expectativas envolvidas” (BRASIL, 2000, pág. 98).

Entre os vários objetivos almejados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, há alguns que citam explicitamente (citando a palavra) e outros implicitamente o papel cultural, são eles para o terceiro e quarto ciclos:

“- identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como *parte integrante de um mundo plurilíngüe* e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico,

- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, *refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo,*

²⁵ Documentos seguem em anexo.

- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas estrangeiras lhe *possibilita acessar bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo*” (grifos da pesquisadora) (BRASIL, 1998, pág. 25).

Para o Ensino Médio, a ênfase é praticamente a mesma, procurando-se um trabalho (meta) lingüístico mais aprimorado, como afirma o próprio documento: “O professor de língua estrangeira no ensino médio deve lançar mão dos conhecimentos lingüísticos e metalingüísticos dos alunos, estabelecer pontos de convergência e de contraste, assim como colocar o aluno frente a situações reais de uso do idioma, que ultrapassam o teórico e o metalingüístico” (BRASIL, 2000, pág. 94). Entre as competências almejadas estão:

- “- identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura,
- emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais,
- identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria” (PARÂMETROS, 2000, pág. 99).

Essas competências estão relacionadas à investigação e à compreensão da língua estrangeira, sendo elas necessariamente ligadas aos aspectos discursivos da linguagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio possuem um item onde discutem o papel da cultura e da contextualização cultural, abordam a língua como “um bem cultural e um patrimônio coletivo” (BRASIL, 2000, pág. 100). Nessa perspectiva, é importante verificar que o papel da linguagem é tido como universal e formador, pois, como “bem cultural”, faz parte então dos aspectos de formação básica de uma sociedade, ou seja, a linguagem é como a cultura base da formação moral e intelectual do ser humano. Os autores desse documento também referem-se à visão estereotipada que pode existir perante ao estrangeiro. Mas as línguas estrangeiras não devem ser únicas responsáveis pelo estudo do estereótipo, deve sim haver uma relação conjunta com as outras disciplinas, conforme os autores do documento afirmam e ainda discutem as vantagens de tal estudo, quando dizem que “esse tipo de reflexão possibilita ao aluno do ensino médio a aquisição de postura crítica quanto ao universo sociocultural que o cerca imediata e remotamente” (BRASIL, 2000, pág. 112).

Entre as habilidades e competências propostas no âmbito sociocultural, estão:

- “-usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência,
- analisar a linguagem como geradora de acordos sociais e como fonte de legitimação desse acordo,
- identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica,
- usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional,
- contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícita,
- entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação” (BRASIL, 2000, pág. 102).

Com os objetivos acima propostos, o aluno do Ensino Médio pode tornar-se crítico e tolerante perante o novo e compreender a própria existência, já que, ao analisar uma cultura estrangeira, o contraste é feito; ou seja, a cultura de partida (a cultura do aluno) serve de parâmetro de análise com a cultura de chegada (a cultura do outro). Esses parâmetros podem ser questionados e até revistos, já que tomamos como pressuposto um ser humano mutável e apreensível.

3.1.1 A Posição Paranaense²⁶ no Contexto Nacional

Em 1992, o Estado do Paraná formulou um currículo básico de ensino de língua estrangeira para todas as escolas públicas do estado; documento esse inovador comparado ao último de 1987 (FRAHM, 2000, pág. 216). O currículo atual (de 1992) é dividido em três partes: a primeira, descreve os pressupostos teóricos e o caráter modificador do trabalho; a segunda, é metodológica e descreve quais conteúdos devem ser trabalhados no Ensino Fundamental e a última parte refere-se à avaliação. Os autores que fundamentaram a construção do currículo básico foram entre outros BAKHTIN (2004) e CHARAUDEAU (1983). As autoras desse documento, Beatriz Maria M. Z. BEZ

²⁶ O Paraná é o estado e Curitiba é a cidade onde a pesquisa e o trabalho foram realizados.

e Lúcia CHEREM, foram vanguardistas, considerando que o currículo paranaense é anterior ao nacional e já mostrava a preocupação tanto com o caráter dialógico da linguagem bakhtiniana, quanto a visão cultural e o choque que o aprendiz pode sofrer, ao se deparar com uma cultura estranha. Esse sofrimento parte do crescimento intelectual e com isso permite que ele interaja e se identifique, citando CHARAUDEAU em seu artigo *Language, Culture et Formation* de 1983.

O currículo básico de língua estrangeira moderna critica o método utilizado nas escolas públicas, pois elas adotam um livro proposto pela FAE (Fundação de Amparo ao Estudante) e esse material dá prioridade ao trabalho oral, sendo praticamente impossível, em uma classe numerosa, trabalhar essa habilidade (CURITIBA, 1992). Segundo BEZ e CHEREM, “com os livros didáticos, o professor trabalha em sala de aula com um discurso criado pelo próprio sistema educacional, válido, portanto, somente dentro dos seus limites” (CURITIBA, 1992, pág. 1) Devido esse discurso distante e irreal, a necessidade de aproximação do mundo da língua aprendida com o mundo do aprendiz é urgente; conforme afirma BAKHTIN (2004). O contexto não é pretexto para a comunicação, mas fundamental para a compreensão, o entendimento e construção do conhecimento do outro através da interação.

Há uma grande importância no papel da língua estrangeira, que, segundo BEZ e CHEREM, é crucial para a formação do aluno, principalmente ao aluno ao qual o documento se destina, pois afirmam que este aluno da escola pública tem menos acesso à informação e do seu lugar no mundo. Assim, como nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* do Ensino Médio, o currículo básico, de forma precursora, acredita que, através do confronto, há o reconhecimento da própria realidade: “através do confronto com o novo, com a língua do outro, e vale dizer com a cultura do outro, esse aluno terá mais facilidade em se posicionar, reconhecendo a situação geográfica, econômica e cultural de seu próprio país ao enxergar e respeitar as diferenças entre duas culturas” (CURITIBA, 1992, pág. 3).

Atualmente, nenhum outro documento estadual fora escrito, sendo esse, mesmo após da nova LDB e do PCN's lançados respectivamente em 1996 e 1998, ainda o guia das escolas públicas paranaense. Novas diretrizes de base

de língua estrangeira estão sendo produzidas pelas professoras Telma GIMENEZ da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Clarissa JORDÃO da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Após termos apresentado a situação e a visão nacional e regional do ensino de língua estrangeira gostaríamos de mostrar a perspectiva estrangeira, mas especificamente a europeia. Escolhemos esta ordem de apresentação, pois partimos do já conhecido para o novo e apesar da proposta nacional ser anterior a proposta europeia, não podemos esquecer que o contexto estrangeiro muitas vezes influencia o nacional, acreditamos assim que em uma próxima reforma dos PCN's, o *Quadro Comum* não possa ser ignorado.

3.2 VISÃO EUROPEIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA²⁷

O primeiro grande projeto de ensino de alemão para adultos, como língua estrangeira, surgiu por volta da segunda metade da década de 70, do século XX, a partir da publicação *The Threshold Level* de J. A. van EK e parte de um grande projeto do Conselho Europeu para um sistema de construção do ensino de língua estrangeira para adultos (BALDEGGER et al., 1980, pág. 9). Essa publicação causou impacto não somente na língua inglesa, mas também foi um forte chamariz para que professores e teóricos de alemão, como língua estrangeira, formulassem um trabalho com a mesma característica: uma definição pragmática de uma minuciosa competência comunicativa. No ano seguinte, um projeto mais elaborado e com complexas categorias referentes a uma gramática funcional surgiu para o francês – *Un Niveau-Seuil* –, servindo também de base para a formulação de parâmetros do alemão, conhecido como *Kontaktschwelle*, permanecendo como referencial até a publicação das *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*²⁸.

Após a publicação, todos os cursos e provas oficiais, como o antigo ZdF (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache), foram adaptadas para atender essa

²⁷ Não negamos aqui a existência de séculos de ensino de língua estrangeira na Europa, mas por opção apresentaremos somente a história mais recente, ou seja, a partir do século XX.

²⁸ A versão portuguesa intitula-se *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*, sendo chamado aqui de *Quadro Comum*.

demanda e, com isso, o mercado editorial também se modificou (QUETZ, 2001, pág. 554). O Conselho Europeu decidiu unificar todas provas, currículos, matérias, etc., formulando o *Quadro Europeu Comum*, nas quais cada governo possuía a tarefa de produzir planos básicos (*Rahmenpläne*) para o ensino de língua estrangeira. Antes da publicação do *Quadro Comum* Ministério da Cultura de cada país europeu formulava os objetivos do ensino de língua estrangeira, assim como ocorre no Brasil, havendo então uma disparidade na competência comunicativa dos falantes europeus. O *Quadro Comum* foi criado a partir de uma base política, com fins comuns dentro dos Estados pertencentes à União Européia, isto é, pretende-se criar uma unidade entre os países membros, com os mesmos fundamentos culturais:

“... melhorar a qualidade da comunicação entre europeus com diferentes bases lingüísticas e culturais. Isto acontece, porque uma comunicação melhorada leva a uma mobilidade maior e para mais contatos diretos, conduzindo então a um melhor entendimento e um melhor trabalho em equipe. O Conselho de Europeu apóia os métodos pedagógicos de ensino/aprendizagem que possam ajudar as pessoas jovens e também os mais velhos a desenvolver atitudes, conhecimento e habilidades necessárias para tornar-se mais independente no pensar e no agir, e nas suas relações interpessoais negociar de modo consciente e cooperativo. Deste modo, o trabalho também contribui para a formação de uma consciência civil e democrática”²⁹ (GEMEINSAMER, 2001, pág. 8).

A necessidade de um *Quadro Comum* é para que haja uma mobilidade maior entre os países da União Européia, intensificando uma comunicação internacional realmente efetiva, levando em conta a identidade e as diferenças culturais. Isso tudo melhoraria o acesso às informações, intensificaria o contato entre as pessoas, melhoraria as relações trabalhistas e promoveria uma compreensão mútua, e para atingir esses objetivos é preciso que a educação seja continuada, ou seja, a educação plurilingüística deve-se iniciar no jardim e ir até a formação profissional. Eles não almejam minimizar os traços ou as

²⁹ “...Die Qualität der Kommunikation unter Europäern mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund zu verbessern. Dies geschieht, weil eine verbesserte Kommunikation zu größerer Mobilität führt und zu vermehrten direkten Kontakten, was wiederum zu einem besseren Verständnis und zu besserer Zusammenarbeit führt. Der Europarat unterstützt Lern- und Lehrmethoden, die jungen Menschen, aber auch älteren Lernenden helfen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln, die notwendig sind, um im Denken und Handeln unabhängiger zu werden und in ihren Beziehungen zu anderen Menschen verantwortungsbewusst und kooperativ zu handeln. Auf diese Weise trägt die Arbeit auch zur Förderung eines demokratischen staatsbürgerlichen Bewusstseins bei.”

diferenças culturais e/ou étnicas, mas sim tornar os cidadãos plurilíngües, capazes de se comunicar nos diversos âmbitos e registros sociais.

Os próprios autores do *Quadro Comum* deixam claros seus objetivos e suas pretensões, já que eles não são um currículo, não apresentam nada novo e/ou revolucionário e não pretendem ser normativos, pois os objetivos principais do *Quadro Comum* são: (a) motivar todos os que trabalham com línguas (inclusive o aprendiz) a refletir sobre as perguntas de uma aula de língua estrangeira; e (b) facilitar a troca entre os envolvidos com a língua e assim ajudar com os objetivos pretendidos, tanto o meio quanto o fim.

O *Quadro Comum* procura responder as seguintes perguntas:

- “- O que os aprendizes deverão fazer com a língua?
- O que eles devem aprender para estarem aptos a alcançar os objetivos da língua-alvo?
- O que os motiva a aprender?
- Quem são os aprendizes (idade, sexo, histórico social e educacional, etc.)?
- Quais conhecimentos, habilidades e experiências eles possuem?
- Qual acesso eles têm a materiais didáticos, materiais de auxílio (dicionários, gramáticas, etc.), mídia audiovisual, computadores, software, etc.?
- Quanto tempo eles precisam (ou querem) aplicar?”³⁰ (GEMEINSAMER, 2001, pág. 9).

E elas são respondidas no decorrer dos nove capítulos, levando em conta que no processo de ensino-aprendizagem os participantes são vários, isto é, o professor e os alunos recebem influência de administradores educacionais, instituições avaliadoras, autores de livros didáticos, entre outros. Os autores do *Quadro Comum* prezam também pela coerência de objetivos entre todos os envolvidos, sendo que o *Quadro Comum* ajuda na formulação clara, completa e ampla daquilo que for necessário para atingir a proficiência na língua-alvo.

³⁰ “– Was werden Lernende mit der Sprache tun müssen?

- Was müssen sie lernen, um in der Lage zu sein, die Zielsprache zum Erreichen dieser Ziele einzusetzen?
- Was bewegt sie zum Lernen?
- Wer sind die Lernenden (Alter, Geschlecht, sozialer und Bildungshintergrund usw.)
- Über welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen verfügen ihre Lehrenden?
- Welchen Zugang haben sie zu Lehrmaterialien und Nachschlagewerke (Wörterbüchern, Lerngrammatiken usw.), audiovisuellen Medien, Computern und Software usw.?
- Wie viel Zeit können (oder wollen) sie aufwenden?”

Em nove capítulos os autores nos guiam desde os objetivos políticos e educacionais até a competência do aprendiz e sua avaliação. O primeiro capítulo define as intenções, os objetivos e as funções do *Quadro Comum*, tendo como base a política lingüística da Europa e o estímulo ao plurilingüismos e a variedade cultural européia. O capítulo seguinte explica a abordagem escolhida, descrevendo as estratégias utilizadas pelos aprendizes para propiciar a sua competência comunicativa, os temas e determinadas situações das quais ele deverá cumprir alguns requisitos para efetivar a comunicação. O próximo capítulo apresenta com detalhes os níveis pelos quais os alunos passarão e a flexibilidade destes níveis. O capítulo quatro identifica o que os aprendizes utilizam ao lidar com a língua alvo, isto é, situações contextualizadas; temas; atividades, objetivos, estratégias e processos comunicativos. Capítulo cinco categoriza, em detalhes, as competências gerais e comunicativas do aprendiz. O capítulo posterior analisa o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o que fora apresentado nos capítulos três e quatro. Os três últimos capítulos se ocupam respectivamente com (a) o papel das tarefas comunicativas no ensino-aprendizagem, verificando a importância dessas atividades e como elas sofrem influencia nos aspectos cognitivos, afetivos e lingüísticos; (b) aborda as implicações de um currículo plurilingüístico e multicultural, diferenciados objetivos lingüísticos, bases e cenários da produção curricular, aprendizagem contínua e competências; (c) e por último discute a função do processo avaliativo e a necessidade de critérios completos, exatos e práticos para a aplicação de uma avaliação (GEMEINSAMER, 2001, pág. 11)

É importante ressaltar que o *Quadro Comum* é um documento oficial elaborado e discutido por diversos cientistas da Educação e lingüistas aplicados, mas isso não é uma premissa para sua aplicação, ou seja, os governos da União Européia não são obrigados a utilizá-lo no ensino formal, pois os autores do próprio *Quadro Comum* deixam claro seu caráter não-dogmático.

Veremos em seguida os pontos de convergência e dispersão de ambos os documentos, os nacionais e o estrangeiro.

3.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O QUADRO COMUM – UM BREVE COMPARATIVO

A composição e estrutura dos documentos europeus e brasileiros diferem-se tanto na proposta quanto na origem. O documento nacional tem como proposta reestruturar o ensino de língua estrangeira no território nacional de acordo com a realidade vivida, sendo discutido e aprovado tanto no Congresso quanto no Senado, com o aval do Ministro da Educação e do Presidente da República. Não possui caráter dogmático, já que não pretende substituir os currículos estaduais (BRASIL, 1998). Os objetivos foram pensados e relacionados aos aprendizes, ao sistema educacional e à função social da língua estrangeira na sociedade, buscando aproximar a realidade com uma língua estrangeira, que, para muitos, é distante e inacessível, sendo eles orientados pelos seguintes focos: “(a) o mundo multilíngüe e multicultural em que se vive; (b) a compreensão global (escrita e oral) e (c) o empenho na negociação do significado ao invés de na correção” (BRASIL, 1998, pág. 106). Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que as limitações apresentadas nas escolas não devem impedir que os objetivos resultem em “algo palpável e útil para o aprendiz (...) mínimo não deve significar o menos possível, mas sim, metas realistas, claramente definidas, e explicitadas aos aprendizes” (BRASIL, 1998, pág. 108).

O documento estrangeiro tem como público alvo grupos que trabalham com a língua estrangeira; ele foi elaborado por profissionais que possuem a língua estrangeira como língua materna e não necessitando de nenhum aval do governo do país, mas do Conselho Europeu. O *Quadro Comum* surgiu pela necessidade de ir além da abordagem comunicativa, que “não integrava os aprendizes em uma comunicação natural” (GEMEINSAMER, 2001). A abordagem comunicativa tinha como palavras-chaves comunicação e emancipação (JANZEN, 1998, pág. 53). O cultural era valorizado, mas sendo conteudístico, isto é, a cultura estrangeira, no caso a alemã, era o único ponto de referência, não respeitando o aprendiz, tornando-o “a-cultural”. JANZEN (1998, pág. 68) afirma que essa ausência de mediação cultural impossibilita a compreensão, causando um distanciamento entre os dois universos, o da

língua estrangeira e o do aprendiz. Tendo isso em vista, buscou-se então uma reformulação dos parâmetros que guiavam o ensino de língua estrangeira, sendo esses parâmetros base de formulação de material didático; com isso, surgiu o *Quadro Comum*. Nelas estão descritas as competências almejadas e os níveis pretendidos; sendo eles divididos em: A (uso elementar da língua); B (uso independente da língua); e C (uso competente da língua); subdivididos em A1 (*Breakthrough*); A2 (*Waystage*); B1 (*Threshold*); B2 (*Vantage*); C1 (*Effective Operational Proficiency*) e C2 (*Mastery*)³¹.

Tendo em vista a diferença de propostas, faz-se necessário uma comparação entre as duas propostas, já que a nacional regulamenta o ensino regular de uma língua estrangeira e a estrangeira regulamenta as provas oficiais, de abrangência internacional, e a produção do material didático trabalhado no contexto nacional. Devemos ser cuidadosos nessa comparação, pois ambas as propostas foram pensadas em contextos e situações diferentes, sendo que uma proposta (PCN's) é anterior a outra (*Quadro Comum*). Não podemos esquecer da tentativa de implementação de estudos interculturais nas escolas brasileiras, mesmo com uma história diferente da Europa, que sentiu a necessidade de incorporar os estudos interculturais nas escolas devido uma grande leva de estrangeiros que lá foram trabalhar a partir da década de 50 e que trouxeram suas famílias. Como os países europeus estavam somente interessados na mão-de-obra, não se importaram com a integração dessas famílias. Atualmente, as novas gerações quase não possuem vínculos com a antiga pátria de seus antepassados, mas ainda são tratados como “estrangeiros”: o único vínculo possível é o da língua. Essa geração que vai à escola com uma língua materna diferente da do país natal leva consigo preconceitos lingüísticos são considerados “burros”, pois não sabem falar a “língua da escola”, como étnicos. Para que esses e outros problemas, como de âmbito religioso, pudessem ser compreendidos foi necessário estudar este “estrangeiro” que habita o país, mas não de uma perspectiva distante, mas sim contrastiva, ou seja, percebendo as semelhanças e diferenças entre as culturas. Os estudos interculturais na Alemanha iniciaram com essa perspectiva. Essa situação não é localizada, mas é percebida em toda a

³¹ Os termos em inglês foram utilizados como padrão.

Europa, por isso que lá é urgente a necessidade do trabalho intercultural e plurilíngüe. Essa necessidade vem de acordo com o pensamento de KRAMSCH (2004), pois para ela, assim como para o *Quadro Comum*, a linguagem é socializadora e um meio de propagação cultural, podendo ocasionar a partir disto um diálogo intercultural.

Apesar de possuímos uma realidade semelhante a da europeia, aqui os imigrantes não foram vistos como sinônimo de mão-de-obra e de uma forma ou de outra se integraram e aprenderam a falar a o português, não causando assim esse impacto entre as gerações. O que os PCN's procuram relevar nessa nova versão é a realidade plurilíngüe brasileira, ou seja, a partir de então percebeu-se que moramos em um país onde o português não é língua única. Hoje em dia, considera-se as línguas indígenas e as línguas de algumas comunidades migrantes como parte das línguas faladas no Brasil, ou seja, o Brasil é plurilíngüe.

Não podemos nos esquecer também das diferentes funções que o documento nacional e o europeu se propõem. Enquanto aquele regula as diferentes áreas do conhecimento nas escolas, esse é uma proposta política, não institucional como os PCN's. Não queremos aqui fazer um julgamento de valor ou de qualidade, pois ambos os documentos possuem prós e contras³² dentro das suas realidades, o que cabe aqui é verificar se um material produzido com um tipo de parâmetro pode ser utilizado em um país com outro parâmetro.

³² Não avaliamos qualitativamente o *Quadro Comum* ou os PCNs, apenas os apresentamos e discutimos conforme seus propósitos. Caso o leitor se interesse pelo assunto indico o trabalho de Jandir QVEDA e de Kurt GROSSMANN, ambos ainda inéditos.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Nesta segunda parte do trabalho analisaremos com maior detalhe a importância dos estudos culturais e sua aplicabilidade no ensino de Alemão como Língua Estrangeira no Brasil.

No Capítulo 4 se encontra um recorte histórico de análises feitas em livros didáticos (não necessariamente Alemão, como Língua Estrangeira), a explicação da metodologia aplicada e justificaremos a escolha do material a ser analisado à luz do *Quadro Comum*. As análises de KRAMSCH (1991) e FINK (2003) serviram de base para a apreciação dos livros aqui apresentados, pois, em ambos os trabalhos, os autores verificam a recepção dos materiais produzidos no país da língua alvo (Alemanha), pelos alunos de diferentes países da língua de origem (Dinamarca e EUA).

No Capítulo 5 a análise do material será feita com grande detalhe e observando, sobretudo, o contexto brasileiro. Analisaremos as unidades temáticas de dois livros didáticos diferentes e verificaremos se os objetivos do saber sociocultural almejada pelo *Quadro Comum* se aplicam a essas unidades. Também, tentar constatar se os objetivos do *Quadro Comum* correspondem aos objetivos descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais; com isso, analisar sua aplicabilidade no contexto nacional.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E MATERIAL DE ANÁLISE

“Pesquisa para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo”.
Paulo Freire

Um avaliador profissional deve ter sempre em vista a objetividade, a sistematização, a racionalidade, a relevância, o pluralismo e a precisão. A avaliação educacional é a determinação de valores e não apenas sua medida; sendo ela sistemática, consiste então em uma estimativa formal do valor dos fenômenos educacionais. A razão pela qual avaliamos é capacitar os educadores a tomarem decisões mais eficazes sobre seu fazer pedagógico. A seguir, apresentaremos algumas análises e discussões de alguns teóricos que pensaram e avaliaram materiais didáticos, não necessariamente livros didáticos de alemão como língua estrangeira.

4.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE

MATOS e CARVALHO (1984) afirmam que há dois tipos de avaliação: (a) formativa, onde os processos são passíveis de serem modificados; e (b) somatória, na qual os processos são incluídos como tal. Em uma avaliação do tipo (a) o material didático é analisado em seu uso e construção, ou seja, o manuseio com o que o material didático oferece é objeto modificável, podendo ser adequado à necessidade do aprendiz. No tipo (b) o processo final é avaliado, o material didático é usado como tal e somente a aplicação do conhecimento contido no material é posto à prova.

OLIVEIRA (1959, pág. 89) demonstra em sua tese de livre docência que “o livro didático pode criar situações de influência na formação do aprendiz”, por isso uma análise adequada por parte dos professores faz-se necessário. Entre as suas conclusões, está a de que “um livro didático só pode ser bem selecionado se for lido cuidadosamente, examinado em todos seus aspectos: físico, informativo, metodológico, filosófico” (OLIVEIRA, 1959, pág. 97). Avaliar um livro sobre seu aspecto filosófico implica mostrar quais são os pressupostos almejados por tal material, ou seja, qual a visão de mundo/aspectos culturais

que o livro didático nos apresenta, que tipo de cidadão o professor formará, ao utilizar esse material.

Em outro estudo sobre livro didático, BITTENCOURT (1981, pág. 29) cita estudos de Samuel PFROMM NETO, Cláudio ZAKI DIB e Nelson ROSAMILHA (1974) sobre a importância e a vantagem do livro didático para a educação. Segundo BITTENCOURT (1981, pág. 45), eles “analisam o valor cultural do livro como instrumento de formação educacional e cultural, lembrando os cuidados que se deve ter para recomendar o uso de livros aos jovens em face das mudanças contínuas e rápidas por que passa a sociedade”. Esses autores fizeram seus estudos com a vigência da Lei de Diretrizes e Base 5.692/71 e concluíram que, após essa Lei, os livros didáticos deixariam somente de transmitir informações, mas seguiriam um modelo de instrução tecnológica.

AMMER (1988) fez um estudo sobre os livros didáticos utilizados pelos estrangeiros que foram elaborados no pós-guerra e livros elaborados dentro de uma concepção mais comunicativa. Com isso, verificou uma mudança de paradigma na elaboração desse material didático. O material da fase pós-guerra mostrava a inexistência de conflitos: a harmonia, a ordem preconizavam e a presença de estereótipos era inquestionável. Já o material com uma concepção comunicativa tem a preponderância dos aspectos problemáticos da Alemanha, nos quais por um lado existe um grande desenvolvimento tecnológico, mas por outro lado há grande desemprego e instabilidade em decorrência disso.

KRAMSCH (1991, pág. 100) fez uma análise dos livros didáticos utilizados nos EUA e concluiu que

“muitos fatos culturais dados sobre países de língua alemã são transmitidos de uma maneira americana, perguntando-se então como se pode atingir um entendimento cultural da língua alvo. A solução para isso não está nos livros didáticos escritos no país da língua alvo. Um discurso didático estrangeiro pode dificultar a aprendizagem, até mesmo se a concepção didática for plausível”³³ (tradução da pesquisadora).

³³ “dass die vielen landeskundlichen Fakten, die über deutschsprachige Länder angegeben werden, von einer so ausschliesslich nordamerikanischen Perspektive vermittelt werden, dass man sich fragt, wie ihr Anspruch, zu einem besseren kulturellen Verständnis des Ziellandes beizutragen, überhaupt erfüllt werden kann. Die Lösung ist aber nicht unbedingt in Lehrwerken

Essa conclusão surgiu após KRAMSCH (1991) refletir sobre três metodologias que podem ser utilizadas na aula de língua estrangeira, que são metáforas, como a própria autora diz, do modo como a cultura é contextualizada e apresentada em sala. A primeira é denominada de *container*, pois simboliza a quantidade e a capacidade de conhecimento, que o aluno pode armazenar sobre o país. Esse tipo de metodologia é aplicado também em outras áreas do conhecimento, como história, matemática, geografia, etc. Aqui TER conhecimento é mais importante do que APLICÁ-LO. O segundo tipo é a *colagem*; esse termo toma de empréstimo o mesmo significado que possui nas artes plásticas, pois significa uma figura formada através da sobreposição de outras. Uma “Pedagogia de Colagem” combina gramática, léxico e dados culturais de tal forma que o aluno possa construir um esquema dessa realidade estrangeira com a qual ele toma contato. Para KRAMSCH, esta metodologia não falha na quantidade de informações como a outra, mas sim na falta de ligação que o aluno faz com o conhecimento de sua própria cultura com a nova, ou seja, ele torna-se tolerante, mas sem nenhuma ligação ou responsabilidade perante ao novo aprendido. A terceira e última metáfora é a da *montagem*, expressão tirada do cinema, pois indica cortes.

Uma análise semelhante fora feita por FINK (2003) com livros didáticos, de alemão como língua estrangeira, produzidos na Dinamarca. Após analisar outras pesquisas feitas com livros didáticos, o autor chega a conclusão que “textos são a base de uma pré-compreensão” (FINK, 2003, pág. 478). O objetivo era analisar textos, situações, figuras e representações que poderiam levar o aprendiz dinamarquês a uma pré-compreensão negativa. FINK (2003, pág. 486) conclui que

“ao invés de passar ou transmitir novas figuras e impressões, os esquemas já existentes nos livros dinamarqueses são retomados e desenvolvidos/reforçados. O conteúdo transmitido pelos materiais mostra um dia-a-dia normal e global, que é substituível. Eles aparentam serem turísticos estereotipados, não são diversificados, diferenciados e multiperspectívos. (...) A vizinhança teuto-

zu finden, die im Ziellande geschrieben worden sind. Ein fremder didaktischer Diskurs kann lernbehindernd wirken, sogar wenn die didaktische Konzeption für objektiv besser gehalten wird.“

dinamarquesa parece não dialogar (...)”³⁴ (tradução da pesquisadora).

Análises como as de KRAMSCH (1991) e FINK (2003) demonstram a importância dos estudos de análise cultural do ponto de vista do país, no qual a língua estrangeira é ensinada, pois os livros didáticos produzidos no país da língua alvo possuem objetivos diversos. KRAMSCH (1991), ao afirmar que a solução não se encontra nos livros produzidos no país de língua alvo, deixa margens para uma interpretação inversa, ou seja, a solução estaria nos livros didáticos do país de origem; mas ela não levou em conta os objetivos do ensino de língua estrangeira no país da língua alvo.

JANZEN (1998) também analisa material de ensino de alemão como língua estrangeira. Ele discute a necessidade de aproximação das realidades (a da língua de partida e a da língua alvo) para que haja uma melhor compreensão do discurso verbal. Dialogando com BAKHTIN, o autor nos mostra as falhas da abordagem tradicional e nos apresenta alguns recursos que os livros da Era Comunicativa apresentam para que o contexto extraverbal seja minimizado.

Além de autores que discutiram e dialogaram com o livro didático em sala de aula e sua aplicação, temos MENDES (2002, pág. 195), ao citar PRAHBU, afirma que “um material deve fornecer a possibilidade de ser ajustado, modificado, adaptado às necessidades de professores e aprendiz, levando em consideração os esquemas prévios dos aprendizes e os insumos fornecidos pelo professor”. Considera o uso do material como suporte e não o ponto central da aula; esse material deve nortear a atitude do professor e não condicioná-lo. Conclui que o material almejado deve “representar um conjunto de conteúdos (mediados pela língua e por imagens) e de processos previstos (codificados) que apóiam a re (criação) de experiências com e na língua-alvo conforme uma dada abordagem e alinhadas com um planejamento, tendo

³⁴ “Anstatt neue Bilder und Eindrücke zu geben bzw. zu vermitteln, werden existierende Schemata in den dänischen Deutschlehrwerken aufgegriffen und entwickelt bzw. verstärkt. Inhaltlich vermitteln die Werke einen gewöhnlichen, pauschalen Alltag, der austauschbar ist. Sie erscheinen touristisch und abbildend, jedoch nicht vielfältig, differenziert und mehrperspektivisch. (...) Die deutsch-dänische Nachbarschaft scheint nicht dialogisch (...)“ FINK (2003, pág. 486)

como objetivo maior desenvolver entre os aprendizes competência lingüístico-comunicativa na língua-alvo” (MENDES, 2002, pág. 196).

A dificuldade que há em analisar os aspectos culturais de um material didático pode ser observado na lista feita por BASSO (2000) de “critérios para a avaliação/ análise de livro didático”. A autora listou alguns pontos que devem ser analisados e algumas perguntas referentes a esses aspectos, como, por exemplo, os textos: se há uma variedade textual; se são autênticos, adaptados ou produzidos pelo autor, etc. BASSO cita vários pontos a serem observados, entre eles, a ideologia presente, os aspectos socioculturais, os aspectos gráficos-editoriais e materiais de suporte. Todos esses tópicos não possuem perguntas ou instruções a serem seguidas. Não cabe aqui propormos aspectos para uma análise sociocultural proposta por BASSO, mas devemos repensar qual importância damos a esse aspecto e como o professor transmite esse valor. Propor critérios de uma avaliação sociocultural torna-se difícil, ao pensarmos nas diferentes perspectivas em que a cultura é apresentada, a dificuldade em identificar qual perspectiva cultural o livro didático propõe pode estar na falha da formação dos professores, que não estão preparados para analisar a cultura estrangeira sem idealizá-la, como é feito até hoje.

O *Quadro Coumum* faz sugestões e não uma listagem de itens para analisar livros didáticos, mas eles auxiliam na formulação de material didático e também citam alguns pontos que podem ajudar professores, avaliadores, pesquisadores e todos aqueles que fazem uso deles. No quinto capítulo, os autores descrevem as competências que devem ser observadas na comunicação, sendo que elas serão desenvolvidas e não ensinadas, pois já existem com a aquisição da língua materna. Os autores dividem as competências em dois tipos: as gerais e as lingüísticas. A primeira é subdividida em quatro: *savoir* (conhecimentos de mundo, saber sociocultural e consciência intercultural), *savoir-faire* (habilidades práticas, habilidades interculturais), *savoir-être*, *savoir-apprendre* (consciência lingüística e comunicativa, consciência e habilidade fonética, técnicas de aprendizagem, habilidade heurística). Não cabe nesse trabalho detalhar o que cada divisão da competência geral sugere; aqui, me deterei em explicar os dois últimos pontos de *savoir* e o último ponto de *savoir-faire*. O saber sociocultural engloba todo o

conhecimento utilizado durante a comunicação, que se relaciona com a sociedade e a cultura de uma ou mais comunidades. Entre eles, estão a vida diária, as condições de vida, as relações interpessoais, etc. Já a consciência intercultural diz respeito à relação que o aprendiz faz entre os mundos da língua falada e da língua aprendida em conjunto a outras culturas. Quando partimos para a prática do aprendiz com a nova língua, o *Quadro Comum* cita as capacidades exigidas:

“a capacidade de relacionar a cultura própria com a estrangeira, sensibilidade cultural e capacidade de identificar uma série de estratégias de contato com membros da outra cultura, a capacidade de lidar efetivamente com situações de conflito e desentendimentos interculturais e de agir como meio cultural entre a própria cultura e a estrangeira, capacidade de superar relações estereotipadas”³⁵ (GEMEINSAMER, 2001, pág. 106).

Segundo o *Quadro Comum*, a competência geral é algo a ser sempre trabalhado e não precisa estar necessariamente ligado à língua. Diferentemente da competência lingüística, pois ela é uma das responsáveis pela aplicação das intenções comunicativas. Essa competência também é subdividida em *lingüística* (desenvolver as competências lexicais, gramaticais, semânticas, fonológicas e ortográficas), *sociocultural*³⁶ (convenções sociais, relações sociais, ditados populares e expressões, mudança de registro, variações sociais, religiosas, étnicas, etc) e *pragmática* (competências discursivas e funcional). Aqui, pretendo discutir somente os objetivos da competência sociocultural deixando as outras para um trabalho futuro. Segundo os autores, a importância desta competência está ligada ao fato de a comunicação ser um fenômeno social e por isso então é necessário dominar alguns pontos referentes a essa ação. Em cada nível está descrito o que se espera do aluno ao terminá-lo. Como nesse trabalho analisaremos o primeiro volume de uma série, será de importância saber o que o aluno deve alcançar ao final do estágio A1. Ao terminar o primeiro do volume dos livros analisados, o aprendiz será capaz de “produzir um contato social elementar, no qual ele utiliza as formas fáceis e cotidianas de cumprimento e despedida, dizer *por*

³⁵ Ver anexo 2.

³⁶ Para melhor compreensão ver anexo 2.

favor e obrigado apresentar-se ou desculpar-se, etc” (GEMEINSAMER, 2001, pág. 122).

Apesar de não serem pontos de verificação seguidos legalmente, servirão de base para a análise dos livros didáticos, que será feita unidade a unidade, verificando como esses pontos acima citados se apresentam nos livros. Alguns exemplos serão dados e analisados/criticados e os mesmos estarão em anexo para uma melhor apreciação do leitor.

Escolhemos aqui analisar os livros didáticos com base nos itens do saber sociocultural apresentado pelo *Quadro Comum*, pois ele apresenta esse saber como subitem do saber global, ou seja, algo que TODOS devam conhecer. Deixamos os PCNs fora deste quesito, já que eles não citam em momento algum a utilização de material didático. O Ministério da Educação sugere alguns livros para serem utilizados em sala de aula, mas como não há no Brasil a obrigatoriedade do ensino de alemão, não existe sugestões para este material. Em uma conversa informal com professoras da rede pública do Estado do Paraná que lecionam alemão extra-curricular, elas afirmam que adotam o material sugerido pela coordenadora e após uma discussão com todos os professores da equipe e um consenso de opiniões entre eles.

4.2 MATERIAL DE ANÁLISE

Os livros didáticos a serem analisados são de editoras renomadas na Alemanha e no mundo inteiro pela qualidade e profissionalismo dedicado à produção de material de língua estrangeira. As duas editoras localizam-se na mesma cidade – Munique – e os livros das mesmas são utilizados por diversas instituições, entre elas a UFPR.

O livro **Berliner Platz 1**³⁷ foi lançado em 2002, logo após a publicação do *Quadro Comum* na versão alemã, já que o original encontra-se em inglês e foi lançado em 2000. Nele há uma indicação na contracapa sobre o enquadramento no novo *Quadro Comum*, e no catálogo da editora há a

³⁷ A partir de então será BP 1.

indicação do *Quadro Comum*, sendo o primeiro livro referente ao nível A1. Por ser um material relativamente novo, nenhuma escola ou instituto de língua da cidade de Curitiba ainda o utilizou, mas como fora o primeiro material da editora Langenscheidt a ser lançado após o *Quadro Comum*, considere-o como parte integrante da análise.

O segundo material que será analisado é o **Themen aktuell 1**³⁸, versão modificada e alterada – conforme carimbo na capa do livro – do livro Themen Neu 1, sendo esse novamente uma versão modificada e alterada – sem carimbo na capa – do Themen, publicado em meados de 1970. Desde seu lançamento, esse material foi bastante utilizado por institutos (o Instituto Goethe utilizou-o até final dos anos 90) e por universidades (utilizado atualmente pelo Centro de Línguas da UFPR), sendo considerado pelos autores um “clássico”³⁹, ou seja, sem necessidade de modificações (AUFDERSTRASSE et al., 2003, pág. 6).

Ambos os livros fazem parte de uma série de três, onde como parte integrante há o material de apoio: CDs, livro do professor e glossários; o material de BP1 ainda contém um CD-ROM e um livro de treino, com exercícios gramaticais e de vocabulário. O livro BP1 é dividido em 12 unidades e 4 unidades de revisão. Juntamente, há atividades extras (livro de exercícios) e, para cada unidade de revisão, a parte de exercícios é um teste. Cada unidade é subdividida em: No dia-a-dia (*Im Alltag*), Comunicação (*Kommunikation*), Gramática (*Grammatik*), Pronúncia (*Aussprache*), Entender Alemão (*Deutsch verstehen*), Parte do Livro de Exercícios (*Arbeitsbuchteil*). Ao iniciar a unidade, há uma descrição dos objetivos a serem alcançados, sendo ela tanto funcional (e.g. conhecer alguém) quanto gramatical (e.g. perguntas W e respostas); no final de cada unidade, há um resumo das expressões vistas, sendo ele em forma de diálogo ou dicas de páginas na internet, um quadro com a gramática trabalhada na unidade e uma dica de pronúncia de algo visto, mas sem formalismo lingüístico, ou seja, sem símbolos fonéticos ou diacríticos.

O livro TA 1 apresenta 10 unidades, um anexo de gramática, um de soluções dos exercícios do livro e um índice de palavras. No índice, além da

³⁸ A partir de então será TA 1.

³⁹ A visão de clássico aqui apresentada é a opinião dos autores do livro **Themen Aktuell**.

apresentação da temática de cada unidade, alguns exercícios são classificados como de audição, leitura, escrita ou algo para verificar no anexo de gramática. Há uma indicação na contracapa do livro para uma página da internet, na qual há dicas e informações para aprendizes e professores, há textos extras para aprendizes e professores e exercícios *online* com correção imediata.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS E SUA APLICAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

“A cada língua que você fala, você é um ser humano a mais”. Ditado Húngaro

5.1 ANÁLISE SEGUNDO O QUADRO COMUM

O *Quadro Comum* foi elaborado pensando na realidade plurilíngüe europeia e não negando a língua materna do aprendiz, pois os mesmos afirmam que, ao aprender uma segunda língua ou uma língua estrangeira,⁴⁰ o aprendiz já carrega informações da língua materna e com isso ele só desenvolveria e aperfeiçoaria as suas capacidades, tornando-se assim intercultural. Para um aprendiz tornar-se intercultural, é necessário que ele obtenha:

- a capacidade de relacionar a cultura própria com a estrangeira;
 - sensibilidade cultural e capacidade de identificar uma série de estratégias de contato com membros da outra cultura;
 - a capacidade de lidar efetivamente com situações de conflito e desentendimentos interculturais e de agir como meio cultural entre a própria cultura e a estrangeira;
 - a capacidade de superar relações estereotipadas”⁴¹
- (GEMEINSAMER, 2001)

Os autores do *Quadro Comum* diferenciam “consciência intercultural” de “habilidade intercultural”, sendo aquela definida como um crescimento do conhecimento, da consciência e do entendimento das relações entre o mundo da língua alvo e o mundo da língua do aprendiz; e esta como um saber pragmático e lingüístico comunicativo entre um falante da língua alvo e o aprendiz, sendo também definido como competência sociolingüística⁴². Não foi priorizada pelos autores uma descrição precisa sobre a consciência intercultural, já que ela é vista como um conhecimento, um entendimento e compreensão das diferenças e semelhanças das diferentes culturas e mundos,

⁴⁰ Segunda língua é entendida aqui como a língua aprendida no país alvo; língua estrangeira é a aprendida no país de origem do aprendiz.

⁴¹ Ver anexo 2.

⁴² Segundo os autores, o termo competência sociolingüística refere-se à dimensão social da língua, sendo que falta o termo geral “competência sócio-cultural”, que seria a capacidade de aplicar os conhecimentos sócio-culturais e lingüísticos.

e uma consciência sobre a própria percepção estigmatizada (preconceitos e estereótipos), não havendo um contato com um representante da cultura estudada.

Os autores afirmam que quem utiliza o *Quadro Comum* devem pensar e transmitir de maneira clara:

- “- quais papéis ou funções de intermediador cultural o aprendiz deve assumir, a quais papéis e funções devem ser preparados e o que será esperado deles;
- quais características da cultura alvo e da cultura do aprendiz devem ser diferenciadas, como eles serão preparados e quais exigências serão colocadas;
- quais medidas serão tomadas, para dar ao aprendiz a possibilidade de vivenciar a cultura alvo;
- quais possibilidades o aprendiz terá de atuar como transmissor cultural” (GEMEINSAMER, 2001).

Segundo o *Quadro Comum*, a competência intercultural abrange aspectos metacognitivos, emocionais, sociais e pessoais, que não permitem uma ligação direta com a capacidade lingüística, pois estão diretamente ligados ao conhecimento de mundo do aprendiz. Essa visão contrapõe a perspectiva bakhtiniana apresentada nesse trabalho, em que as ligações entre o fato lingüístico e o social, emocional e pessoal relacionam-se sempre com a linguagem, pois segundo ele a consciência lingüística do falante e do ouvinte está diretamente relacionada à linguagem não podendo ser entendida fora da realidade física, isto é, a linguagem está relacionada e interligada com o emocional, social e pessoal.

Os objetivos propostos pelo *Quadro Comum* estão além do trabalho com o livro didático, já que o trabalho de um mediador é necessário para que alguns aspectos da cultura estrangeira sejam ressaltados, para que haja uma confrontação, e, assim, o aprendiz poderá agir como transmissor de sua própria cultura. O papel do aprendiz como já representante de uma cultura é respeitado pelos objetivos acima descritos, pois há uma preocupação com a função de participante da interação entre o falante da língua alvo e o aprendiz da mesma.

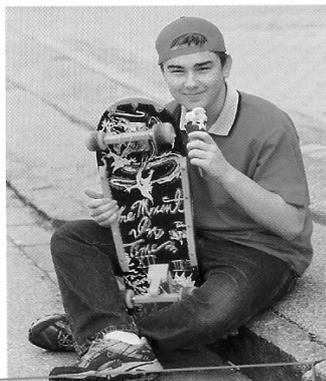
Os livros didáticos podem auxiliar um mediador, ao propor atividades de comparação e contraste. Nas unidades em anexo, encontramos uma forte tendência à centralização dos hábitos germânicos, sem um contraste ou

respeito aos hábitos dos aprendizes. O livro BP 1 mostra nomes de comidas típicas com nomes de cidades logo na primeira página da unidade, podendo ser interpretado como uma ligação dos hábitos alimentares daquela cidade com a comida típica dela. O hábito do café da manhã é representado em algumas páginas da unidade, generalizando e até enfatizando esse hábito; ao colocar só os modos e tipos de café da manhã da Alemanha, tem-se a impressão de não haver o respeito à diversidade e nem uma discussão sobre se isso é natural ou não para o aprendiz. Todos os hábitos alimentares são tomados como naturais e, mesmo os personagens estrangeiros, que são apresentados na primeira unidade do livro, e sempre aparecem nas unidades posteriores, discutem ou questionam o tipo de comida ou os hábitos à mesa, sendo eles tomados como naturais para um europeu (personagem Carmem Sans) ou africano (personagem Hosni Bouslimi).

A unidade sobre alimentação⁴³ do livro TA 1 é igual a mesma unidade da versão anterior, o livro **Themen Neu 1**; mudanças são percebidas somente na parte gráfica, em que os desenhos e fotos estão mais fáceis de serem reconhecidos naquela do que nesta⁴⁴. É percebido que a apresentação dos alimentos fora um pretexto para a gramática, como é mostrado logo na terceira página da unidade. A apresentação dos alimentos é ligada ao sexo e a idade da pessoa, ficando isso evidente na segunda página da unidade, quando um jovem menino alimenta-se de hambúrguer e pizza (sendo ela inteira, algo nada comum para o brasileiro, podendo causar um certo estranhamento), uma jovem moça alimenta-se de peixe e sopa e um senhor por volta dos 30 anos alimenta-se de frios, ½ frango (algo também estranho para o aprendiz brasileiro) e cerveja.

⁴³ Unidade em anexo.

⁴⁴ Ambas unidades encontram-se em anexo para uma maior apreciação do leitor.



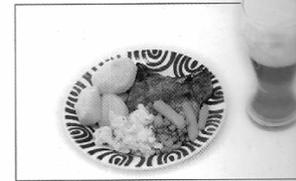
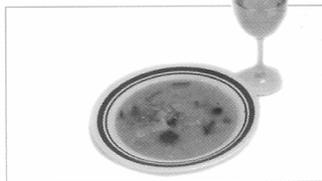
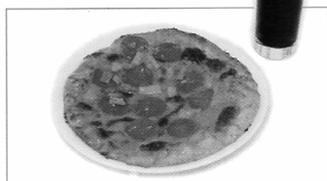
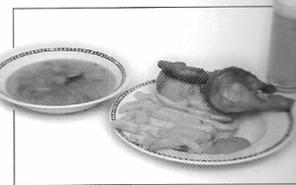
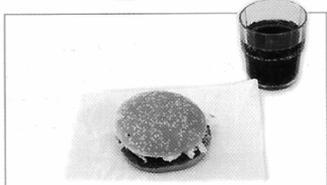
Franz Kaiser
Er trinkt / isst ...



Clara Mai
Sie trinkt / isst ...



Thomas Martens
Er trinkt / isst ...



Ao final da unidade, há um texto sobre cerveja, aumentando assim um estereótipo do alemão como o “bebedor de cerveja”, apesar de no início do texto haver uma ressalva sobre a bebida mais consumida ser o café, o texto não fala desse hábito alemão, mas sim de outro.

O *Quadro Comum* também indicam quais aspectos fazem parte do conhecimento geral sobre a parte sociocultural de um povo, entre eles estão: o dia-a-dia; condições de vida; relações interpessoais; valores, crenças e posicionamentos frente a diversos aspectos; linguagem corporal; convenções

sociais; comportamentos ritualísticos em diferentes situações. Os autores citam, em cada item, o que deve ser aprendido, deixando claro o que os livros didáticos devem apresentar e/ou o que o professor deve abordar, explicar e tematizar. Esses aspectos podem restringir de certo modo o desenvolvimento e a crítica do aprendiz, pois eles estão presentes para uma verificação e não para uma comparação, sendo essa a tarefa do professor.

Sob os aspectos de conhecimentos gerais, o livro TA1 traz alguns exemplos, mas os pontos relacionados a diferenças étnicas, religiosas e de classes não são apresentados.

No saber sociocultural exigido pelo *Quadro Comum*, há a necessidade de abordar aspectos do dia-a-dia, como comidas e bebidas, horários para as refeições, modos à mesa, feriados, horários e hábitos de trabalho, tempo livre (*hobbys*, esportes, hábitos de leitura, mídia). O que podemos observar no livro TA1 foi uma abordagem superficial de alguns desses temas. Para o item *comidas e bebidas*, um capítulo inteiro foi dedicado, mas o objetivo principal deste capítulo fora a gramática e a apresentação dos nomes dos alimentos e das bebidas. O professor deve perceber o que pode chamar a atenção do aluno e ressaltar as diferenças alimentares, como, por exemplo, na pág. 34⁴⁵, as personagens alimentam-se de uma pizza inteira, meio frango assado e cerveja no horário de almoço, o que não é comum para os brasileiros. Nessa lição não há indicações sobre os hábitos alimentares dos alemães, dos horários das refeições e dos modos à mesa; os autores tomam como algo natural seus próprios costumes e não tentam contrapor com outros modos. Um aluno brasileiro desinformado pode ir jantar às 23 horas, algo nada típico para um alemão. Esse aluno brasileiro poderá até não receber nada para jantar, pois muitas cozinhas fecham nesse horário, sendo de praxe, em muitos restaurantes, informar no cardápio o horário de fechamento da cozinha.

O livro BP1 também não problematiza as mesmas situações citadas anteriormente. Há também uma lição direcionada aos *comes e bebes*, na qual, logo no início, há a apresentação de algumas comidas relacionadas a nomes de cidades, mas não deixa claro se é uma comida regional ou se é hábito comê-la diariamente.

⁴⁵ Todas as páginas citadas encontram-se em anexo.

Guten Appetit!

Hamburger

Hamburg

Kassler Rippchen

Was ist das?

Sauerkraut.

Frankfurter Kranz

Kassel

Frankfurt

Züricher Geschnetzeltes

Münche

Zürich

Lernziele 6

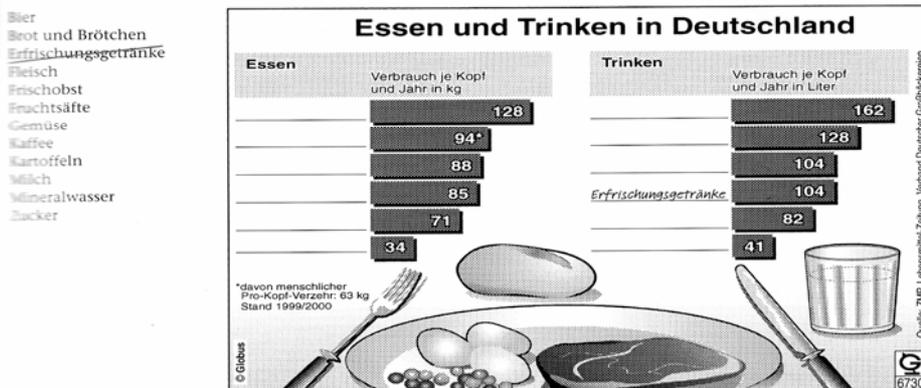
- im Restaurant bestellen
- sagen, was man (nicht) gerne isst
- Ratschläge geben
- Ja / Nein-Fragen: *Ja/Doch – Nein*
- Imperativ
- das Verb *mögen*

60
sechzig

Só há um gráfico de estatística na pág. 73 que pode levar a uma discussão em sala de aula sobre os hábitos alimentares dos brasileiros em comparação com os alemães. Nele o aluno deve adivinhar o que se come e bebe por ano e colocar os alimentos e bebidas listadas em ordem, podendo gerar uma discussão e uma possível comparação com o Brasil, caso o professor tenha a mesma estatística nacional.

4 Essen und Trinken in Deutschland

Raten Sie und schreiben Sie die Lebensmittel und Getränke in die Statistik.



Outro ponto que deveria ser apresentado aos alunos são os feriados, mas esses são ignorados pelos autores de ambos os livros, passando uma imagem errônea, podendo o aluno pensar que a falta de feriados faz com que os alemães trabalhem mais do que os brasileiros. Essa premissa não é desfeita no decorrer das lições, pois o tema *trabalho* praticamente não é abordado e, quando falam sobre o horário de trabalho, usam personagens de desenho⁴⁶, sendo difícil haver uma identificação com o mundo real.



⁴⁶ No livro TA1 pág. 50 e 51, no livro BP1 pág. 41.

LEKTION 4 | 2

Freizeit ... und Arbeit

	 sechs Uhr	 acht Uhr	 halb zehn	 elf Uhr
Ilona Zöllner, Bankkauffrau	 schläft	 steht auf	 frühstückt	 kauft ein
Dr. Klaus Schwarz, Lehrer	 träumt	 macht einen Spaziergang	 liest Zeitung	 schwimmt
Willi Rose, Kellner	 steht auf	 bereitet das Frühstück vor	 bedient Ilona	 räumt auf
Monika Hilger, Krankenschwester	 steht auf	 macht Betten	 misst Fieber	 bringt Essen

>
§ 19
§ 27, 36

12. Wann steht Willi Rose auf?

Um ... Uhr.
Wann steht ... auf? – Um ...

>
§ 23

13. Was macht Willi Rose um ... Uhr?

Er bedient Ilona Zöllner.
Was macht ... um ...?

14. Beschreiben Sie:

- a) Willi Rose ist Kellner.
Er steht um sechs Uhr auf.
Um acht Uhr bereitet er das Frühstück.
Um halb zehn bedient er Ilona Zöllner.
Um elf räumt er auf.
Um ...

O mundo do trabalho não é praticamente explorado na primeira série dos livros, sendo que, segundo os autores, ao final dos mesmos, o aluno estaria no nível A1 do *Quadro Comum*. O objetivo deste nível seria “poder compreender e utilizar expressões diárias e de confiança e frases bem simples, que objetivam a satisfação de necessidades concretas; poder apresentar a si e os outros e fazer perguntas pessoais, como, por exemplo, onde elas moram, que tipo de pessoas elas conhecem ou que tipo de coisas elas possuem, e poder responder perguntas do mesmo estilo; poder fazer se compreender de modo simples, quando o (a) parceiro(a) da conversa falar devagar e claro e estando disposto a ajudar” (tradução da autora) (GEMEINSAMER, 2001, pág. 35). O aluno neste nível deve ser capaz de realizar tudo o que foi acima descrito, independente do local em que esteja, mas, caso seja em ambiente de trabalho, ele poderá ficar debilitado, pois os livros aqui analisados não ensinam as profissões, tema recorrente quando alguém conhece outras pessoas e

pergunta o que ela faz; podendo deixar assim o aluno inseguro e limitado na sua interação.

O último item que aborda os aspectos do dia-a-dia está relacionado ao tempo livre e no que ele é dedicado pelos alemães. Os exemplos dados pelo *Quadro Comum* são os *hobbys*, esportes, hábitos de leitura e mídia. Há uma grande diferença para brasileiros e alemães quanto a esses assuntos, pois aqui poucos se dedicam a alguma coisa específica para chamá-la de *hobby*, como na Alemanha, onde em algumas casas existe um cômodo específico para tal atividade. No livro didático BP1 não há discussão ou exposição do assunto, somente o livro TA1 dedica uma unidade (4) inteira para essa temática, mas não da forma que o *Quadro Comum* aborda. O capítulo trabalha o tema de duas formas: na primeira, mostram as atividades que pessoas fazem quando estão em um cruzeiro e contrapõem as que estão de férias com as que estão trabalhando; na segunda, a maneira é marcar um encontro para uma atividade que a pessoa goste de fazer. Do modo como é apresentada, a lição é pretexto para o ensino de gramática e apresentação de novos vocábulos, não havendo referência cultural, ou seja, são atividades com as quais o aluno não pode definir o que se entende por “tempo livre” na Alemanha, pois ou elas estão ligadas a férias (no caso do cruzeiro) ou ao gosto pessoal.

O segundo ponto que deve ser abordado é sobre as condições de vida, incluindo os aspectos regionais, étnicos, classiais, as situações habitacionais e a segurança social. Dois itens não foram cogitados pelos autores de ambos os livros, são eles: os aspectos classiais e a segurança social. O livro BP1 apresenta apenas dois itens dos acima mencionados, dedicando uma unidade ao que podemos considerar aspectos regionais⁴⁷ e três páginas sobre a situação habitacional na Alemanha. Em relação a este último, os autores apresentam quatro exemplos que podem ajudar o aluno brasileiro a entender como funciona a relação de oferta e procura de imóveis, o valor do aluguel e questões de ordem doméstica, como, por exemplo, a separação do lixo, leitura do medidor de calefação, etc. O primeiro exemplo está nas páginas de apresentação da unidade, mostrando alguns anúncios (talvez autênticos) de locação de casas e/ou apartamentos. Neles há abreviaturas e siglas próprias

⁴⁷ O livro dedica uma unidade inteira falando de uma cidade específica, não fictícia, mas não menciona em momento algum a localização da cidade dentro do seu país.

para este tipo de texto, confrontando assim o conhecimento prévio do aluno (anúncios do seu próprio país) com o novo (anúncios do país da língua alvo), podendo então comparar as informações e tirar suas próprias conclusões, observando sempre as diferenças.

Checkliste „Wohnungssuche“
 Wie viel Euro darf die Wohnung kosten?
 Wie viele Zimmer brauche ich?
 Wie groß muss die Wohnung sein?
 Muss die Wohnung ruhig sein?
 Brauche ich einen Parkplatz / einen Balkon / einen Garten?
 Wo muss die Wohnung sein?
 • Im Zentrum / am Stadtrand?
 Was möchte ich in der Nähe haben?
 • Arbeitsplatz
 • Supermarkt ...
 • Kino/Disco ...
 • Spielplatz/Schule ...
 • Haltestelle
 • Sportmöglichkeiten

A
 Lohmar, 35-m²-Wohnung, 1 Zimmer, K, DU/WC, sep. Eingang / Etage, 250,- plus 150,- NK, S-Bahn 25 Min; Tel. 0 22 67/ 827 83 50

B
 5 ZKB Billig! 125 m² Köln-N. Altb. 4. OG, Ofenhz; Tel: 83

das Schlafzimmer das Wohnzimmer
 die Toilette das Bad
 der Flur die Küche

Já o segundo exemplo é o de três pessoas que estão procurando um imóvel, sendo que cada uma possui perfis diferentes, ou seja, buscam imóveis diferentes

5 Wohnungssuche 1

a Lesen Sie die Texte und markieren Sie wichtige Informationen für die Wohnungssuche.



Lucia Paoletti ist 25 Jahre alt und Italienerin. Sie macht ein Praktikum als Ton-ingenieurin bei „Filmwerk“ in Köln. Zurzeit wohnt sie bei Freunden, aber sie sucht ein Zimmer für drei bis vier Monate. Lucia hat nicht viel Geld, aber sie hat ein Stipendium von 500 Euro im Monat und ihr Vater gibt ihr auch noch 100 Euro monatlich. Lucias Freund, Federico, will sie Ende Januar eine Woche besuchen. Nach dem Praktikum will Lucia vielleicht in Köln bleiben und studieren.

Ulrike und Bernd Klotz haben zwei Kinder. Sie brauchen eine größere Wohnung, denn bald kommt das dritte Kind. Herr Klotz ist Taxifahrer und verdient ungefähr 1900 Euro im Monat. Seine Frau betreut zweimal pro Woche zu Hause eine Kindergruppe mit drei Kindern und bekommt 250 Euro.



Das sind Güven und Susi Toluk. Güven ist Ingenieur und arbeitet seit zwei Jahren in Köln. Susi ist Deutschlehrerin. Sie unterrichtet 12 Stunden in der Woche Deutsch als Fremdsprache. Sie möchte gerne mehr arbeiten, aber das ist schwierig in diesem Beruf. Güven verdient zurzeit 1800 Euro netto und Susi bekommt 250 Euro im Monat. Sie suchen eine Wohnung, für ungefähr 500–600 Euro im Monat, mit einem Kinderzimmer!

O próximo exemplo mostra uma forma alternativa de anúncio, que principalmente estudantes utilizam. Ao procurar um imóvel, eles próprios anunciam-se, isto é, escrevendo o que estão procurando e em quais condições, deixam o número de telefone para quem possa oferecer algo. Este tipo de anúncio não é comum no Brasil, podendo levar o aluno a um conflito, já que o novo tende a causar estranhamento. Mas caberia aqui ao professor esclarecer qual faixa etária faz esse tipo de anúncio e quais os possíveis motivos para isso (por exemplo, não poder pagar um classificado no jornal).

3 Nach dem Praktikum: Lucia hat eine Wohnung gefunden.
 2 Schauen Sie die Fotos an und hören Sie zu.
 Nummerieren Sie die Fotos in der richtigen Reihenfolge.



HILFE!
 Ich (25) angehende
 Toningenieurin, suche dringend ein
 Zimmer zur Untermiete!
 Bitte melden unter / Tel.: 897-400678132

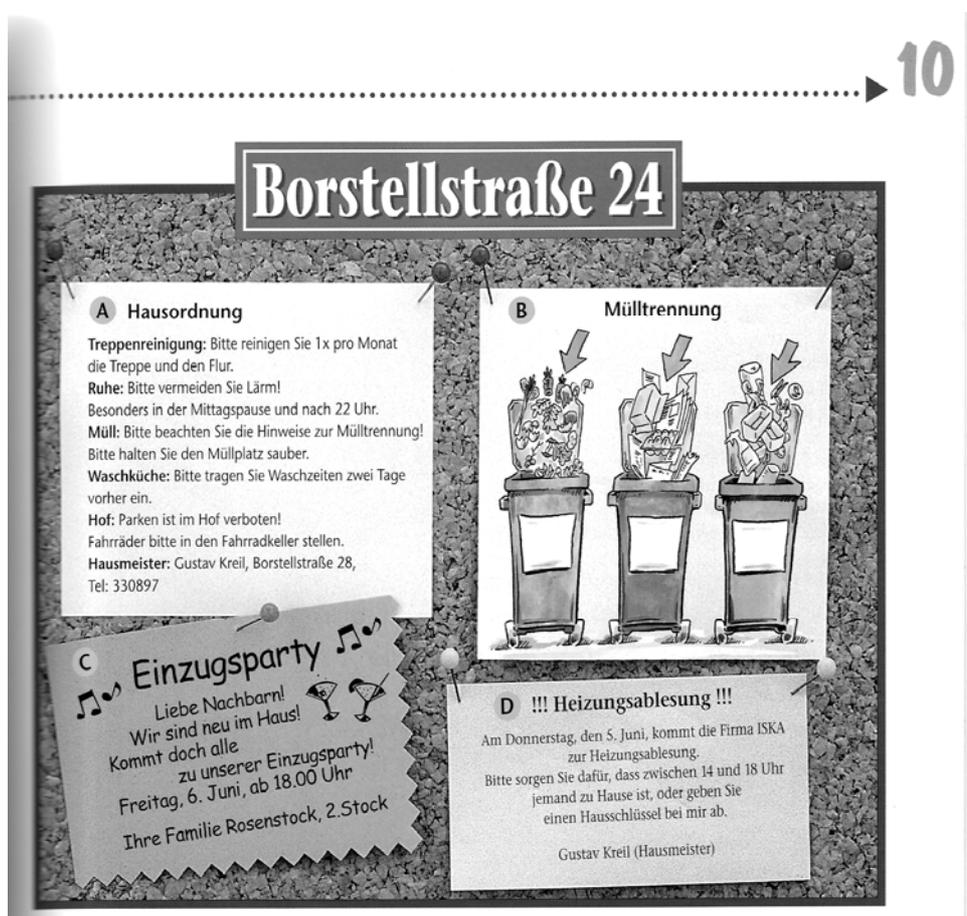
Hilfe!
 Ich suche ein Zimmer.
 Kann 200 € bezahlen.
 Tel: 0175 - 3456219

1 Richtig oder falsch? Kreuzen Sie bitte an.

1. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lucia hat eine Anzeige in der Zeitung gelesen.	6. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lucia hat die Kartons gepackt.
2. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Frau Fischers Wohnung war plötzlich frei.	7. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Frau Fischer hat die Waschmaschine getragen.
3. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Frau Fischer hat Lucia einen Spiegel geschenkt.	8. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lucias Freunde haben die Möbel getragen.
4. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Der Umzug hat drei Tage gedauert.	9. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lucia hat Lasagne gekocht.
5. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Federico hat beim Umzug geholfen.	

115
 einhundertfünfzehn

O último exemplo é um emaranhado de colagens, lembrando um quadro de aviso em um condomínio. Os quatro textos presentes na colagem não são comuns na realidade brasileira, pois apresentam hábitos típicos dos alemães, como a rígida separação do lixo, a leitura do medidor de calefação, o convite de um vizinho desconhecido para sua festa de casa nova, a limpeza feita pelos próprios moradores do corredor e da escada do seu andar, o pedido de silêncio na *siesta*, a proibição de estacionar no pátio (aqui citam as bicicletas) e a lista de espera para a utilização da cozinha-lavandaria coletiva. Muitas dessas regras são desconhecidas dos alunos brasileiros, mas normais em qualquer



Diferente do livro BP1, TA1 tenta abordar mais aspectos das condições de vida dos alemães, incluindo, aos já trabalhados em BP1, o item sobre variações étnicas. Uma unidade temática foi necessária para tratar as questões regionais, mas é a última unidade do livro, sendo que esse tema fora somente indicado na primeira unidade do livro através de fotos e com um mapa geográfico dos países de língua alemã, deixando alguns aspectos que já poderiam ser introduzidos, como as diferentes moradias ou diferenças climáticas, para depois, ou melhor, para nem serem discutidos nesse livro. A última unidade traz na página 122 alguns pontos turísticos tradicionais de cada cidade, que são situadas em regiões diferentes da Alemanha, da Suíça e da Áustria e logo na página seguinte são apresentadas as variedades lingüísticas de cada cidade anteriormente trabalhada. A partir de um modelo, o aluno pode ouvir as variações dialetais e com isso perceber as diferenças entre os dialetos e a língua padrão. Nessa mesma página, há dois exercícios/ exemplos que mostram as diferenças semânticas das regiões. A crítica que deveríamos fazer

a essa lição e respectivamente a esses exercícios é a quantidade, pois de repente o aluno se depara com uma língua diferente da aprendida e, ao saber que o dialeto é a linguagem falada nas ruas, ele pode se desmotivar e pensar que a aprendizagem fora em vão, caso ele queira usar a língua para a conversação e assuntos do dia-a-dia. Caberia, então, ao professor explicar a função de se ensinar a língua padrão e não o dialeto na sala de aula.

LEKTION 10 | 2

8. Deutsch aus acht Regionen.

a) Lesen Sie den Dialog.

- Guten Tag, entschuldigen Sie bitte ...
- Guten Tag.
- Wie komme ich bitte zu ...?
- Ja also, das ist ganz einfach. Passen Sie auf: Sie gehen hier geradeaus bis zum Gasthaus. Sehen Sie das?
- Ja ...
- Gut. Da gehen Sie links und dann die zweite Straße rechts. Und dann sind Sie schon vor ...
- Vielen Dank.
- Bitte schön.
- Auf Wiedersehen.
- Auf Wiedersehen.

b) Hören Sie jetzt 8 Varianten des Dialogs. Wo spielen sie?

Dialog 1: _____	Dialog 5: _____	Dresden	Bern	Hamburg	Frankfurt
Dialog 2: _____	Dialog 6: _____	Wien	München	Berlin	Köln
Dialog 3: _____	Dialog 7: _____				
Dialog 4: _____	Dialog 8: _____				

c) Wo sagt man ?

... statt „Guten Tag“:	... statt „Auf Wiedersehen“:	... statt „Gasthaus“:
Grüezi! in _____	Tschüs! in _____	Beisl in _____
Grüß Gott! in _____	Servus! in _____	Kneipe in _____
Moin! in _____	Uf Widerluege! in _____	Wirtshaus in _____

9. Eine Sache – viele Namen:

	Frikadelle Bulette (Berlin) Grillete (Ostdeutschland) Fleischpflanzerl (Bayern) Fleischlaberl (Österreich) Fleischhüechli (Schweiz)
	Brötchen Mutschli / Semmeli (Schweiz) Semmel (Süddeutschland, Österreich) Schrippe (Berlin)
	Schlagsahne Schlagrahm (Süddeutschland) Gschwungne Nidel (Schweiz) Schlagobers (Österreich)
	Pfannkuchen Reibeplätzchen (Westdeutschland) Reiberdatschi (Österreich, Bayern) Kartoffelpuffer (Westfalen) Gromperekichelcher (Luxemburg)

einhundertdreißig 123

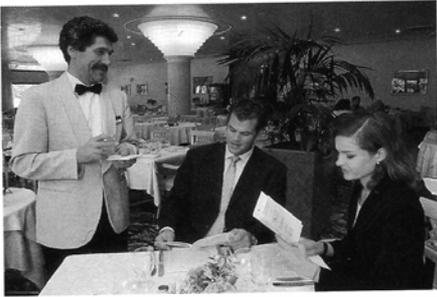
Para a habitação, os autores também escreveram uma unidade completa, mas trabalharam principalmente a gramática deixando de lado os aspectos culturais, como, por exemplo, os cômodos das casas que são diferentes em relação ao Brasil ou a diferença entre morar em casa, apartamento ou bangalô. Em toda a lição, só uma parte pode ser considerada autêntica, a da página 62, em que há classificados imobiliários e as siglas apresentadas são típicas para este tipo de texto. Assim como em BP1, aqui também há as regras de um condomínio, mas como elas estão relacionadas a um desenho parece inverossímil.

Além dos itens sobre as variações clássicas e da segurança social, que também não são abordados por BP1, TA1 tenta mencionar bem sutilmente um pouco das variações étnicas existentes no país, quando a figura das páginas 38 e 39 mostram um trabalhador com traços de um estrangeiro, com cabelo

cresto e nariz protuberante, características não comuns a alemães de pai e mãe.

LEKTION 3 | 2

1/42



- Wir möchten gern bestellen.
- Bitte, was bekommen Sie?
- Ich nehme eine Gemüsesuppe und einen Schweinebraten.
- Und was möchten Sie trinken?
- Ein Glas Weißwein, bitte.
- Und Sie? Was bekommen Sie?
- ▲ Ein Rindersteak, bitte. Aber keine Pommes frites, ich möchte lieber Bratkartoffeln. Geht das?
- Ja, natürlich! Und was möchten Sie trinken?
- ▲ Einen Apfelsaft, bitte.

A segunda e última figura, que poderia remeter a variações étnicas está na página 41, ao mostrar um homem de tez morena e cabelos encaracolados, não lembrando os tipos físicos dos homens europeus. Além das fotos, este assunto não é abordado de forma alguma.

Além das condições de vida, o *Quadro Comum* afirma que as relações interpessoais devem ser abordadas nos livros didáticos atuais. Aqui, também citam alguns itens que devem ser apresentados, são eles: estruturas de classes da sociedade e relações entre os grupos sociais; relações intersexual; estrutura e relações familiares; relações em situações de trabalho, entre as gerações, entre o poder público e o privado, entre os grupos étnicos, religiosos e políticos. A maioria destes itens é apresentada em ambos os livros analisados, mas nenhum deles problematiza o assunto, somente apresenta figuras ou situações que não exigem a discussão. Aqui, novamente alguns assuntos não são tratados pelo material BP1, e somente três itens (estruturas de classes, relações entre grupos étnicos e grupos religiosos e políticos) não são mencionados pelos materiais. O livro BP1 dedica um maior empenho ao tratar das relações no trabalho, dedicando além de uma página na lição 5 (página 58) uma unidade inteira, unidade 8. Na página citada, há uma foto em uma mercearia ou algo semelhante, onde um funcionário (não está claro que o jovem de xadrez seja um funcionário do estabelecimento, mas podemos deduzir que sim, pois ele está ao lado de uma balança) coloca os tomates a serem pesados dentro de um saco plástico, enquanto a consumidora segura a cesta de vime com os tomates por ela escolhidos.

Auf einen Blick.....

Im Alltag.....

1 Ich hätte gern ...



Essa foto mostra uma relação inexistente no Brasil, se tomarmos como exemplo grandes supermercados, pois há três estranhamentos para o aluno: o primeiro, é ao ver a foto, pois pelo que está sendo mostrado lembra mais um comércio de bebidas, como uma distribuidora, já que é mostrado somente bebidas; o segundo estranhamento está no fato de o funcionário não estar identificado com um uniforme ou um crachá; o terceiro estranhamento é a atitude do funcionário frente à freguesa, que é de guardar o seu alimento em um saco apropriado para ser pesado. No Brasil, os funcionários de supermercados não é comum pegar nos alimentos dos consumidores para colocá-los no recipiente a ser pesado, mas sim pegam o saco plástico com os alimentos já escolhidos e os pesam. A unidade 8 dedicada ao trabalho no livro acima referido mostra três atividades que podem representar as relações em ambiente de trabalho. A primeira atividade está logo nas páginas de apresentação; através de um desenho, o aluno pode verificar a relação padrão-empregado e empregado-empregado em uma firma de despache de móveis⁴⁸, como, por exemplo, dois empregados na recepção, um outro empregado entregando uma fatura (?), uma reunião de diretoria (?).

⁴⁸ Não está claro se a empresa que os autores gostariam de apresentar é realmente uma firma de despache de móveis.

1 Berufe – Welche kennen Sie auf Deutsch? Welche finden Sie im Bild?

Buchhalter/in
Elektriker/in
Fahrer/in
Informatiker/in
Kassierer/in
kaufmännische/r Angestellte/r
Verkäufer/in

Kraftfahrzeugmechaniker/in
Möbelpacker/in
Raumpfleger/in
Sachbearbeiter/in
Schreiner/in
Sekretär/in

2 Büroalltag – Hören Sie zu. Richtig oder falsch? Kreuzen Sie an.

- Herr Kölmel muss um halb elf Uhr zum Chef.
- Sabrina Bartusch ist Raumpflegerin.
- Die Elektriker müssen im Lager Lampen reparieren.
- Erhan will im Urlaub nach Frankreich fahren.
- Theo arbeitet gern im Büro.
- Das Personalbüro ist im zweiten Stock.
- Herr Wetz ist in der Buchhaltung.

Tag, ich glaube, da ist ein Fehler in der Gehaltsabrechnung.

ich glaube, ich muss mir einen anderen Job suchen.

Lernziele 8

- über Berufe/Arbeit sprechen
- Modalverben:
können, müssen,
wollen, 'möchten'
- Satzklammer

Os autores tentam deixar as situações desenhadas como sendo reais, ao colocar a foto de um caminhão de entrega da firma, mas ao olhar o desenho não fica claro quais funções cada funcionário exerce na empresa e qual a relação entre eles, somente após um diálogo escutado em sala de aula, pois os alunos não têm o áudio, pode-se ter uma vaga noção de quem é quem no desenho. Já a segunda atividade apresentada revela mais aspectos culturais em situações de trabalho, como, por exemplo, os diferentes horários de funcionários dentro de uma mesma empresa. Os textos com as fotos de cada trabalhador descrevem a função, o tipo de atividade desenvolvida por ele, o horário de trabalho e o ganho mensal. Cada situação é única, dando assim vários exemplos ao aluno de como são os trabalhos na Alemanha e como é a relação funcionário-empresa, já que cita que, às vezes, deve-se estar à disposição da firma aos finais de semana, algo não comum na Alemanha, ou que a semana de trabalho dura 35 horas e não 40 como no Brasil e que uma funcionária da limpeza trabalha depois do expediente principal da firma.

3 Drei Berufe

a Richtig oder falsch? – Lesen Sie bitte Text 1 und kreuzen Sie an.



Sabine Schütz, 24 Jahre (Informatikerin)

1 Ich bin Informatikerin. Ich arbeite seit zwei Jahren bei der Spedition Höhne. Ich schreibe Programme für die Firma und pflege die Homepage. Ich muss Kollegen bei Computerproblemen helfen und berate die Firma beim Kauf von Computern.
 2 Die Arbeit ist interessant und macht Spaß. Ich kann selbständig arbeiten. Wir haben im Büro Gleitzeit. Von 9 bis 3 Uhr müssen wir da sein. Man kann aber schon um 7 kommen und wir können bis 8 Uhr abends arbeiten. Manchmal habe ich am Wochenende Bereitschaftsdienst. Dann muss ich immer das Handy dabei haben.
 3 Bei Computerproblemen muss ich sofort in die Firma. Das Gehalt ist nicht schlecht. Netto sind es etwa 1900 Euro im Monat.

1. Sabine Schütz hilft den Kollegen bei Problemen.
2. Der Chef sagt ihr immer genau, was sie machen muss.
3. Bei der Firma Höhne arbeiten alle von 8 bis 17 Uhr.
4. Sabine arbeitet nie am Wochenende.
5. Sabine hilft beim Kauf von Computern.

b Fragen – Lesen Sie bitte Text 2 und 3. Beantworten Sie dann die Fragen.

1. Wie viel verdienen Alvaro und Maxi in der Stunde?
2. Wie viele Stunden müssen sie in der Woche arbeiten?
3. Von wann bis wann arbeiten sie jeden Tag?
4. Ist Maxis Mann gern in Deutschland?
5. Wo möchten Maxi und die Kinder leben und wo ihr Mann?

2 Die Arbeit ist ganz o.k. Die Kollegen sind nett. Ich will viel unterwegs sein. Als Elektriker muss ich oft auf eine andere Baustelle. Das finde ich gut. Man kann immer neue Kollegen kennen lernen. Wir fangen morgens um sieben Uhr an und arbeiten bis vier. Im Sommer stehe ich gern früh auf, dann ist der Tag lang, aber im Winter ist es manchmal hart. Wir haben die 35-Stunden-Woche. Manchmal müssen wir Überstunden machen.



Maxi Mladic, 38 Jahre (Raumpflegerin)

3 Den Job mache ich seit zwei Jahren. Eigentlich bin ich Verkäuferin. Jetzt putze ich Büros. Die Arbeit ist schwer und langweilig. Aber ich bin lieber „Raumpflegerin“ als arbeitslos. Mein Mann und ich arbeiten für eine Zeitarbeitsfirma. Die Bezahlung ist schlecht. Sieben Euro die Stunde. Die Arbeitszeit wechselt oft. Zuzeit arbeite ich von 16 Uhr bis 20 Uhr. Mein Mann will immer aus Deutschland weg. In Amerika, sagt er, da ist alles besser. Da hat jeder eine Chance. Aber in Amerika musst du auch Glück haben. Ich will hier bleiben und der Sohn und die Tochter auch. In der Weststadt gibt es bald einen neuen Supermarkt. Vielleicht kann ich da später arbeiten.

4 Schreiben Sie Fragen zu den Texten auf. Fragen Sie im Kurs.

Hat Maxi Mladic einen Beruf?
 Was arbeitet ...?
 Wie heißt ...?
 Seit wann ...?
 Als was ...?
 Wann steht Maxi Mladic auf?
 Das steht nicht im Text.
 Wie viel ...?
 Ja, sie ist Verkäuferin.
 Das weiß ich nicht.



5 Satzklammer mit Modalverben – Sammeln Sie Beispiele an der Tafel.

		Modalverb		Verb (Infinitiv)
müssen	Alvaro	muss	immer früh	aufstehen.
wollen	ich	will	...	
können				
möchten				

Esse exercício tenta dar vários *inputs* aos alunos para que consigam perceber as diferenças não só entre os países, mas também dentro de uma mesma empresa. A terceira atividade é continuação da segunda; nela, os alunos devem formular perguntas referente aos textos e perguntá-las aos colegas de sala. Com essa atividade, as diferenças culturais poderão vir à tona através das perguntas dos alunos e isso sem que o professor chame a atenção para essas diversidades, preparando-o então para relacionar a própria cultura com a cultura estrangeira, alcançando um dos objetivos do *Quadro Comum* frente ao aprendiz, que seria “a capacidade de relacionar a cultura própria com a estrangeira”.

O livro TA1 trata as relações trabalhistas de modo bem diferente, só há uma foto no livro inteiro mostrando funcionários em um escritório, mas somente com a figura fica impossível de saber qual a relação existe entre as personagens da foto. Após ouvir um diálogo entre os funcionários, supõe-se que o aluno conseguira tirar suas conclusões, mas como aqui estamos analisando somente o material que o aluno tem a sua disposição, não

avaliaremos esse diálogo.

Enquanto BP1 apresenta mais exemplos das relações no trabalho do que TA1, acontece o inverso, quando as relações são familiares. BP1 mostra um exemplo de família na página 126, com algumas fotos e uma atividade de audição; não podemos também averiguar, pois não é material de acesso aos alunos.

9 Das Fotoalbum von Swetlana Riesen
a Schauen Sie die Fotos an. Beantworten Sie 1 bis 5. Raten Sie bitte.
b Hören Sie das Interview. Korrigieren Sie Ihre Vermutungen aus 9a.

a = Raten Sie! b = Korrigieren Sie.

1. Woher kommt Swetlana Riesen?
a Aus Polen.
b Aus Russland.
 Aus Tschechien.

2. Zu Foto 1: Wie alt ist sie ungefähr?
a _____ **b** _____

3. Zu Foto 2: Sie geht ...
a ... in die Küche.
b ... zum Geburtstag.
 ... in die Schule.

4. Zu Foto 3: Was macht sie hier?
a Sie fährt in Urlaub.
b Sie arbeitet als Straßenbahnfahrerin.
 Sie fährt in die Stadt.

5. Zu Foto 5: Wo ist das?
a Bei einer Familienfeier.
b Im Sprachkurs.
 Bei der Weihnachtsfeier in der Firma.

126
 einhundertsechszwanzig

TA1 apresenta várias fotos/ situações de famílias e suas relações, como, por exemplo, nas páginas 14, 63, 66, 85 e 86. As fotos mostram geralmente famílias de quatro membros; na página 66, há uma foto de uma mãe solteira (não é possível afirmar) e somente na página 85 um conflito familiar.

LEKTION 5 | 3

18. Interview. Haben Sie Ärger mit Nachbarn?

a) Was glauben Sie? Wer wohnt ...



b) Wer sagt das?

- (1) Meine Nachbarn sind sehr nett.
 (2) Wissen Sie, ich kenne meine Nachbarn gar nicht. Ärger gibt es nicht.
 (3) Meine Kinder sind noch klein und natürlich machen sie auch Lärm. Da gibt es manchmal Ärger.
 (4) Ja, manchmal gibt es Ärger, aber dann diskutieren wir das Problem. Am Ende ist immer alles okay.



7. Kennen Sie das auch?

- Habt ihr eure Hände gewaschen?
- Habt ihr die Zähne geputzt?
- Habt ihr eure Milch getrunken?
- Habt ihr euer Brot gegessen?
- Habt ihr eure Schularbeiten gemacht?
- Habt ihr eure Zimmer aufgeräumt?



Was fragen die Kinder und der Vater?

Keller aufräumen	Pullover waschen
Licht in der Garage ausmachen	
Kuchen backen	Lehrerin anrufen
Heizung anstellen	Bad putzen
Gemüsesuppe kochen	Blumen gießen
Schuhe putzen	Cola mitbringen
Waschmaschine abstellen	Katze füttern
Schulhefte kaufen	Knopf annähen



8. Was kann die Frau antworten?

Nein, das habe ich noch nicht gemacht.
 mache ich nicht.
 dazu habe ich keine Lust.
 keine Zeit.

Wasch deinen Pullover | doch selbst! > § 34
 Gieß deine Blumen |

Mach das Licht doch selbst aus!
 Näh den Knopf doch selbst an!
 Stell die Waschmaschine selbst ab!

Du kannst die Heizung ja selbst anstellen.
 Ihr könnt den Keller selbst aufräumen.
 die Katze selbst füttern.



Entre todas as outras relações que deveriam ser apresentadas, o livro BP1 apresenta somente uma foto na página 98 mencionando um contato com o público e os prestadores de serviço. A atividade proposta é de audição, mas as fotos mostram três contatos diferentes: com a farmacêutica, com a secretária da médica e com a própria médica.

5 Drei Dialoge – Lesen Sie die Aussagen. Hören Sie bitte zu. Markieren Sie die richtigen Aussagen

Dialog 1 In der Apotheke

- Frau Tomba hat
- Sie möchte
- Sie braucht
- Sie muss

Bauchschmerzen/Rückenschmerzen/Kopfschmerzen.
 ein Schmerzmittel / ein Grippemittel / einen Hustensaft.
 einen Termin / ein Rezept / ihre Versicherungskarte.
 ins Krankenhaus / nach Hause / zu ihrem Arzt.

Dialog 2 In der Anmeldung

- Frau Tomba spricht mit
- Sie braucht
- Sie muss

der Sprechstundenhilfe / der Apothekerin / der Ärztin.
 die Versicherungskarte / eine Krankmeldung / ein Rezept.
 später kommen / im Wartezimmer warten / ein Formular ausfüllen.

Dialog 3 Im Sprechzimmer

- Die Ärztin schickt Frau Tomba
- Frau Tomba bekommt
- Für den Röntgenarzt braucht sie

ins Krankenhaus / In die Apotheke / zum Röntgen.
 ein Rezept / ein Medikament / einen Verband.
 ein Rezept / eine Notiz / eine Überweisung.

98
 achtundneunzig

Através das figuras e da atividade que as acompanha, não podemos avaliar as diferenças culturais, pois nada parece difere tanto do Brasil do que é apresentado nas fotos. O livro TA1 mostra três situações apresentando as mesmas relações público-prestadores de serviço. Na página 49 há uma foto de um marinheiro⁴⁹ com um passageiro fumando frente a uma placa de proibido fumar. Mais uma vez trata-se aqui de um exercício de audição, mas o texto está grafado e nele não há nenhuma intenção cultural, passando a mensagem de proibido fumar naquele local.

8. Dialog

- Ordnen Sie die Sätze und spielen Sie den Dialog.
- Hören Sie die CD oder Kassette und vergleichen Sie.

Na gut, dann höre ich eben auf.
 Warum nicht?
 Hier dürfen Sie aber nicht rauchen!
 Ich rauche eine Zigarette.
 Das ist verboten.
 Was machen Sie denn da?



1/59

As relações intersexuais⁵⁰ são apresentadas somente no livro TA1, principalmente nas páginas 16 e 127. Na primeira página, há uma foto com dados dos moradores de uma república, sendo ela mista. Três jovens, dois homens mais velhos que uma mulher dividem uma casa ou um apartamento (não se pode identificar) e nenhum deles mantêm relações amorosas entre si, pelo menos nada é passado ao leitor.



Monika Sager, Manfred Bode	Das sind ...
Paul Winterberg	
Berlin, Flemingstraße 25	Sie wohnen ...
Monika, 23, Studentin (Medizin)	Monika ist ...
ledig	Sie studiert ...
Manfred, 27, Lehrer (Englisch), ledig	Manfred ...
Paul, 26, Fotograf; geschieden	

⁴⁹ Não é possível afirmar se o homem de boina é realmente um marinheiro ou outro oficial da Marinha.

⁵⁰ As relações aqui apresentadas são fora do ambiente de trabalho e sem nenhum grau de parentesco, pois o *Quadro Comum* não define o que eles consideram "relações entre os sexos" (Beziehungen zwischen den Geschlechtern (männlich/weiblich, Grad der Vertrautheit)). (GEMEINSAMER, 2001, pág. 104.)

Na Alemanha é comum jovens dividirem a moradia, não importando o sexo do morador, sendo que no Brasil isso ainda é incomum, pois ao dividir um apartamento as pessoas preferem ainda que sejam com as do mesmo sexo. Na segunda página, há um texto em dialeto e o desenho de um homem e uma mulher. Podemos perceber o grau de confiança (*Grad der Vertrautheit*) e a relação entre eles através da mensagem transmitida pelo texto, na qual ele tenta dizer que a ama, mas usando dialeto e ela o corrigiu a todo o momento.

LEKTION 10 | 4

Liebe in Berlin

- Otto Inge – ick muss dir wat sahrn ...
Inge Wat denn?
Otto Tja, wie soll ick det jetzt sahrn ...
Inge Weeß ick ooch nich.
Otto Ick wollte dir sahrn, weeßte ... also, ick liebe dir.
Inge Mir?
Otto Ährlich!
Inge Det is dufte, wie de det sahrst, aba det is nich janzt richtig.
Otto Wat denn – gloobste mir det nich?
Inge Doch, ick gloob dir det, aba det is nich janzt richtig, vastehste.
Otto Nee.
Inge Du sahrst, ick liebe dir, un det is falsch, vastehste.
Otto Nee, aba det is mir jetzt ooch ejal.
Inge Na ja, wenn ick dir ejal bin ...
Otto Nee, Inge, du bis mir nich ejal, ick hab dir doch jesacht, det ick dir liebe.
Inge Ja, aba det is falsch, det du mir liebst. Ick meene ...
Otto Ick vastehe, ick soll dir richtig lieben!
Inge Jenau! Siehste, Otto, un jetzt liebe ick dir ooch.



legalizou o casamento homossexual e não é hoje em dia assunto tabu. Se o objetivo de uma educação intercultural, é o conhecimento das outras culturas, a busca da tolerância e o autoconhecimento, não falar de relações homossexuais exclui uma parte da sociedade que se faz presente de maneira atuante no dia-a-dia do país da língua alvo. A falta de contato com esse tipo de relação pode levar ao preconceito e a uma possível discriminação.

No livro TA1, a relação entre as gerações é mostrada em apenas uma foto na página 40, mas podemos entender também que seja um jantar ou almoço em família e a diferença de idade entre os que estão à mesa não parece ser muito grande.

LEKTION 3 | 3

14. Schmeckt der Fisch?

a) ● Schmeckt | der Fisch?
...
■ Danke, | er | ist
Ja, | ... | schmeckt | fantastisch.
| | | sehr gut.
| | | gut.

b) ● Nehmen Sie | doch noch etwas Fisch!
Nimm | ...
■ Danke, gern.
Nein danke, | ich habe genug.
Danke, | ich bin satt.
| ich möchte nicht mehr.



Assim como no material anteriormente citado, o livro BP1 também mostra um desenho, no qual pessoas de diferentes idades, sendo elas próximas, se relacionam, mas a partir de um desenho fica difícil averiguar a verossimilhança da situação.

O próximo ponto exigido pelo *Quadro Comum* é o que aborda os valores, as convicções e colocações em relação a diversos fatores e alguns deles foram totalmente negligenciados pelos autores de ambos os livros, são eles: as camadas sociais, bens (ganhos e herdados), segurança, minorias étnicas e religiosas, identidade nacional, arte, política, religião e humor. Aqui, percebemos que alguns itens deveriam ser abordados de forma diferente da do segundo ponto, onde citamos o ponto sobre a condição de vida, como a segurança, as classes sociais e étnicas. Podemos concluir com isso a importância que o *Quadro Comum* dão a esses itens, que não são abordados em momento algum nos materiais analisados, são assuntos que podem causar uma polêmica e uma divergência de opiniões em um grupo, com os mesmos pré-conhecimentos e vivências, dificultando assim a transmissão de uma única opinião, como geralmente os livros didáticos gostam de apresentar. A apresentação dessas discussões e pontos de vistas deveriam ser mostrados

ao aluno sempre, não importando o nível, pois aqui não estamos trabalhando com crianças que poderiam ainda não ter uma posição frente a esses assuntos, mas com jovens e adultos que lidam com esses problemas diariamente e entendem a polêmica que esses temas englobam. Quero reiterar que, mesmo para crianças, esses assuntos deveriam ser trazidos à tona, pois a infantilização dos livros didáticos para as séries iniciais do Ensino Fundamental é grande⁵¹.

O item com maior abrangência no ponto acima citado é o de grupos de profissões, entre elas devem constar, segundo o *Quadro Comum*, os acadêmicos, os gerentes, os funcionários públicos e os aprendizes profissionais. No material TA1, as páginas 14 a 17, 63 e 75 citam algumas profissões de diversas áreas, como: a saúde, burocrática, prestadores de serviço, funcionários públicos. As profissões só são mencionadas. Na página 15, há um pequeno quadro com as profissões que aparecem nos textos mostrando a forma masculina e feminina das palavras.

LEKTION 1 5

18. Schreiben und spielen Sie einen Dialog.

- Ist hier frei?
- Sind Sie neu hier?
- Und was machen Sie?
- Was sind Sie von Beruf?
- Ich bin ... Übrigens, ich heiße ...
- Kommen Sie aus ...?
- Sie sprechen aber schon gut Deutsch.
- Ja, bitte.
- Ja, ich arbeite erst drei Tage hier.
- Nein, ich arbeite schon vier Monate hier.
- Ich bin Programmierer. Und Sie?
- Und ich heiße ...
- Ja.
- Nein, ich komme aus ...
- Danke!
- Na ja, es geht.

siebzehn **17**

John Roberts aus Wellington
Ingenieur, zeitweise ein Kind
Münchener Salzbürgerstraße
spielt Fußball, fotografiert

No livro BP1 a unidade 8 é dedicada ao tema trabalho e profissões, citando algumas e pedindo para que o aluno também cite a sua profissão. Além de mencionar o trabalho, pedem uma complementação, isto é, o salário, as horas, as férias, etc; também, há atividades relacionadas à profissão, mostrando a função de cada uma. As profissões apresentadas não são divididas nas categorias que o *Quadro Comum* recomenda e só é mostrado

⁵¹ Não abordaremos neste trabalho os livros didáticos para as crianças, sendo essa análise tema de um trabalho futuro.

profissões de instituições privadas, sendo somente duas (professor/a e enfermeira) na área pública, mas também não é mencionada essa situação.

Quando o tema é tradição e mudança cultural, o livro TA1 mostra uma das modificações feitas nessa edição, que refere-se a um texto de uma jornalista suíça que volta após 30 anos a Berlim e relata as modificações ocorridas na cidade que foi observada por ela. O texto encontra-se nas páginas 102 e 103, sendo o mais longo até o momento para os alunos, ele é bem semelhante ao texto da edição anterior⁵², com algumas modificações históricas, mostrando uma Berlim já reconstruída após o muro e com os novos complexos (Daimler-City e Sony Center) famosos na Alemanha inteira.



LEKTION 8 | 3
Berlin 30 Jahre später

Eine Schweizer Journalistin berichtet.

Als junge Frau war ich zwei Jahre lang Medizinstudentin an der Freien Universität in Berlin. Jetzt, dreißig Jahre später, komme ich wieder in diese Stadt zurück. Nicht als Ärztin, sondern als Journalistin.

In dreißig Jahren ist viel passiert. Deutschland ist seit 1990 nicht mehr in zwei Staaten geteilt, zwischen West- und Ost-Berlin gibt es keine Mauer mehr. Und Berlin ist jetzt wieder die Hauptstadt Deutschlands.

Ich fahre mit dem Bus zum Platz der Republik. Das Reichstagsgebäude kenne ich noch gut, aber die große Glaskuppel sehe ich zum ersten Mal, aber die große Glaskuppel sehe ich zum ersten Mal. Hier im Reichstag arbeitet jetzt das deutsche Parlament, der Bundestag. Nicht weit entfernt stehen die neuen Regierungsgebäude mit dem Bundeskanzleramt.

Am Brandenburger Tor war früher die Mauer zwischen Ost- und West, heute kann ich durch das Tor gehen und bin dann auf der Straße „Unter den Linden“. In dieser Straße findet man berühmte Gebäude des alten Berlins: Humboldt-Universität, die Deutsche Staatsbibliothek, die Deutsche Oper, das Museum für Deutsche Geschichte und viele andere. Die Gebäude hier sehen noch fast so aus wie damals.



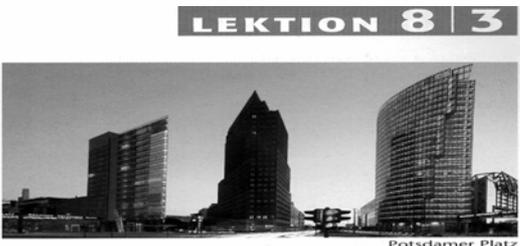
Reichstagsgebäude

Ich gehe durch die Friedrichstraße und die Leipziger Straße zum Potsdamer Platz. Dieser Platz war nach dem Krieg völlig zerstört. Jetzt ist dort alles neu, groß und modern: Die Daimler-City und das Sony Center. In der Umgebung sind viele Kinos und Einkaufspassagen rund um den neuen MDR. In der Umgebung sieht man Jugendliche neben Rentnern, Deutsche neben Ausländern, Künstler neben Bürgern und Geschäftsleuten.

In einem Café treffe ich einen Kollegen des deutschen Nachrichtensenders n-tv. Er hat früher in Ost-Berlin gelebt. Er sagt: „Klar, wir haben jetzt unsere Freiheit, können frei reisen und unsere Meinung sagen, und die Geschäfte sind voll mit Waren. Und das ist auch gut so. Aber nicht alle können die Reisen und die Waren bezahlen. Viele Leute sind arbeitslos oder verdienen zu wenig. Das bringt soziale Probleme und Konflikte. Hier am Potsdamer Platz ist die Atmosphäre optimistisch, aber das ist nicht das ganze Bild.“

Später treffe ich einen Studenten. Auch er sieht die Probleme: „Wir in Berlin sind eigentlich sehr tolerant: Jeder kann machen, was er will. Aber es gibt natürlich verschiedene Gruppen, und die haben alle verschiedene Interessen. Und immer mehr Menschen kommen in die Stadt, es gibt bald keinen Platz mehr.“ Eine Frau am Nebenplatz sagt: „Nein, das stimmt doch nicht. Wohnungen gibt es hier genug. Aber die Kriminalität steigt. Hier, gerade heute steht es wieder in der Zeitung.“

Ich denke an früher, an mein Studium in Berlin. Manches sieht noch so aus wie damals, aber trotzdem, die Atmosphäre ist offener geworden. Jetzt wohnen auch die Berliner im westlichen Teil der Stadt nicht mehr eingeschlossen in einem fremden Land, wie auf einer Insel. Sie können Ausflüge in die schöne Umgebung Berlins machen. Und das tun sie auch: Jedes Wochenende fahren Tausende hinaus ins Brandenburger Land und an die märkischen Seen.



Potsdamer Platz



Müggelsee

⁵² A edição anterior é a do Themen Neu 1; o texto também está em anexo.

Esse texto, apesar de não ter características inautênticas, mostra as mudanças ocorridas em Berlim, após a queda do muro, com uma outra arquitetura e um outro paradigma, o trânsito livre de pedestres e a possibilidade de passeios de todos da cidade em regiões próximas, hábito antes não praticado devido à divisão. Observamos que a abordagem sobre a mudança cultural e a tradição é bem superficial, assim como quando se trata de outros países, estados e povos, mais um ponto a ser mencionado. O livro TA1 cita os países que falam alemão, como parte da Suíça, Áustria, Alemanha, Liechtenstein, parte de Luxemburgo e grupos isolados na Dinamarca, Itália, Polônia e o antigo bloco soviético.

LEKTION 10 | 2

Die deutschsprachigen Länder

 **§ 10**

Deutsch spricht man in Deutschland, Österreich, in einem Teil der Schweiz, im Fürstentum Liechtenstein und – neben Französisch und Luxemburgisch – im Großherzogtum Luxemburg. Aber auch in anderen Ländern gibt es Bevölkerungsgruppen, die Deutsch sprechen, in Europa zum Beispiel in Frankreich, Belgien, Dänemark, Italien, Polen und in der GUS.

Deutschland, Österreich und die Schweiz sind föderative Staaten: Die „Schweizerische Eidgenossenschaft“ („Confœderatio Helvetica“ – daher das Autokennzeichen CH) besteht aus 26 Kantonen, die Republik Österreich („Austria“, Autokennzeichen A) aus 9 Bundesländern und die Bundesrepublik Deutschland aus 16 Bundesländern. Ein Kuriosum: Die Städte Bremen, Hamburg, Berlin und Wien sind auch Bundesländer.

In der Schweiz gibt es vier offizielle Sprachen. Französisch spricht man im Westen des Landes, Italienisch vor allem im Tessin, Rätomanisch in einem Teil des Kantons Graubünden und Deutsch im großen Rest der Schweiz. Die offizielle Sprache Deutschlands und Österreichs ist Deutsch, aber es gibt auch Sprachen von Minderheiten: Friesisch an der deutschen Nordseeküste, Dänisch in Schleswig-Holstein, Sorbisch in Sachsen und, im Süden und Osten Österreichs, Slowenisch (in Kärnten) und Kroatisch und Ungarisch (im Burgenland).

Natürlich ist die deutsche Sprache nicht überall gleich: Im Norden klingt sie anders als im Süden, im Osten sprechen die Menschen mit einem anderen Akzent als im Westen. In vielen Gebieten ist auch der Dialekt noch sehr lebendig. Aber Hochdeutsch versteht man überall.

Der Genitiv

der Kanton	in einem Teil des Kantons
die Schweiz	im großen Rest der Schweiz
das Land	im Westen des Landes

120 einhundertzwanzig

Os autores ficaram centrados na Europa e não comentaram que na América do Sul, tanto no Brasil como no Chile ou na Argentina, há grupos que falam alemão como língua materna e na Oceania também. O livro centra-se também na Alemanha, ignorando os outros países de língua alemã. Mencionando o país não significa trabalhar valores, convicções e colocações a ele referente, assim como exige o *Quadro Comum*, mas sim trabalhar o léxico. Assim como o livro não trabalha outros países, ele centra-se também nas personalidades históricas que tinham e/ou têm o alemão como língua materna. Nas páginas 118 e 119, há nomes de inventores, atores, esportistas, músicos e diversos outros nomes de várias épocas. A atividade proposta pelo livro TA1 é de classificar os nomes, conforme as categorias já mencionadas no exercício e

dizer sua origem, sendo que ela será alemã, austríaca ou suíça.

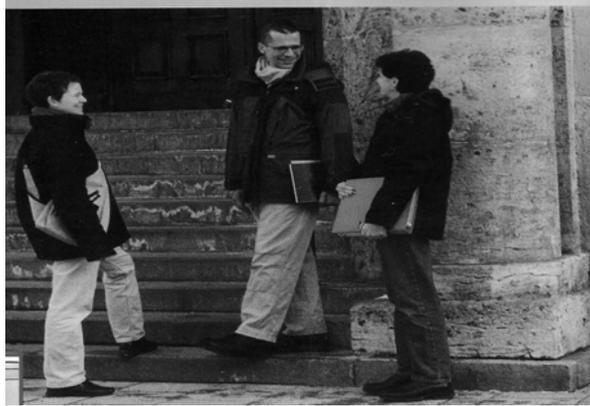
LEKTION 10 | 1

1. Deutschland, Österreich, die Schweiz: Was ist das für Sie?

Thyssen Austrian Airlines Audi Bosch Dr. Oetker BASF Hoechst Porsche Opel Boss Puma Nestlé Ritter Sport Krupp ...	Heinrich Böll Max Frisch Gotthold Ephraim Lessing Gottfried Keller ...	Richard Wagner Johann Strauß Georg Philipp Telemann ...
Rübezahl ... Wilhelm Tell	Gottlieb Daimler ... Sigmund Freud	Karl Marx ... Martin Luther
Franz Beckenbauer Steffi Graf Michael Schumacher ...	Marlene Dietrich Oskar Werner ... Ursula Andress	Salzburg Leipzig Basel Heidelberg Essen Hamburg ... Köln
Gerhard Schröder Wolfgang Schäuble ... Konrad Adenauer	Friedensreich Hundertwasser Hans Holbein ... Ferdinand Hodler	Frankfurter Würste Wiener Schnitzel Fondue Müller-Thurgau Ovomaltine ... Salzburger Nockerln

Além de nomes da história, há também empresas, personagens de contos de fada, cidades e comidas típicas. Na página seguinte, há duas fotos, Mozart e Goethe, até então não nomeados e fatos da vida de ambos; os alunos deverão ouvir e selecionar o que pertence a cada pessoa. Nestas duas páginas, o que podemos perceber é a tentativa de mostrar ao aluno nomes já conhecidos e reconhecidos mundialmente, tentando comprovar a abrangência mundial do alemão e da sua respectiva importância. O *Quadro Comum* pede que os materiais apresentem não só grandes personalidades históricas, mas também situações; neste segundo item, o livro TA1 se omite, pois não apresenta nada referente à história, nem da Alemanha, nem a mundial.

Quando o item muda para as instituições, o BP1 aborda algumas, assim como o TA1. Enquanto que para os outros itens citados anteriormente o BP1 não oferecia nada, aqui ele já apresenta na unidade 1 a escola. Mas também só sabemos que se trata de uma escola porque vemos a apresentação dos professores, da lista de participantes do curso e a possível entrada de uma escola ou de uma universidade, não podendo distinguir através da foto.



Deutschkurs 1A
 Kursleiter/in: Sabine Wohlfahrt / Bernd Schuhmann

Familienname	Vorname	Land	Stadt
Sans	Carmen	Spanien	Valencia
Kim	Yong-Min	Korea	Pusan
Jordan	Pavel	Tschechien	Pilsen
Winter	Tom	Schweden	Malmö
Org	Helgi	Estland	Tallinn
Bouslimi	Hosni	Tunesien	Tunis
Altun	Birsen	Türkei	Bursa

• Guten Tag.
 Mein Name ist Sabine Wohlfahrt.
 Ich bin Ihre Lehrerin.
 Und das ist Herr Schuhmann.

A próxima página, que mostra algum tipo de instituição é a 51, na qual há o desenho de um supermercado.

5

500 Gramm
 = ein halbes Kilo
 = ein Pfund

zwei Kilo

ein Liter Milch
 eine Flasche Bier
 ein Kasten Apfelsaft
 eine Packung Butter
 eine Dose Möhren
 ein Glas Oliven

51
 einundfünfzig

Ao ver o desenho, tem-se a impressão de já estar dentro do mercado, impedindo o aluno de traçar relações culturais, como, por exemplo, de verificar que, ao entrar em supermercados alemães, a seção de hortifrutigranjeiros se localiza no início e não no meio do mercado, ou como perceber que a seção de guloseimas lá é maior que aqui, etc. Nas páginas 76 e 77 há fotos de três instituições, mas nenhuma explicação sobre elas, assim como o supermercado. Nessas páginas, são apresentadas uma instituição pública, o aconselhamento de cidadãos, e duas privadas, os correios e uma associação (BAJ e. V.) não identificada. Neste ponto eles não tratam das diferentes instituições existentes na Alemanha, mas também em nenhuma outra parte do livro é tratado disso, ou seja, só citam o nome da instituição e esquecem ou ignoram o fato de ter de explicar sobre o que se trata; alguns nomes são comuns, mas os signos⁵³ modificam culturalmente e o que em uma cultura significa escola, para outra o signo é diferente. De outra forma são apresentadas algumas instituições no livro TA1. Na página 92, há uma situação em um tribunal, mas assim como em BP1 é só um pretexto para mostrar uma instituição, não havendo nenhuma espécie de apresentação, isto é, só sabemos que é um tribunal por dois motivos: a figura mostra um juiz e uma balança símbolo da Justiça e o outro é a palavra *Vorsitzender* usada no diálogo, que neste contexto significa promotor.

LEKTION 7 | 6

Nur einer fragt

- Also, Herr Krause, was haben Sie gestern gemacht?
- Gestern, Herr Vorsitzender, habe ich nichts gemacht.
- Nun, irgendwas haben Sie doch sicher gemacht.
- Nein, Herr Vorsitzender, ganz bestimmt nicht.
- Einen Spaziergang, zum Beispiel. Haben Sie nicht wenigstens einen Spaziergang gemacht?
- Nein, Herr Vorsitzender, ich habe gestern keinen Spaziergang gemacht.
- Nun denken Sie mal ein bisschen nach, Herr Krause ...
- Das tue ich ja, Herr Vorsitzender, ich denke schon die ganze Zeit nach.
- Aha, Sie denken schon die ganze Zeit nach. Wie lange denn schon?
- Ich weiß nicht ... ich denke viel nach, immer wieder denke ich nach.
- Haben Sie vielleicht gestern auch nachgedacht?
- Ich glaube ja, Herr Vorsitzender.
- Na sehen sie! Sie haben gestern als doch etwas gemacht!
- Na ja, das heißt ...
- Haben Sie gestern nachgedacht, ja oder nein?
- Ja.
- Na also!
- Ist das verboten?
- Herr Krause – hier stelle ich die Fragen!
- Entschuldigung.
- Sie können gehen!



⁵³ Usamos aqui o conceito de signo usado por BAKHTIN (2004).

Assim como em BP1, há várias fotos de diversas instituições tanto públicas como privadas nas páginas 93 e 98. Mas, diferentemente daquele material, aqui essas instituições são tratadas como lugares, isto é, da forma como foram apresentadas essas instituições não têm função, estão lá para ocupar um espaço na cidade. Claro que aqui podemos tentar “imaginar” que os autores “supunham” que os alunos de outras culturas sabem o que se faz em uma farmácia, em um açougue, no palácio do governo, na torre de TV, etc, mas não podemos “supor” nada, quando tratamos do ensino de uma cultura estrangeira, pois nada é óbvio. Um aluno indiano, por exemplo, pode não saber o que se faz em um açougue, ou um aluno brasileiro pode não saber que na farmácia alemã não é possível comprar pão ou biscoito.

O último item deste quarto ponto é a apresentação de culturas regionais. Ambos os materiais apresentam exemplos regionais, mas se restringem a fotos e pontos turísticos. No BP1 há três fotos de pessoas que moram em cidades não só de regiões diferentes, mas também de países diferentes. Esse exercício é de audição, por isso não será analisado em detalhes nesse trabalho, mas o que se mostra são pontos turísticos daquelas cidades, não podemos saber se são relevantes para as personagens apresentadas ou se são referenciais para a cultura daquela região.

Deutsch verstehen 1

17 Vorstellungen
a Drei Leute stellen sich vor. Sehen Sie sich die Bilder an. Hören Sie.

①   

②   

③   

b Hören Sie noch einmal. Schreiben Sie die Informationen in die Tabelle.

Wien – Klimmt – Hausmann – Keller – Urs – Basel – Petri – Lehrerin – Sandra – Dresden – Martina – Auto-
 mechanikerin

	①	②	③
Familienname:	Petri		
Vorname:		Martina	
Wohnort:			
Beruf:			Hausmann

13
dreizehn

Pela apresentação do exercício, parece-nos que as fotos são pretextos para simbolizar a cidade, pois, na segunda parte da atividade, pede-se que se ouça o texto mais uma vez e complete com dados, como o nome completo, o

local onde a pessoa mora e a profissão dela. Apesar de ter que ouvir esses dados para serem completados, eles já estão escritos no enunciado do exercício, ou seja, o aluno no final deverá somente reconhecer a palavra falada. As fotos aqui têm a mesma função de um cartão postal, pois só liga o nome da cidade a um ponto turístico conhecido ou que deva ser visitado. O material apresentado por TA1 não difere muito do BP1, sendo que a diferença está na apresentação explicativa dos pontos turísticos na página 122, além das fotos e da variação vocabular regional na página 123 no livro TA1.

O quinto ponto, a linguagem corporal, é pouco explorado nos materiais aqui analisados. Ela só é apresentada na página 24 do BP1, na qual há desenhos para representar o significado das expressões “tudo bem”, “muito bem”, “vai indo”, “estou mal”.

Auf einen Blick

Im Alltag

1 Wie geht's?

Wie geht's?
Hallo, wie geht's?
Wie geht es Ihnen?



Prima!
Sehr gut!
Super!



Gut.



Es geht.
Ganz gut.



Nicht so gut.
Schlecht.

Os materiais não trazem exemplos para diferentes sinais da linguagem corporal, como, por exemplo, o sinal afirmativo ou negativo tanto com a cabeça quanto com a mão e/ou dedo, ou como se enumera nas diferentes culturas. Não podemos saber se os autores ignoram esse tipo de linguagem ou se eles a consideram universal. Assim como o *Quadro Comum*, também consideramos necessário e importante a apresentação da linguagem corporal, pois um sinal que pode ser uma ofensa em uma cultura, na outra pode ser um sinal de aprovação.⁵⁴

O próximo ponto refere-se às convenções sociais, dando até o exemplo

⁵⁴ O exemplo que aqui me refiro é o sinal de OK da língua inglesa, no qual o polegar se junta com o dedo indicador e formam um círculo. Enquanto no Brasil este símbolo é uma ofensa, nos EUA é um sinal de aprovação.

do papel do convidado e/ou do anfitrião. Quase todos os itens não são apresentados em BP1 e em TA1, como por exemplo, os itens pontualidade, roupa, bebidas e refeições⁵⁵, convenções e tabus em comportamento e divertimento/conversas, duração da visita e despedida. O único item apresentado em somente um dos livros é presentes. Na página 108 de TA1, há dois exercícios nos quais mostram-se possibilidades de presentes em situações diversas.

LEKTION 9 | 1

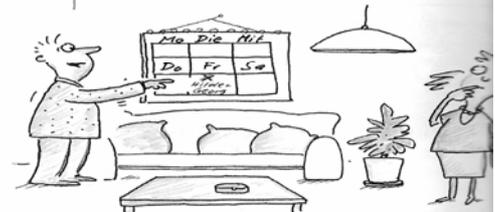
3. Diese Personen haben Geburtstag. Was kann man ihnen schenken?

Gina	gern Schmuck tragen	Gina trägt gern Schmuck. Man kann ihr einen Ring schenken.
Peter Frau Kurz Yussef und Elena Luisa Jochen Herr und Frau Manz Petra Bernd	rauchen Blumen mögen nach Polen fahren gern Campingurlaub machen Tennis spielen gern fotografieren nicht gern Auto fahren gern kochen	Peter ...

2/31-34

4. Hören Sie die Dialoge.

- a) Hören Sie den Dialog A. Schreiben Sie ihn dann zu Ende.
- Schau mal, morgen ist die Party bei Hilde und Georg. Sie haben uns eingeladen.
 - Ach ja, stimmt.
 - Was bringen wir ihnen denn mit?
 - Weißt du nicht etwas?
 - Wir können ...



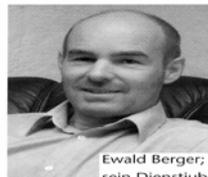
- b) Hören Sie die Dialoge B, C und D. Wo sind die Leute eingeladen? Was schenken sie? Warum? Was schenken sie nicht? Warum nicht?

Sie schenken	ihm	...	denn	er	...	Sie schenken	ihm	keinen	...	denn das ...
	ihr			sie			ihr	keine		
	ihnen						ihnen	kein		

- c) Beraten Sie: Was kann man diesen Leuten schenken? Warum?



Doris Lindemann; wird 28; macht Sonntag eine Geburtstagsparty; verheiratet, zwei Kinder; Hausfrau; liest gern, geht gern ins Theater, lädt gern Gäste ein.



Ewald Berger; 45; feiert sein Dienstjubiläum; geschieden, Ingenieur; raucht; kocht gern; spielt Fußball; repariert Autos; seine Kaffeemaschine ist kaputt.



Daniela (26) und Uwe (28) Reiter; geben eine Silvesterparty; wollen in die USA fliegen; spielen Tennis; machen gern Camping; stehen immer zu spät auf; trinken gern Wein.

Na primeira atividade, todos os nomes listados estão fazendo aniversário e ao lado está o que cada pessoa gosta ou não gosta, podendo então pensar em uma possibilidade de presente. A primeira e a segunda parte da segunda atividade são de audição, mas há o início do diálogo e nele podemos observar que duas pessoas discutem sobre o que dar a um casal que fará uma festa,

⁵⁵ Bebidas e refeições no dia-a-dia são apresentadas, mas em convenções sociais não.

supõe-se que eles mostrem algumas opções e expõe-se os motivos para darem ou não tal presente. Na última atividade três pessoas darão festas com motivos diferentes, a primeira é de aniversário, a segunda é de 25 anos de serviço e a terceira é de Ano Novo. Nas três há o que as pessoas gostam de fazer e com isso o aluno pode pensar nas possibilidades de presentes. É interessante mostrar que há uma comemoração não comum no Brasil, que é a de 25 anos de serviço. O livro não diz em momento algum que é de praxe levar algo para a casa da pessoa e para os filhos do anfitrião, caso ele tenha. A única conclusão que o livro ajuda-nos a chegar é que não importa qual o tipo de festa para a qual se é convidado, deve-se sempre levar um presente relativo àquelas pessoas e não ao motivo da festa, por exemplo, não se deve levar um prato de lentilhas⁵⁶ a uma festa de Ano Novo, mas sim um presente para o anfitrião.

O último ponto a ser considerado pelo *Quadro Comum* ao se tratar do saber sociocultural, é o comportamento ritualístico. Ambos os livros quase não apresentam os itens pedidos pelo *Quadro Comum*. O livro BP1 apresenta, somente nas páginas 44 e 45, um exemplo do item festividade, festivais, cerimônias de dança, discoteca. Nessas páginas há a programação semanal de uma cidade, mostrando todas as possibilidades de festivais e festas na cidade. Já o livro TA1 dá exemplos que não são apresentados por BP1. Dos itens costumes religiosos e nascimento, casamento e morte eles apresentam o mesmo exemplo na página 105, na qual a única referência que não é ritualística é a apresentação de dois cartões, em um deles há a mensagem de Feliz Natal e no outro sobre o nascimento de uma criança. Esses exemplos não cumprem o que o ponto sete pretende informar, pois, ao apresentar um cartão com uma mensagem, você está somente dizendo que nessa cultura deseja-se Feliz Natal, e subentendemos que se comemora o Natal, e que se noticia o nascimento de uma criança. Não há relação com rituais, como a troca de presentes no Natal ou a ausência de chá-de-bebê, algo comum no Brasil para comemorar o nascimento de uma criança. Um item que fora completamente esquecido por ambos os materiais é sobre o comportamento dos telespectadores em cerimônias e festas públicas.

⁵⁶ Comer lentilhas na virada do ano é uma tradição em algumas famílias brasileiras.

Após a apresentação dos dados e da análise do material didático, apresentaremos a seguir discussões à luz de concepções teóricas⁵⁷ e orientações oficiais para ensino de língua estrangeira, aspectos pragmáticos para a utilização do material didático analisado no Brasil.

5.2 POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO AO CONTEXTO BRASILEIRO

Os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados de modo que abrangessem vários aspectos da formação do indivíduo e para a sensibilização do sujeito frente à língua estrangeira. Durante os quatro anos do ensino fundamental, espera-se que um aprendiz seja capaz de:

“A- identificar no universo que o cerca as LEs (línguas estrangeiras) que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;

B- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma LE, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;

C- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais LEs lhe possibilita acessar bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;

D- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da LM (língua materna);

E- construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da LE que se está aprendendo;

F- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;

G- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas” (BRASIL, 1998, pág. 28).

Esses objetivos podem ser divididos em três focos, já designados nos Parâmetros Curriculares Nacionais: (a) o mundo multilíngüe e multicultural em que vive, com os objetivos dos itens A, B e C; (b) a compreensão global, com os objetivos dos itens E, D e F; e (c) o empenho na negociação do significado

⁵⁷ Os teóricos, aos quais nos referimos são KRAMSCH, BAKHTIN e VIGOSTKI. Sendo que a primeira é uma das literaturas de apoio do *Quadro Comum* e os seguintes são dos PCNs.

ao invés de correção, com o item G. Como o cerne deste trabalho é a cultura, pretendemos observar se o foco citado em (a), com seus respectivos objetivos, podem ser alcançados ou não nos livros didáticos analisados com base no *Quadro Comum*.

Já os objetivos pretendidos, após o término dos três anos do Ensino Médio, são outros. A forma como é dividido também se diferencia dos Parâmetros do Ensino Fundamental, pois aqueles são divididos em conceitos e respectivas competências e habilidades. São três conceitos propostos: (a) representação e comunicação; (b) investigação e compreensão; (c) contextualização sociocultural, sendo este último conceito o único relevante para este trabalho. Os conceitos a serem trabalhados por (c) são: “cultura; globalização versus localização; arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos, negociação de sentidos; significado e visão de mundo; ética e cidadania; conhecimento: construção coletiva e dinâmica, e imaginário coletivo” (BRASIL, 2000, pág. 101). Através dos conceitos acima, supõe-se que o aluno, ao final do Ensino Médio, desenvolva algumas competências e habilidades referentes a cada conceito, são elas respectivamente:

- “- usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência;
- analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e como fontes de legitimação desses acordos;
- identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica;
- usufruir o patrimônio cultural nacional e internacional;
- contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas;
- entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação” (BRASIL, 2000, pág. 102).

Há uma crescente evolução dos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando levar o aluno a tomar consciência do papel e da função de uma ou mais línguas estrangeiras, tornando-o crítico perante o uso desta (s) língua (s). Enquanto o *Quadro Comum* está preocupado com a

formação e a atuação intercultural do falante, procurando sempre contrastar a cultura de saída com a cultura da língua alvo, os PCNs abordam uma perspectiva receptiva do aluno frente à língua estrangeira, fazendo com que ele reflita sob diversos aspectos a razão de aprender uma língua estrangeira no mundo atual.

O *Quadro Comum* busca para o aluno uma atitude ativa perante a língua e não espera que ele só reflita sobre o valor das LEs no mundo atual, mas sim busca saber quais oportunidades ele terá para ser um agente cultural e transmitir o que fora aprendido, levando em conta uma bi-culturalidade, ou seja, a cultura do aluno e a cultura da língua aprendida por ele. Os objetivos do *Quadro Comum* são divididos em gerais e específicos, aqui não nos deteremos a explicar esses últimos, pois eles são formulados para cada item proposto nos capítulos do documento⁵⁸. Os objetivos gerais possuem três níveis de uso da língua: (a) o elementar, subdividido em A1 e A2, (b) o independente, subdividido em B1 e B2 e (c) o competente, subdividido em C1 e C2. Estas subdivisões são determinadas pelo número de horas que o aprendiz possui, sendo que elas vão somando ao final de cada nível, ou seja, para atingir o nível A1 o aluno deverá ter tido 180 horas/aula e ao final de A2 360 horas/aula. Os livros analisados neste trabalho afirmam capacitar o aluno ao nível A1, sendo que os objetivos gerais deste nível são:

- “- poder entender e utilizar expressões conhecidas, do dia-a-dia e frases bem simples, que satisfaçam necessidades concretas;
- poder apresentar-se e apresentar outras pessoas, fazer e responder perguntas pessoais, como onde elas moram quem elas conhecem o que elas possuem;
- poder fazer-se compreensível, caso o parceiro da conversa fale devagar, claro e esteja disposto a ajudar”⁵⁹ (GEIMANSAMER, 2001, pág. 35)

Ao observarmos os objetivos gerais de um subitem do uso elementar da

⁵⁸ Vide item 3.2

⁵⁹ “Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen, was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.”

língua, percebemos que a cultura do aprendiz, ou a do falante da língua alvo, não foi mencionada. Não apresentaremos aqui os outros objetivos gerais, mas nenhum dos subitens dá relevância a cultura do aprendiz, contradizendo o próprio *Quadro Comum*, quando eles afirmam a necessidade de se pensar sobre as experiências e conhecimentos socioculturais do aprendiz, assim como relacionar a própria cultura com a da língua alvo (GEMEINSAMER, 2001, pág. 105).

Pensar si mesmo relacionado ao próximo vem de encontro ao pensamento de KRAMSCH (1998) que discute a importância do outro e do diálogo/ troca intercultural como premissa para a compreensão mútua. Outro ponto de vista tem BAKHTIN (2000), pois para ele o discurso extraverbal, ou seja, o que não é dito, o presumido é necessário para o entendimento. Aqui na realidade encontramos um embate, pois os objetivos gerais do *Quadro Comum* não apresentam pontos que os próprios autores citam como relevante, isto é, pensar o aprendiz como alguém com sua história, seus objetivos e sua cultura e não alguém pronto para receber somente a cultura alheia, sem reflexão. Neste ponto os livros didáticos aqui analisados concordam com os objetivos gerais de seu nível (A1) e com KRAMSCH (1998), pois não levam em conta o aprendiz e a sua cultura e dão grande importância ao interlocutor, ao invés da mensagem ou da interpretação pessoal do locutor.

Em contrapartida temos os objetivos dos PCNs onde tanto a função da língua estrangeira como a do aprendiz em relação ao interlocutor são analisadas. Um dos objetivos no Ensino Fundamental é mostrar ao aluno que ele faz parte de um mundo plurilíngüe, construído historicamente, onde todos têm direito a acesso; objetivo semelhante motivou a formulação do *Quadro Comum*, a melhoria da comunicação, uma maior mobilidade e um melhor contato com o próximo revelam a necessidade de troca intercultural. Ambos os documentos, os nacionais e o estrangeiro, preocupam-se com os direitos ao acesso dos bens culturais, mas de formas diferentes. No documento europeu há a predominância do uso comunicativo da língua e nos documentos nacionais a crítica e a reflexão são pontos fortes. O que os PCNs favorecem concorda com o pensamento vigostkiano de tornar a cultura como algo coletivo, pois ela foi construída historicamente e é transmitida através da interação. Essa interação faz com que o saber e a cultura transformem-se em bens

universais e esse processo de “apropriação” dos bens universais colaboram com o desenvolvimento do ser humano (VIGOSTKI, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o *Quadro Comum* assemelham-se na obtenção da autonomia do aprendiz, mas diferenciam-se no papel do aprendiz, já que nos Parâmetros Curriculares Nacionais o aluno é na maioria das vezes passivo/ reflexivo e no *Quadro Comum* o aprendiz é ativo/ a-crítico⁶⁰.

A pretensão de ambos os documentos são divergentes em vários pontos, um discute o uso da língua estrangeira, o outro mostra o lado prático da língua, mas podemos dizer que os *Quadro Comum* pode colaborar com os PCNs, pois é documento posterior que mostra uma outra realidade e outras possibilidades de uso da língua, ou seja, podemos mostrar aos nossos alunos que o refletir sobre a língua é importante, mas seu uso é fundamental para termos acesso aos bens culturais universais.

Apesar das propostas diferentes entre os documentos nacionais e o europeu, podemos sim utilizar no Brasil o material produzido na Europa, mas antes devemos verificar qual tipo de aprendiz eles pretendem formar e analisar se os livros realmente apresentam os objetivos determinados. Nossa crítica faz-se necessária, pois precisamos pensar sobre o que o *Quadro Comum* almeja e o que os autores de livro didático fazem disso. Aqui observamos que muitos pontos considerados essenciais para o saber sociocultural foram simplesmente ignorados e os que aparecem são citados e tratados como “naturais”. Não queremos aqui avaliar essas decisões dos autores, mas concordar com QUETZ (2001) quando afirma que o *Quadro Comum* poderá ser subvertido ao ser ignorado, mal interpretado, adaptado de qualquer forma e tratado como utópico. Acreditamos que alguma dessas premissas tenha sido verdadeira, pois nada explica a ausência de pontos considerados importantes pelos autores do *Quadro Comum* e de um selo na capa de um livro didático afirmando que ESTE (Themen Aktuell) material está de acordo com as novas regras por ESTE mesmo material ter mudado apenas um texto e os desenhos, pois os próprios autores DESTA material o consideram um “clássico”, o que significa simplesmente a ausência de mudanças.

⁶⁰ Os conceitos “passivo/ crítico” e “ativo/ a-crítico” são contraditórios, mas aqui relacionamos “passivo” e “ativo” com o uso comunicativo e prático, “crítico” e “a-crítico” com a reflexão lingüística referente ao uso da língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo realizado, é possível considerar que o papel da cultura acaba sendo fundamental não apenas para a compreensão lingüística, mas também para a formação e desenvolvimento do ser humano e, ao negar a importância da cultura, pode-se não só dificultar o acesso à informação, mas também desumanizar o homem, pois a cultura é humanizadora e libertadora, já que ela abre os horizontes e desenvolve o pensamento. FREIRE (2000) afirma que o acesso à informação é fundamental para que o homem tornar-se homem e libertar-se da opressão. O acesso à informação vai muito além do contato; também está relacionada à reflexão, à discussão e à transformação do ser humano. Nessa perspectiva freiriana, o docente deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2000, pág. 52). A mudança necessária para a transformação do homem é a mudança de mundo, sendo que ela “implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 2000, pág. 88). Essa perspectiva freiriana é a base de uma educação multicultural pregada por TORRES (2001).

Os livros didáticos são meios importantes de transmissão cultural, mas não os únicos. Sozinhos não alcançam os objetivos pretendidos pelo *Quadro Comum* ou pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas sim com a ajuda de um mediador, conforme defendido por VIGOTSKI (1998) . O professor em um ensino intercultural não é só um mediador da língua, mas de tudo o que a engloba, como, por exemplo, a cultura. O papel do mediador cultural não termina com a transmissão dos aspectos enciclopédicos, como por exemplo, a capital ou os principais rios do país estrangeiro; isso o aluno pode adquirir sozinho. Os aspectos psicológicos, morais e comportamentais, que são geralmente apresentados de modo sutil, devem ser analisados e não exacerbados ou exaltados, pois, com isso, há o perigo de cair na caricatura, formando generalizações inadequadas. Mas não podemos esquecer que isso é praticamente impossível em um mundo globalizado, no qual as diferenças são minimizadas e, se o país se localiza na Europa, essas diferenças são mais

sutis ainda devido à proximidade entre os países e o livre acesso dos cidadãos europeus dentro da União Europeia (UE). Com a ajuda do *Quadro Comum*, a união entre os países tornou-se mais próxima, no que se refere à linguagem. Graças ao *Quadro Comum*, é possível ter um parâmetro igualmente estabelecido para todas as línguas da EU, caso alguém queira aprender uma das línguas pertencentes a esse grupo, já que o *Quadro Comum* não se aplica ao ensino de língua materna.

Porém, não podemos levar em conta somente o *Quadro Comum*, quando se trata de “união lingüística”, pois isso deve acontecer não segundo uma proposta, mas com a aplicação legítima do que foi pensado por diversos autores e verificando a sua veracidade na comunicação, ou seja, caso o *Quadro Comum* não seja respeitado, podemos formar alunos com habilidades e competências diferentes das por eles propostas. Aqui, podemos nos perguntar, mas será que queremos formar um cidadão conforme esses referenciais? Será necessário formar um indivíduo com padrões europeus? Qual função ele teria no contexto nacional? Será que o *Quadro Comum* é importante para o Brasil? Em que sentido? Estes questionamentos foram se desenvolvendo no decorrer deste trabalho. Nesse processo, conseguimos perceber que são indivíduos diferentes os que são formados segundo os critérios europeus, não são piores ou melhores, apenas diferentes, mas que não cabem na realidade brasileira, já que aqui não temos a fronteira livre com países falantes de diversas línguas, somente com países falantes de espanhol. Além disso, somente uma pequena parte da população faz fronteira com esses países, ou seja, somente uma parcela da população da região de fronteiras tem maiores chances de praticar todas as habilidades propostas pelo *Quadro Comum*. Não podemos esquecer que os aspectos culturais aqui são diversificados, pois variam conforme o país, isto é, o dia-a-dia na Argentina pode ser diferente do dia-a-dia na Venezuela, apesar dos dois países serem de língua hispânica.

Para o contexto brasileiro, é diferente formar um aluno com a mesma habilidade e saber intercultural de um aluno europeu, pois existem vários fatores que influenciam a aprendizagem que não foram abordados no *Quadro Comum*. Não podemos esquecer que o professor, ao sair da universidade, muitas vezes, não está preparado o suficientemente para assumir uma turma, a ele pode faltar

tanto na área pedagógica quanto na área lingüística. O professor recém-formado pode não ter nível suficiente para ensinar, pois ele ainda é um aprendiz daquela língua. Classes lotadas, alunos desmotivados e a baixa carga horária que é oferecida para o ensino de língua estrangeira (varia entre 1-2 horas/semana). Isto não estimula o professor a passar algo extra ou a enxergar as entrelinhas que se escondem na lição de um livro que ele não escolheu. O professor precisa primeiro 'educar-se' culturalmente de forma adequadamente contextualizada, isto é, compreender criticamente as culturas com as quais ele trabalha, para então poder trabalhar seus conhecimentos de forma consciente com a percepção de que o que está sendo ensinado é UMA verdade, UM ponto de vista e não devem ser tidos como únicos.

Os livros aqui analisados não preenchem todos os critérios necessários para formar um aluno, segundo os critérios europeus. Cabe, então, a crítica aos autores e/ou editoras de livros didáticos, que afirmam a adaptação aos novos paradigmas, e um aprendiz e/ou professor menos cuidadoso podem comprar um livro pensando ser ele atualizado e adequado às novas normas, mas no entanto este livro é uma cópia quase fiel de outras edições, como o caso do **Themen Aktuell**. Se não é um aluno com os moldes europeus o que pretendemos formar, será então que estes livros que não cumprem as normas do *Quadro Comum* podem ser utilizados em um contexto onde pretende-se ensinar sobre a cultura e não a cultura? Caso a resposta seja afirmativa, acreditamos então que há a possibilidade de aplicar esses livros no contexto nacional, porque é ensinar sobre a cultura o que os Parâmetros Curriculares pretendem, diferenciando-os assim do *Quadro Comum*.

Para finalizar, cabe citar o escritor francês EDMOND JABÈS (1984, pág.102), no seu livro *Le livre du dialogue*, o qual consegue neste trecho mostrar como as palavras estão relacionadas à identidade, sendo essa construída com bases culturais. A função da língua aqui não é só a comunicação, mas também o autoconhecimento através do outro:

"Nós falamos a mesma língua, mas você a utiliza para dizer quem você é, eu para aprender quem eu sou. Nós dois erramos e isso, talvez, nos aproxima. Eu tenho paciência em moldar minha língua com palavras estranhas, para com isso fazer palavras irmãs. Eu não tirei sua alma. Ao contrário, eu a lhe dei".

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- AMMER, R. *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicum Verlag, 1988.
- AUFDERSTRASSE, H.; BOCK, H.; GERDES, M.; MÜLLER, J.; MÜLLER, H. *Themen 1 aktuell*. München: Hueber, 2003.
- BACHMANN, S.; GERHOLD, S.; WESSLING, G. *Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen. Zielsprache Deutsch*, v. 27, n. 2, München: Langenscheidt, 1996.
- BAKHTIN, M. *Freudism. A Marxist critique*. New York: Academic Press, 1976.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BALDEGGER, M.; MÜLLER, M.; SCHNEIDER, G. *Kontaktschwelle. Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt, 1980.
- BASSO, E. *Crerios para avaliaão/ análise de livros didáticos*. Fotocopiado, 2000.
- BENTES, I. *Globalizaão eletrônica e América Latina*. MENEZES, P. (org.). *Signos plurais – mídia, arte e cotidiano na globalizaão*. São Paulo: Experimento, 1997.
- BITTENCOURT, S. T. *Livro didático de português. Diagnóstico de uma realidade*. Curitiba, 1981. Dissertaão de Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.
- BOAS, F. *Race, Language and Culture*. New York: The Free Press, 1940.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CHARAUDEAU, P. *Langage, culture et formation in le Français dans le monde. Revista Langage Culture Formation*, Paris, 1983.
- Currículo básico do ensino fundamental*. Secretaria da Educaão do Estado do Paraná. Curitiba, 1992.
- FONTES, S. M. *Um lugar para a cultura*. CUNHA, M.J.C. & SANTOS, P. (orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: UNB, 2002.
- FRAHM, G. F. *Change/ Innovation in Formal Education: building a knowledge-base for EFL research in Paraná State, Brazil*. Tese de doutorado. Lancaster: Lancaster University, 2000.

FREITAS, M. T. A. *Vygostky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GLABONIAT, M.; MÜLLER, M.; SCHMITZ, H.; RUSCH, P.; WERTENSCHLAG, L. *Profile deutsch*. München: Langenscheidt, 2001.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt, 2001.

GOGOLIN, I. Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. BAUSCH, K.R., CHRIST, H., KRUMM, H.J. (Hrsg) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, 2003.

HALL, E. T. *Beyond Culture*. New York: Anchor Doubleday, 1977.

HALL, E.T.; HALL, M.R. *Understanding cultural differences: Germans, French and Americans*. Yarmouth: Intercultural Press, 1990.

HELL, V. *A idéia da cultura*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HOFSTEDE, G. *Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen-Organisationen-Management*. Wiesbaden: Gabler, Kap. 1: S. 17-34, 1993.

JABÈS, E. *Le livre du dialogue*. Paris: Gallimard, 1984.

JAHODA, G. Ansichten über Psychologie und die "Kultur". THOMAS, A. *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, 1996.

JANZEN, H. E. *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de Línguas Estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade*. Dissertação de mestrado em Língua e Literatura Alemã. São Paulo: USP, 1998.

JANZEN, H. E. *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*. Tese de doutorado em Língua e Literatura Alemã. São Paulo: USP, 2005.

KAIKKONEN, P. Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen. *Info DaF*, Nr. 24, Januar 1997, München: iudicium.

KARTARI, A. *Deutsch-türkische Kommunikation am Arbeitsplatz*. Münster: Waxmann, 1997.

KNAPP, K. & KNAPP-POTTHOFF, A. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachforschung*, 1/90, S. 62-93. Berlin.

KLUCKHOHN, F.R.& STRODTBECK, F. L. *Variations in Value Orientations*. New York: Row & Peterson, 1960.

KRAMSCH, C. Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. Überlegungen aufgrund von Erfahrungen im US-amerikanischen Bildungssystem. WIERLACHER, A. (Hrg.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Band 17, München: iudicum Verlag, 1991.

_____. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRUMM, H. J.; *Die Erlernbarkeit von Sprachen. Theorien der Mehrsprachigkeit und ihre Konsequenzen für den Zweit- und Fremdsprachenunterricht*. Mimeografado, 1998.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (orgs). *Caminhos e Colheitas. Ensino e Pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003.

LEMCKE, C.; ROHRMANN, L.; SCHERLING, T. *Berliner Platz 1*. München: Langenscheidt, 2002.

LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LUSTIG, M.; KOESTER, J. *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Cultures*. New York: Harper-CollinsCollegePublishers, 1993.

LYONS, J. *Linguagem e Lingüística. Uma Introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

LYOTARD, J. F. *The Postmodern Condition*. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MATOS, A. G. *Mind the gap: o componente cultural no ensino-aprendizagem do Inglês no ensino secundário em Portugal*. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/congressocean/ana-matos.doc>>. Acesso em: 10 ago. 2003.

MATOS, F.G; CARVALHO, N. *Como avaliar um livro didático – Língua Portuguesa*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984.

MENDES, E. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). CUNHA, M.J.C.& SANTOS, P.(orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: UNB, 2002.

MOACYR, P. *A instrução e a República. Vol. 1. Reforma Benjamim Constant (1890 – 1892)*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional (MES/ INEP), 1941.

OLIVEIRA, A. L. *O livro didático*. Tese de livre docência, UFMG, 1961.

OLIVEIRA, M.K. Pensar a educação. Contribuições de Vygostky. CASTORINA, J.A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M.K. (orgs.) *Piaget-Vygostky. Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2001.

ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural. Novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Coordenação do Ensino Médio. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PFROMM NETO, S.; DIB., C.Z.; ROSAMILHA, N. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

QUETZ, J. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. *Info DaF*, Nr. 6, Dezember 2001, München: iudicium.

SAMOVAR, L.A.; PORTER, R. E.; STEFANI, L.A. *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1998.

SANDHAAS, B. Interkulturelles Lernen – Zur Grundlegung eines didaktisches Prinzips interkultureller Begegnungen. *Unesco Institute for Education: International Review of Education XXXIV*. Dordrecht: Hamburg and Kluwer Academi Publishers, 1988.

SCHUMANN, J.H. *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley: Mass., 1978.

STERNECKER, P. *Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen*. Opladen: Leske+Budrich, 1992.

TORRES, C. A. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.

THOMAS, A. (Hrsg.) *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen: Verlag für Psychologie, 1993.

_____. Psychologische Aspekte interkulturellen Lernens im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung. WIERLACHER, A. (Hrg) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Band 22, München: iudicium, 1996.

ULICH, M. Verschiedene Herkunft – Gemeinsame Zukunft. *Kiga heute*, n.9, München: Langenscheidt, 2000.

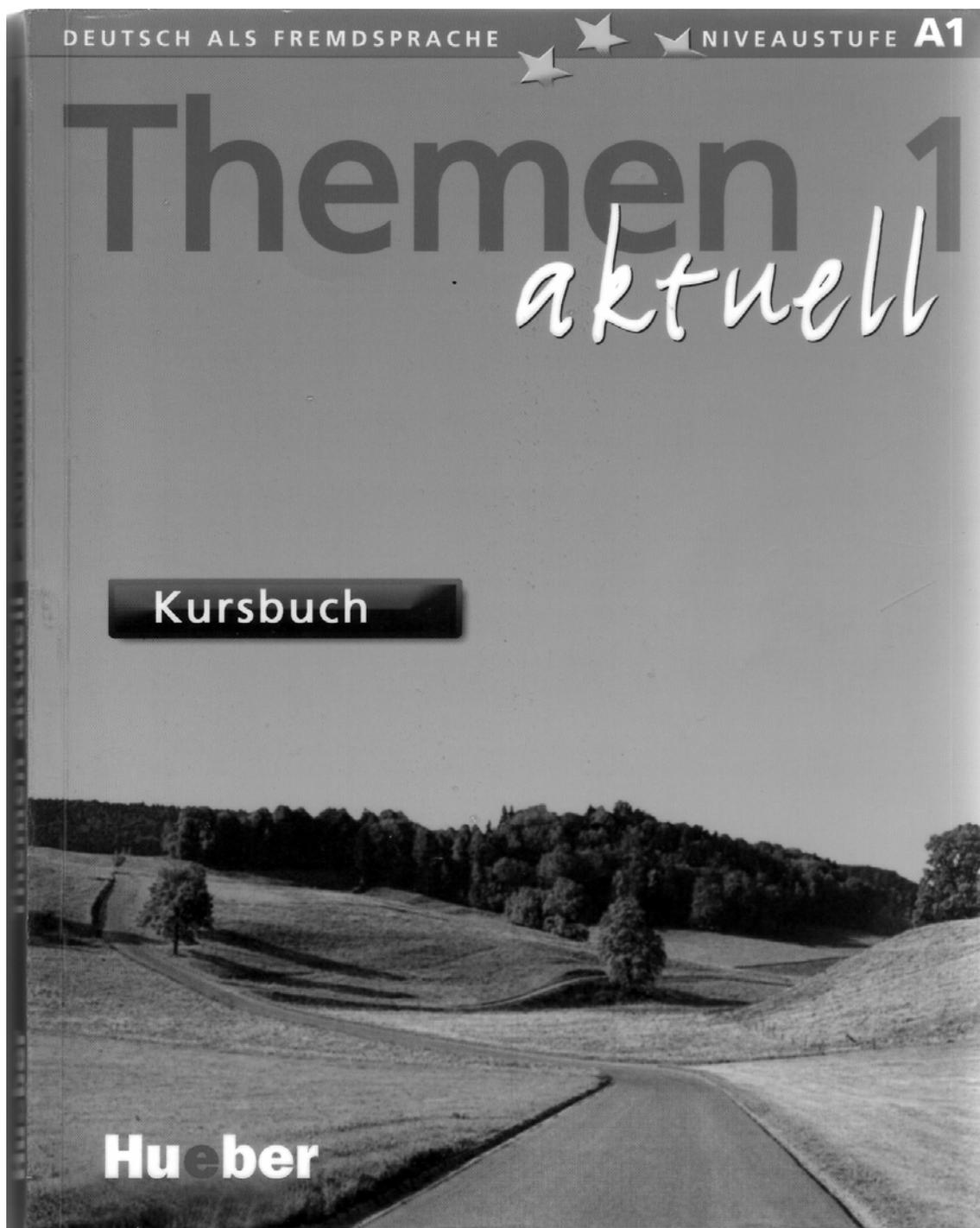
VIGOSTKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WELSCH, W. *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH, Acta Humaniora, 1988.

WIERVORKA, M. Será que o multiculturalismo é a resposta? In: *Educação, Sociedade & Culturas*. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento, 1999, p.7-46.

Anexo 1 – Unidades dos Livros Textos



VORWORT

„Themen“ und „Themen neu“ – das ist eine Erfolgsgeschichte, wie sie kein anderes Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache für sich verbuchen kann. Das Geheimnis dieses Erfolgs ist sicher nicht in irgend einer einzelnen Besonderheit zu suchen, sondern liegt in der gelungenen Kombination von methodischen, sprachlichen, textlichen und gestalterischen Qualitätsmerkmalen, die seit vielen Jahren die Kursleiterinnen und Kursleiter ebenso wie die Lernenden zu überzeugen vermögen.

„Themen“ ist inzwischen, wir dürfen es wohl behaupten, zu einem Klassiker geworden. Das würde eigentlich bedeuten, dass man dieses Lehrwerk überhaupt nicht mehr verändern darf. Andererseits sorgt aber gerade seine unverwüstliche Langlebigkeit dafür, dass man die vertrauten Seiten vielleicht ein paar Mal zu oft gesehen hat und sich – bei aller Liebe – sozusagen einen neuen Anstrich wünscht. Zudem hat sich in den letzten Jahren auch die Welt in ein paar Punkten verändert.

Deshalb liegt jetzt das Lehrwerk „Themen aktuell“ vor Ihnen. Die alten Qualitäten in neuem Gewand; und da, wo die gestrige Welt uns schon leicht befremdet hat, jetzt die heutige. Wir hoffen, dass „Themen aktuell“ Ihrer Freude am Lernen und Unterrichten noch einmal zusätzlichen Auftrieb geben kann, und wünschen Ihnen viel Erfolg und viel Spaß dabei.

Autoren und Verlag

LEKTION 1 | 4



Leute, Leute.

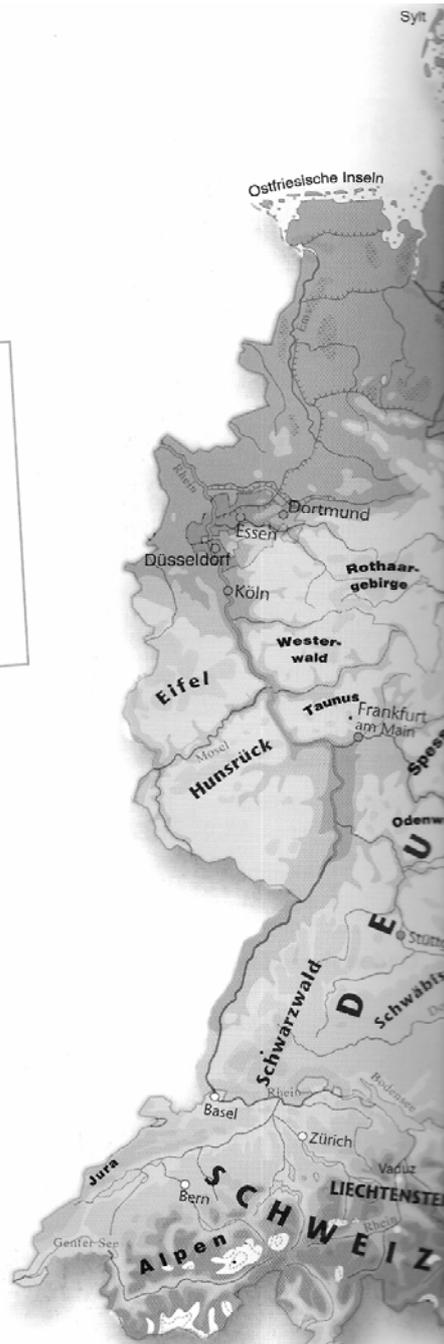
>
§ 33a), b)
§ 40



Das ist Angelika Wiechert.
Sie kommt aus Dortmund;
jetzt lebt sie in Hamburg.
Sie ist verheiratet und hat zwei Kinder.
Frau Wiechert ist 34 Jahre alt
und Ingenieurin von Beruf.
Aber zur Zeit ist sie Hausfrau.
Die Kinder sind noch klein.
Angelika Wiechert hat zwei Hobbys:
Lesen und Surfen.



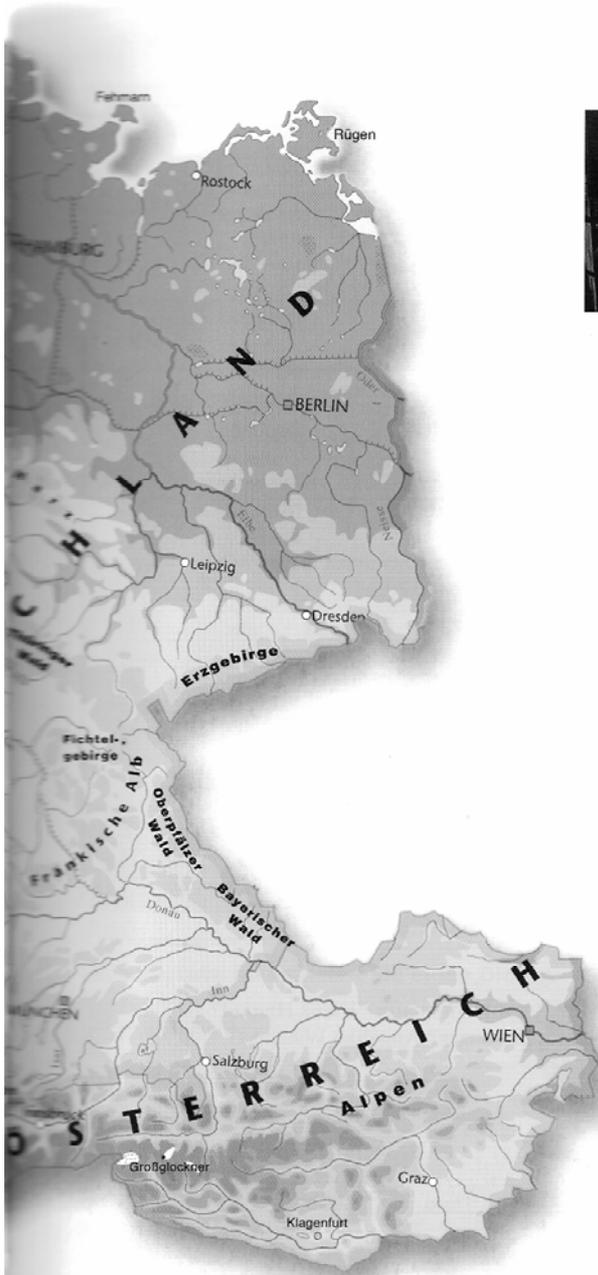
Maja und Gottfried Matter wohnen in Brienz.
Sie sind Landwirte und arbeiten zusammen.
Maja ist 42, Gottfried ist 44 Jahre alt.
Sie haben vier Kinder.
Ein Junge studiert Elektrotechnik in Basel,
ein Mädchen lernt Bankkauffrau in Bern.
Zwei Kinder sind noch Schüler.
Auch sie möchten später nicht Landwirte werden.



14. Ergänzen Sie.

Name	Beruf	Wohnort	Familienstand	Kinder	Alter
A. Wiechert					
M. und G. Matter					

LEKTION 1 | 4



Katja Heinemann ist Ärztin in Leipzig.
 Sie ist 36 Jahre alt.
 Sie ist ledig und hat ein Kind.
 Berufstätig sein und ein Kind erziehen,
 das ist nicht leicht.
 Katja Heinemann spielt sehr gut Klavier.
 Das ist ihr Hobby.



Klaus-Otto Baumer, Automechaniker,
 wohnt in Vaduz.
 Er hat dort eine Autofirma.
 Er ist 53 Jahre alt und verwitwet.
 Herr Baumer ist oft in Österreich und in
 der Schweiz.
 Dort kauft und verkauft er Autos.
 Sein Hobby ist Reisen.

- Ingenieur – Ingenieurin
- Landwirt – Landwirtin
- Mechaniker – Mechanikerin
- Arzt – Ärztin

Name	Beruf	Wohnort	Familienstand	Kinder	Alter
K. Heinemann					
K.-O. Baumer					

LEKTION 1 | 4



15. Schreiben Sie drei Kurztexte.

›
§ 22
§ 24



Ewald Hoppe
Polen
Rostock
60 Jahre
Elektrotechniker
verheiratet mit Irena Hoppe
Zwei Kinder: 20 und 24

Das ist ...
Er kommt aus ...
Er wohnt in ...
Er ist ...
Er ...
...
Er hat ...; sie sind ...



Monika Sager, Manfred Bode
Paul Winterberg
Berlin, Flemingstraße 25
Monika, 23, Studentin (Medizin)
ledig
Manfred, 27, Lehrer (Englisch), ledig
Paul, 26, Fotograf; geschieden

Das sind ...
Sie wohnen ...
Monika ist ...
Sie studiert ...
Manfred ...



Klaus Henkel
Wien
40, ledig
Programmierer bei Müller & Co.
Hobby: Tennis spielen

Das ...
Er ...
...
...
Sein Hobby ...



16. Hören Sie.

Wer spricht? Klaus-Otto Baumer? Manfred Bode? Katja Heinemann? Klaus Henkel?
Ewald Hoppe? Gottfried Matter? Maja Matter? Monika Sager? Angelika Wiechert?

17. Und jetzt Sie: Wer sind Sie?

a) Ergänzen Sie:

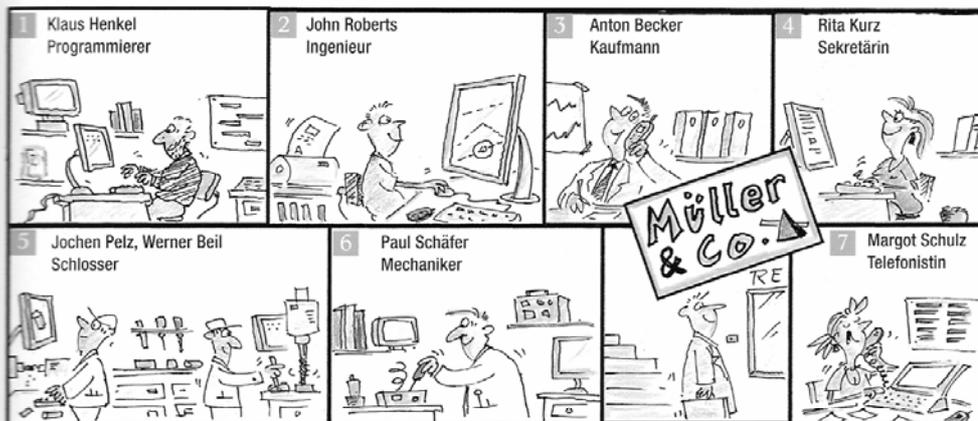
Beruf: _____ Familienstand: _____ Alter: _____
Wohnort: _____ Kinder: _____ Hobbys: _____
Land: _____

b) Schreiben Sie und lesen Sie dann laut:

Ich heiße ... Ich komme aus ... Ich wohne in ...

c) Fragen Sie im Kurs und berichten Sie dann:

Das ist ... Sie kommt aus ...



- Guten Tag, ist hier noch frei?
- Ja, bitte. Sind Sie neu hier?
- Ja, ich arbeite erst drei Tage hier.
- Ach so. Und was machen Sie?
- Ich bin Ingenieur. Und Sie?
- Ich bin Programmierer.
Übrigens: Ich heiße Klaus Henkel.
- Ich bin John Roberts.
- Kommen Sie aus England?
- Nein, aus Neuseeland.
- Sie sprechen aber schon gut Deutsch.
- Na ja, es geht.

1/13

18. Schreiben und spielen Sie einen Dialog.

- Ist hier frei?
- Sind Sie neu hier?
- | Und was machen Sie?
| Was sind Sie von Beruf?
- Ich bin ... Übrigens, ich heiße ...
- Kommen Sie aus ...?
- Sie sprechen aber schon gut Deutsch.
- Ja, bitte.
- | Ja, ich arbeite erst drei Tage hier.
| Nein, ich arbeite schon vier Monate hier.
- Ich bin Programmierer. Und Sie?
- Und ich heiße ...
- | Ja.
| Nein, ich komme aus ...
- | Danke!
| Na ja, es geht.

§ 32

John Roberts aus Wellington
Ingenieur, verheiratet, ein Kind
München, Salzburger Straße
spielt Fußball, fotografiert

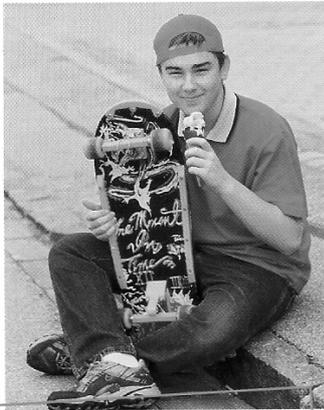
LEKTION 3

ESSEN UND TRINKEN



- 1 die Kartoffeln ♦ 2 das Obst ♦ 3 der Salat ♦ 4 der Käse ♦ 5 die Wurst ♦ 6 der Reis ♦
 7 die Milch ♦ 8 das Gemüse ♦ 9 das Wasser ♦ 10 der Wein ♦ 11 die Butter ♦ 12 das Fleisch ♦
 13 der Fisch ♦ 14 das Glas ♦ 15 das Bier ♦ 16 das Brot ♦ 17 die Gabel ♦ 18 der Löffel ♦
 19 der Teller ♦ 20 das Messer ♦ 21 das Ei ♦ 22 der Kuchen

LEKTION 3 | 1



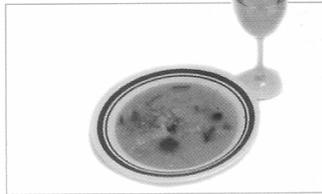
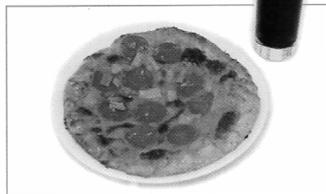
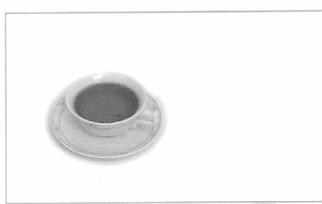
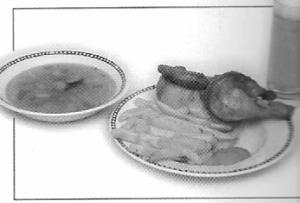
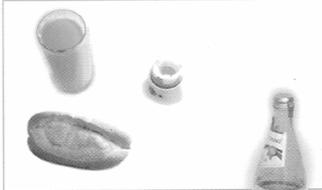
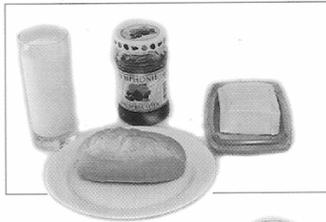
Franz Kaiser
Er trinkt / isst ...



Clara Mai
Sie trinkt / isst ...



Thomas Martens
Er trinkt / isst ...

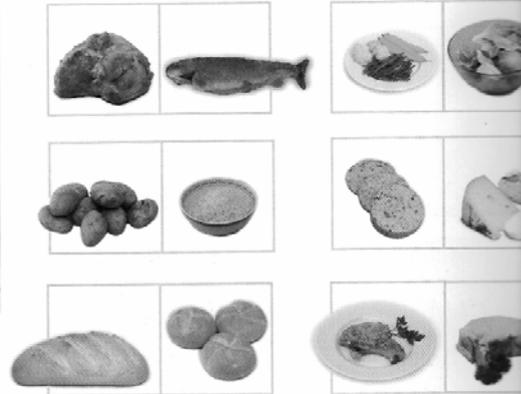




b) Hören Sie die Interviews auf CD oder Kassette. Markieren Sie die Antworten.

4. Üben Sie.

›
§ 24



- a) ● Essen Sie gerne Fleisch?
 ■ Ich mag kein Fleisch.
 Ich esse lieber Fisch.

›
§ 8

- b) ● Trinken Sie gerne Kaffee? ■ Ich mag keinen Kaffee.
 Ich trinke lieber Tee.



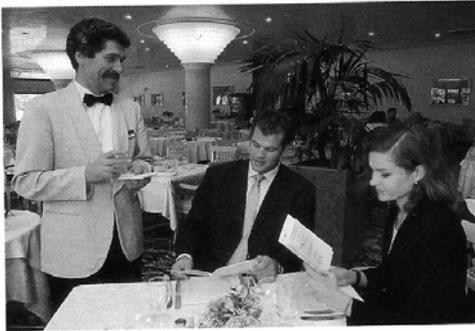
5. Und was essen Sie?

›
§ 33b), c)
§ 48

Morgens / Mittags	esse	ich	meistens / (sehr) oft	einen/eine/ein	...
Nachmittags / Abends	trinke		manchmal / (sehr) gerne	-	
Ich mag	keinen/keine/kein	... , aber ...	esse	ich gerne.	
	keine		trinke		

LEKTION 3 | 2

1/42



- Wir möchten gern bestellen.
- Bitte, was bekommen Sie?
- Ich nehme eine Gemüsesuppe und einen Schweinebraten.
- Und was möchten Sie trinken?
- Ein Glas Weißwein, bitte.
- Und Sie? Was bekommen Sie?
- ▲ Ein Rindersteak, bitte. Aber keine Pommes frites, ich möchte lieber Bratkartoffeln. Geht das?
- Ja, natürlich! Und was möchten Sie trinken?
- ▲ Einen Apfelsaft, bitte.

LEKTION 3 | 2

- Wir möchten bitte bezahlen.
- Zusammen oder getrennt?
 - Getrennt bitte.
 - Und was bezahlen Sie?
 - Den Schweinebraten und den Wein.
 - Das macht 11 Euro 90.
 - 13, bitte.
 - Vielen Dank!
- ▲ Und ich bezahle das Rindersteak und den Apfelsaft.
- Das macht 14 Euro 20.
- ▲ 15 Euro. Stimmt so.
- Danke schön!



1/46

10. Dialogarbeit.

a) Schreiben Sie zwei Dialoge wie oben.

A. Frau: Kotelett, Bier
Mann: Bratwurst, Cola

B. Frau: Apfelkuchen, Kaffee
Mann: Fischplatte, Weißwein

Akkusativ
der → **den** Wein
die → **die** Cola
das → **das** Bier

b) Hören Sie jetzt die Dialoge und vergleichen Sie.



1/47-48

§ 2

11. Üben Sie.

- Was bezahlen Sie?
- Ich bezahle | den | ...
 | die |
 | das |



12. Spielen Sie ähnliche Dialoge im Kurs.

13. Hören Sie die Gespräche. Ergänzen Sie die Preise.

1/49-51

Gespräch 1	Gespräch 2	Gespräch 3
<p style="text-align: center;">Gasthof Niehoff</p> <p>1 Schinkenplatte _____</p> <p>2 Hähnchen _____</p> <p>2 Gemüsesuppen _____</p> <p>5 Bier _____</p> <p>3 Kaffee _____</p> <p>2 Eis m. Sahne _____</p>	<p style="text-align: center;">Gasthof Niehoff</p> <p>3 Bratfische _____</p> <p>2 Rindersteaks _____</p> <p>3 Obstkuchen _____</p> <p>4 Cola _____</p> <p>2 Kaffee _____</p> <p>2 Apfelkuchen _____</p>	<p style="text-align: center;">Gasthof Niehoff</p> <p>2 Zwiebelsuppen _____</p> <p>1 Bratwurst _____</p> <p>1 Schweinebraten _____</p> <p>4 Rotwein _____</p> <p>2 Tee _____</p> <p>2 Obstkuchen _____</p>

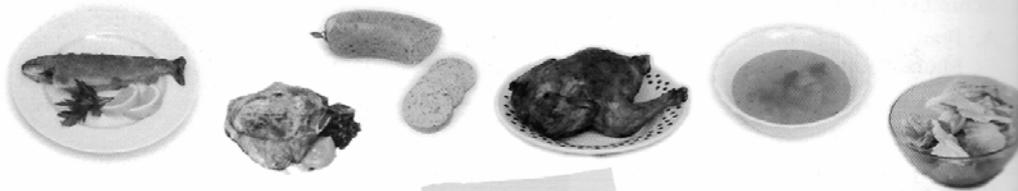
LEKTION 3 | 3

14. Schmeckt der Fisch?

- a) ● Schmeckt | der Fisch?
...
■ Danke, | er | ist | fantastisch.
Ja, | ... | schmeckt | sehr gut.
gut.
- b) ● Nehmen Sie | doch noch etwas Fisch!
Nimm | ...
■ Danke, gern.
Nein danke, | ich habe genug.
Danke, | ich bin satt.
ich möchte nicht mehr.



➤
§ 26
§ 30



15. Kommst du zum Abendessen?

1/52

Lesen Sie zuerst die Fragen und hören Sie dann das Gespräch.

- Was trinkt Inge?
- Was trinkt Markus?
- Was essen sie als Vorspeise?
- Was essen sie als Hauptgericht?
- Was ist die Nachspeise?

Hallo Inge,
kommst du
zum Abendessen
(Samstag,
20.00 Uhr)?
Ich koche selbst!
Dein Markus!



16. Üben Sie.

- Schmeckt der Wein nicht?
- Nein, er ist sauer.

Der Wein ist | sauer.
| süß.
| warm.

Das Brot ist | alt.
| trocken.
| hart.

Das Fleisch ist | zu fett.
| kalt.
| trocken.

Das Bier ist | zu bitter.
| warm.

Die Suppe ist | salzig.
| zu scharf.

Die Soße ist | salzig.
| zu scharf.

Die Limo ist | warm.
| zu süß.

Der Salat ist | zu salzig.
| nicht frisch.

Harms Lebensmittelfachmarkt

Bier Jever Pils 24 Flaschen à 0,33 Ltr. 7,98	Brötchen 5 Stück 0,50	Butter 250 g 1,12	Mehl 1-kg-Packung 0,73
Emsland Mineralwasser 12 Flaschen à 0,7 Ltr. 2,48	Vollkornbrot 500 g 0,79	Kartoffeln 5 kg 3,90	Wurst Salami 100 g 1,49 Schinken 100 g 1,79 Aufschnitt 100 g 0,85
Coca Cola, Fanta, Sprite 1-Ltr.-Flasche 0,59	Käse aus Holland Edamer 100 g 0,59 Gouda 100 g 0,79	Salatgurke Stück 0,89	Kotelett 1 kg 4,88
Orangensaft, Apfelsaft 1-Ltr.-Flasche 0,68	Joghurt mit Früchten 200 g 0,49	Paprika 500 g 1,99	Rindersteak 1 kg 10,25
Badischer Weißwein QbA 1-Ltr.-Flasche 2,98	Eier 10 Stück 1,21	Tomaten 500 g 1,22	Eis (Nuss, Schokolade) 500 g 0,99
Deutscher Sekt 0,7-Ltr.-Flasche 3,99	Milch 1 Ltr. 0,78	Salat-Öl 0,5-Ltr.-Flasche 1,96	Äpfel 1 kg 1,11
IDEAL Kaffee 500-g-Packung 4,85	Marmelade Erdbeer, Kirschen, Himbeer, Brombeer 450-g-Glas 1,19	Zucker 1000-g-Packung 0,99	SCHWAN Vollwaschmittel 3 kg 3,98
BUNTING Tee 250-g-Packung 2,23		Gewürze Paprika 100 g 1,13 Pfeffer 100 g 1,13	SUN Spülmittel 0,75-Ltr.-Flasche 1,69

... hier kaufe ich gern – ganz nah, ganz billig

17. Lesen Sie die Anzeige.

Hören Sie dann den Text. Notieren Sie die Sonderangebote.

18. Üben Sie.

- | | | | | |
|-------|--------|--------------|------------|---------------------------|
| ● Was | kostet | eine Flasche | Apfelsaft? | ■ Achtundsechzig Cent. |
| | kosten | eine Kiste | ... | Zwei Euro achtundvierzig. |
| | | eine Packung | ... | ... |
| | | ein Pfund | | |
| | | ein Kilo | | |
| | | ... Gramm | | |
| | | ein Liter | | |

19. Schreiben Sie einen Einkaufszettel.

Erzählen Sie dann. Was brauchen Sie?
Was kaufen Sie?

- Sie möchten ein Frühstück für fünf Personen machen.
- Sie möchten ein Mittagessen für vier Personen kochen.
- Sie möchten abends mit Freunden Ihren Geburtstag feiern.
- Sie möchten Geschirr spülen und Wäsche waschen.
- Sie möchten einen Kuchen backen.
- Sie möchten einen Salat machen.



8. Dialog

- a) Ordnen Sie die Sätze und spielen Sie den Dialog.
- b) Hören Sie die CD oder Kassette und vergleichen Sie.

Na gut, dann höre ich eben auf.
Warum nicht?
Hier dürfen Sie aber nicht rauchen!
Ich rauche eine Zigarette.
Das ist verboten.
Was machen Sie denn da?



LEKTION 4 | 2

Freizeit ... und Arbeit

	 sechs Uhr	 acht Uhr	 halb zehn	 elf Uhr
Ilona Zöllner, Bankkauffrau	 schläft	 steht auf	 frühstückt	 kauft ein
Dr. Klaus Schwarz, Lehrer	 träumt	 macht einen Spaziergang	 liest Zeitung	 schwimmt
Willi Rose, Kellner	 steht auf	 bereitet das Frühstück vor	 bedient Ilona	 räumt auf
Monika Hilger, Krankenschwester	 steht auf	 macht Betten	 misst Fieber	 bringt Essen

> § 19
§ 27, 36

12. Wann steht Willi Rose auf?

Um ... Uhr.
Wann steht ... auf? – Um ...

> § 23

13. Was macht Willi Rose um ... Uhr?

Er bedient Ilona Zöllner.
Was macht ... um ...?

14. Beschreiben Sie:

- a) Willi Rose ist Kellner.
Er steht um sechs Uhr auf.
Um acht Uhr bereitet er das Frühstück.
Um halb zehn bedient er Ilona Zöllner.
Um elf räumt er auf.
Um ...

LEKTION 4 | 2

			
ein Uhr	drei Uhr	halb sieben	zehn Uhr
			
isst zu Mittag	nimmt ein Sonnenbad	zieht ein Kleid an	tanzt
			
bestellt das Mittagessen	macht Fotos	isst zu Abend	sieht fern
			
schreibt eine Bestellung auf	trinkt einen Kaffee	holt Essen	trifft Freunde
			
macht Pause	macht einen Verband	sieht einen Film	möchte schlafen

b) Monika Hilger ist Krankenschwester.
 Sie steht um sechs Uhr auf.
 Um ... Uhr macht sie Betten.
 Um ...

c) Um sechs Uhr schläft Ilona Zöllner noch.
 Da steht der Kellner auf.
 Um acht Uhr steht Ilona auf.
 Da macht die Krankenschwester Betten.

› § 41

15. Was meinen Sie?

Was kann	Willi Rose	zwischen drei Uhr	Er	kann	einen Spaziergang machen.
	Anne Hilger	und halb sieben	Sie		schlafen.
	Ilona Zöllner	machen?			fernsehen.
	Klaus Schwarz				...

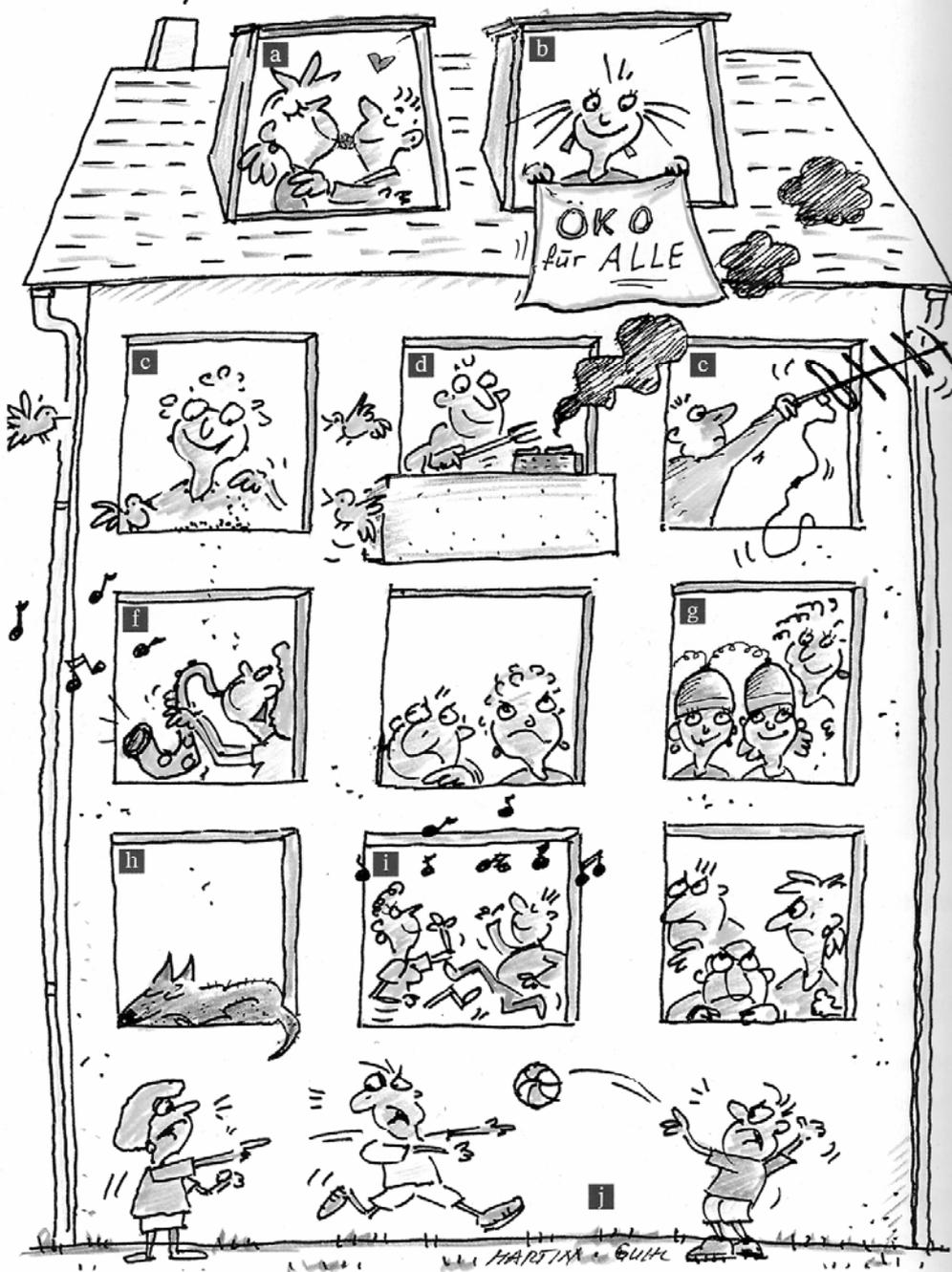
LEKTION 5



WOHNEN

- 1 das Arbeitszimmer ◆ 2 das Schlafzimmer ◆ 3 das Kinderzimmer ◆ 4 der Balkon ◆
5 die Küche ◆ 6 das Bad ◆ 7 das Treppenhaus ◆ 8 das Wohnzimmer ◆ 9 der Flur ◆
10 die Terrasse ◆ 11 der Hobbyraum ◆ 12 der Keller

LEKTION 5 | 3



Streit im Haus

**Was darf man, was darf man nicht?
Viele Leute wissen das nicht.**

**Wir informieren Sie über wichtige
Gerichtsurteile.**

- (1) Vögel darf man auf dem Fensterbrett füttern. Aber keine Tauben, die machen zu viel Dreck.
- (2) An der Außenwand oder am Fenster dürfen Sie keine Politparolen aufhängen.
- (3) Von 13 bis 15 Uhr und von 22 bis 7 Uhr dürfen Sie im Haus keinen Krach machen, und auch nicht draußen im Hof oder im Garten. Auch die Kinder müssen dann leise spielen.
- (4) In der Wohnung darf man pro Tag 90 Minuten Musik machen. Aber man darf die Nachbarn nicht zu sehr stören.
- (5) Ihr Partner oder Ihre Partnerin darf in Ihrer Wohnung oder in Ihrem Appartement wohnen. Man muss den Vermieter nicht fragen. Er kann es nicht verbieten.
- (6) In einer Mietwohnung darf man ohne Erlaubnis kein Geschäft betreiben und keine Waren herstellen.
- (7) Verbietet Ihr Mietvertrag Haustiere? Nein? Dann dürfen Sie welche in Ihrer Wohnung haben. Sonst müssen Sie den Vermieter fragen.
- (8) Auf dem Balkon oder auf der Terrasse dürfen Sie grillen, aber Sie dürfen Ihre Nachbarn nicht stören.
- (9) Ohne Erlaubnis dürfen Sie am Haus, auf dem Dach oder am Schornstein keine Antenne montieren. Sie müssen vorher Ihren Vermieter fragen.
- (10) In Ihrer Mietwohnung, in Ihrem Haus oder in Ihrem Garten dürfen Sie auch mal nachts laut feiern. Aber bitte informieren Sie vorher Ihre Nachbarn.



LEKTION 5 | 2



Wohnungsmarkt

Häuser

Ffm-Eschersheim ①
Reihenhaus, 4 Zi., Küche, Bad, Gäste-WC, Hobbyraum, Sauna im Keller, Garten, Garage, 126 m², ab 1. 3. frei. Miete € 1200,- + Nk. u. Kt. Main-Immobilien 069 / 14 38 66

Ffm-Praunheim ⑤
ruhig wohnen und doch in der Stadt, 1-Fam.-Haus, 5 Zimmer, Küche, 2 Bäder, Fußbodenheizung, Garten, Garage. Miete € 1300,- + NK. u. Kt. Konzept-Immobilien 069 / 81 25 77

Traumhaus in Bergen-Enkheim ③
6 Zi., Wohnküche, Bad/WC, Dusche/WC, Sauna, Keller, Hobbyraum, ab sofort, Miete € 1600,- + Nk. u. Kt., Mietvertrag 5 Jahre fest. G & K - Immobilien 069 68 49 58

Bungalows

Bad Homburg ③
Neubau, noch 66 Tage, dann können Sie einziehen, Luxus-Bungalow mit viel Komfort und 1500 m² Garten, 5 Zimmer, 234 m², 2 Bäder, Gäste-WC, Hobbyraum, zwei Garagen € 2425,- + Nk. u. Kt.
Rufen Sie an: Berg & Partner Immobilien 069 / 47 59 72

Wohnungen

4-Zi., Ffm.-Seckbach ②
100 m² + Dachterrasse, 2 Bäder, ruhig, in 5-Familienhs., frei ab 1. 2., nur € 1000 + Nk. u. Kt. VDM GABLER-Immobilien Telefon 069 / 67 45 56

Maintal (15 km von Ffm-City) ⑥
Kinder willkommen: 4 Zi., 105 m², gr. Wohn-/Esszimmer, Süd-Balkon, Garage, ab sofort frei, Miete € 700,- + Nk. u. Kt. ab Mo. 0681 / 67 85 12

Ffm-Nordend ⑦
Neubau, 3 1/2 Zi., Luxus-Kü., Bad, Balkon, Tiefgarage, ca. 89 m², Aufzug, 6. Stock, € 790 + Nk. u. Kt. Schmitt-Immobilien GmbH. Bergstr. 11, 069 / 45 23 12

Billig wohnen und Geld verdienen ⑨
4-Zi.-Wohnung für Hausmeister frei. Ffm-West, Erdgeschoss, 97 m², Balkon, 2 Toiletten, ruhig, Garten; pro Woche 10 Stunden Hausmeisterarbeit. € 590,- + Nk. 069 / 19 76 45

Frankfurt ④
4-Zimmerwohnung mit Küche, Bad/WC, Gäste-WC, 2 Balkone, 102 m² + Keller u. Tiefgarage, Hausmeister, Miete € 975,-
Jäger Immobilien 069 / 57 86 98

Ffm-Griesheim ⑩
von privat 4-Zi.-Dachwohnung für Ehepaar ohne Kinder, Bad, Duschbad, ab 15. 2. € 520,- + NK. u. Kt. 069 / 37 49 82 (nach 18.00 Uhr)

10. Ergänzen Sie die Tabelle.

Nr.	Wo?	Wie viele Zimmer?	Was für Räume?	Garten?	Wie groß?	Wie teuer?
1	Frankfurt	4	Küche, Bad, Gäste-WC, Hobbyraum, Sauna, Keller, Garage	ja	126 m ²	€ 1200,-
2						
...						

11. Beschreiben Sie die Wohnungen und Häuser (Nr. 1-10).

- Das Haus liegt in Frankfurt-Eschersheim. Es hat 4 Zimmer, eine Küche, ein Bad, ein Gäste-WC, einen Hobbyraum, eine Sauna, einen Keller, einen Garten und eine Garage. Das Haus ist 126 Quadratmeter groß. Es kostet 1200 Euro Miete.
- Die Wohnung ist in ... Sie ist ... groß und hat ... und ... Die Wohnung ist ... Sie kostet ...
- Der Bungalow liegt ... Er ... Der Bungalow ...



LEKTION 5 | 2



Familie Höpke, 2 Kinder (4 und 8 Jahre)
Familieneinkommen: 1900 € pro Monat
Herr Höpke ist Postbeamter.
Frau Höpke ist Hausfrau.

„Wir suchen eine Wohnung in Frankfurt. Wir haben eine in Steinheim, aber die hat nur drei Zimmer, ein Bad und eine Küche. Das ist zu wenig. Die Kinder möchten beide ein Zimmer haben. Die Wohnung ist nicht schlecht, und sie kostet nur 398 Euro. Aber ich arbeite in Frankfurt, und die Verkehrsverbindungen von Steinheim nach Frankfurt sind sehr schlecht. Morgens und nachmittags muss ich über eine Stunde fahren. Unter 750 Euro bekommt man in Frankfurt keine 4-Zimmer-Wohnung. Das können wir nicht bezahlen. Trotzdem – wir suchen weiter. Vielleicht haben wir ja Glück.“



Herr und Frau Wiegand (keine Kinder)
Frau Wiegand ist Arzthelferin.
Herr Wiegand ist Lehrer.
Familieneinkommen: 3400 Euro pro Monat

„Wir wohnen in Frankfurt, in Bockenheim. Unsere Wohnung ist nicht schlecht. Sie hat vier Zimmer, eine Küche, ein Bad und eine Gästetoilette. Sie liegt sehr günstig. Leider ist die Wohnung sehr laut und sie hat keinen Balkon. Wir bezahlen 865 Euro kalt. Ein Haus mit Garten ist unser Traum. Es gibt aber leider nur wenige Häuser. Und die sind fast immer sehr teuer und liegen auch meistens außerhalb. Mein Mann und ich, wir arbeiten beide in Frankfurt, und wir wollen hier auch wohnen. Eigentlich möchten wir gerne bauen, aber das geht nicht. In Frankfurt kann das niemand bezahlen.“

LEKTION 5 | 3

18. Interview. Haben Sie Ärger mit Nachbarn?

a) Was glauben Sie? Wer wohnt ...



A



D



B



C

b) Wer sagt das?

- (1) Meine Nachbarn sind sehr nett.
- (2) Wissen Sie, ich kenne meine Nachbarn gar nicht. Ärger gibt es nicht.
- (3) Meine Kinder sind noch klein und natürlich machen sie auch Lärm. Da gibt es manchmal Ärger.
- (4) Ja, manchmal gibt es Ärger, aber dann diskutieren wir das Problem. Am Ende ist immer alles okay.



c) Hören Sie jetzt die Interviews.



in einem Reihnhaus?



in einem Mietshaus?



in einem Hochhaus?



in einem Studentenheim?

19. Liebe Helga!

a) Lesen Sie die Karte.



Solingen, 6. 8. 02

Liebe Helga,
endlich habe ich Zeit für eine Karte. Wir sind sehr glücklich:
Seit 6 Wochen haben wir ein Haus! Endlich haben wir genug
Platz. Das Haus hat 5 Zimmer. Besonders die Kinder sind
sehr glücklich. Beide haben jetzt ein Zimmer und sie können
im Garten spielen. Auch wir sind zufrieden. Das Haus liegt
fantastisch, und es ist auch nicht zu teuer.
Komm doch bald mal nach Solingen.
Wir haben jetzt auch ein Gästezimmer.
Herzliche Grüße
Claudia und Richard

- b) Svenja und Jürgen hat jetzt eine 4-Zimmer-Wohnung. Sie schreiben an ihr Freund Herbert Kroll 14482 Potsdam, Herma Maaß-Straße 12. Die Wohnung ist hell, liegt sehr ruhig und hat einen Balkon. Svenja und Jürgen möchten Herbert einladen. Er kann Arbeitszimmer schlafen.
Schreiben Sie die Karte Herbert Kroll.

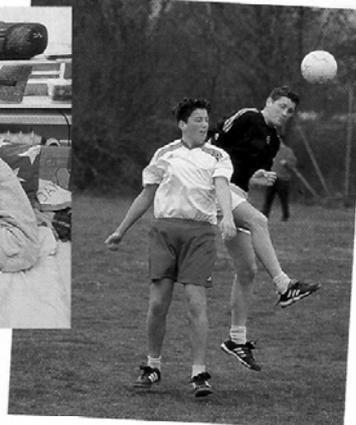
LEKTION 6 | 4

Rolf besucht seinen Freund Jochen. Jochen ist erkältet und hat Fieber.

Rolf und Jochen spielen zusammen in einer Fußballmannschaft.

Am Samstag ist ein sehr wichtiges Spiel.

Jochen soll unbedingt mitspielen: Seine Mannschaft braucht Jochen, denn er spielt sehr gut.



11. Hören Sie erst das Gespräch. Rekonstruieren Sie dann den Dialog.

(Der Text auf CD oder Kassette ist nicht genau gleich!)

Ach, dein Arzt! Komm, spiel doch mit.	Das sagst du! Aber mein Arzt sagt, ich soll im Bett bleiben.
Ich habe Fieber.	Na, dann nicht. Also gute Besserung!
Jochen, du musst am Samstag unbedingt mitspielen.	Ein bisschen Fieber, das ist doch nicht so schlimm.
Nein, ich will lieber im Bett bleiben.	90 Minuten kannst du bestimmt spielen.
	Ich möchte ja gern, aber ich kann wirklich nicht.

12. Schreiben Sie einen ähnlichen Dialog mit Ihrem Nachbarn. Spielen Sie dann den Dialog. Hier sind weitere Situationen:



Roland hat Magenschmerzen.
Er spielt in einer Jazzband
Gitarre.
Am Wochenende müssen
sie spielen.



Frau Wieland ist Buchhalterin.
Sie ist seit 10 Tagen krank.
Sie hat Rückenschmerzen.
Ihr Chef, Herr Knoll, ruft an.
Sie soll kommen, denn es gibt
Probleme in der Buchhaltung.



2. Montagmorgen im Büro.

a) Was glauben Sie: Was haben die Leute am Wochenende gemacht?



2/12

§ 30
§ 37

Besuch gehabt Geburtstag gefeiert zu Hause geblieben Fußball gespielt tanzen gegangen
im Garten gearbeitet ein Tennisspiel gesehen einen Ausflug gemacht im Theater gewesen
einkaufen gegangen eine Küche gekauft das Auto gewaschen für eine Prüfung gelernt

Perfekt

hat	gekocht	genommen	ist	gekommen
	gekauft	gesehen		geblieben
	gearbeitet	geschrieben		gefallen
	gehabt	geschlafen		gegangen
	...	gewaschen		geschwommen
		getrunken		gewesen
	

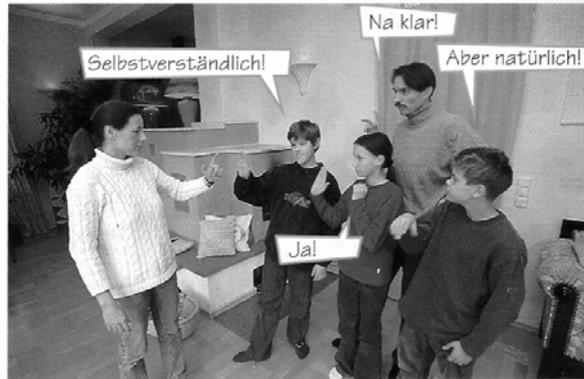
b) Hören Sie zu. Was haben die Leute wirklich gemacht?

c) Überlegen Sie: Was haben die Leute vielleicht außerdem gemacht?

Frau Bärlein	hat	...
Herr Kretschmar	ist	
Tina		
Herr Weiher		

7. Kennen Sie das auch?

- Habt ihr eure Hände gewaschen?
- Habt ihr die Zähne geputzt?
- Habt ihr eure Milch getrunken?
- Habt ihr euer Brot gegessen?
- Habt ihr eure Schularbeiten gemacht?
- Habt ihr eure Zimmer aufgeräumt?



Was fragen die Kinder und der Vater?

Keller aufräumen	Pullover waschen
Licht in der Garage ausmachen	
Kuchen backen	Lehrerin anrufen
Heizung anstellen	Bad putzen
Gemüsesuppe kochen	Blumen gießen
Schuhe putzen	Cola mitbringen
Waschmaschine abstellen	Katze füttern
Schulhefte kaufen	Knopf annähen



8. Was kann die Frau antworten?

Nein, | das | habe ich noch nicht gemacht.
 | | mache ich nicht.
 | dazu habe ich | keine Lust.
 | | keine Zeit.

Wasch deinen Pullover | doch selbst! >
 Gieß deine Blumen | | § 54
 ...

Mach das Licht doch selbst aus!
 Näh den Knopf doch selbst an!
 Stell die Waschmaschine selbst ab!

Du kannst | die Heizung ja selbst anstellen.
 Ihr könnt | den Keller selbst aufräumen.
 | die Katze selbst füttern.
 ...



12. Hören Sie den Bericht von Herrn Weber. Was erzählt er?



- a) Wir sind gegen 2.00 Uhr auf einen Parkplatz gefahren.
 2.30 Uhr
 3.00 Uhr
- b) Dort haben wir einen Kaffee getrunken.
 sind wir ein bisschen spazieren gegangen.
 sind wir auf die Toilette gegangen.
- c) Dann sind wir weitergefahren, und meine Frau hat geschlafen.
 und die Kinder haben Radio gehört.
 und wir haben miteinander gesprochen.
- d) Um 5.00 Uhr haben wir die Suchmeldung im Radio gehört.
 hat uns ein Polizeiauto angehalten.
 haben wir auf einmal gemerkt: Dirk ist nicht da!
- e) Dann sind wir sofort zurückgefahren und haben Dirk gesucht.
 haben wir Dirk im Polizeiauto gesehen.
 haben wir sofort mit der Polizei telefoniert und Dirk abgeholt.



13. Hören Sie noch einmal Dirk.

Die Eltern waren weg, das Auto war weg, es war dunkel und Dirk war allein. Was ist dann auf dem Parkplatz passiert?



haben	sagen	aufwachen
schlafen	sehen	anrufen
gehen	geben	warten
aussteigen	sein	fragen
kommen	mitnehmen	rufen



Es ___ kalt. Dirk ___ keine Jacke, denn seine Jacke ___ im Auto. Er ___ Angst. Der Parkplatz ___ ganz leer. Dirk ___ zuerst ___: „Hilfe! Hallo!“ Dann ___ er eine Bank ___. Dort ___ er ___.

Später ___ dann ein Auto ___. Ein Mann ___. Der Mann ___ Dirk ___: „Was machst du denn hier? Wo sind denn deine Eltern?“ Dirk ___ gesagt: „Meine Eltern sind weg! Ich ___ im Auto ___. Dann ___ ich ___ und zur Toilette ___. Und dann ___ das Auto weg.“

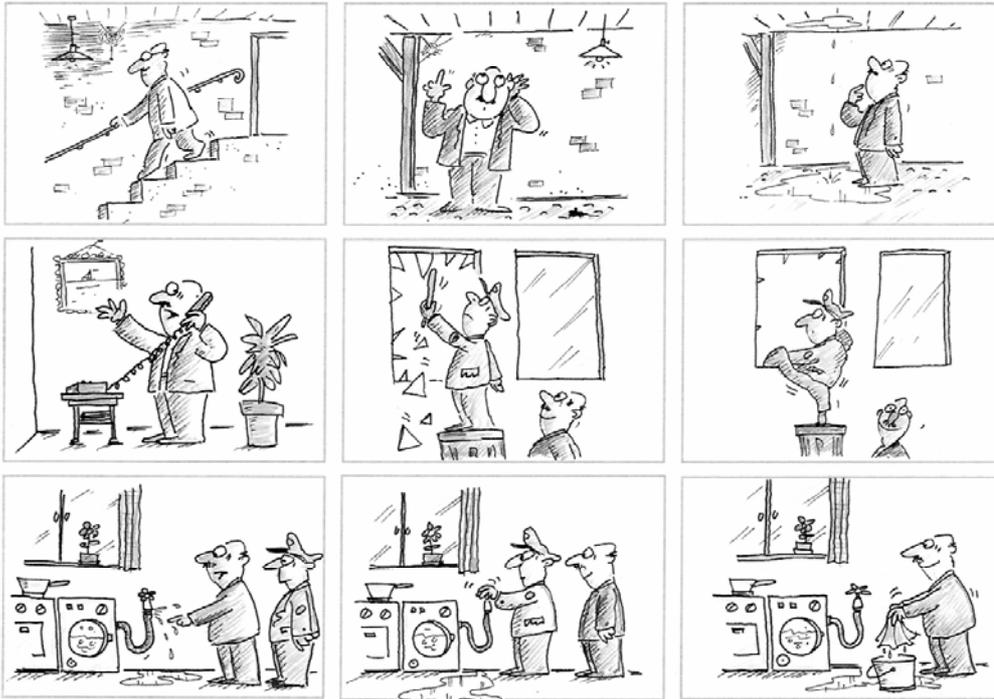
Der Mann ___ sofort die Polizei ___. Die Polizei ___ Dirk auf die Polizeistation ___. Dort ___ es warm. Die Polizisten ___ sehr nett. Sie ___ Dirk Tee und Kuchen ___. Ein Polizist ___: „So, Dirk, jetzt kommt gleich deine Suchmeldung im Radio. Deine Eltern rufen bestimmt bald an.“ Und so ___ es dann auch.

Marianne Köchling war drei Tage in Wien.
Am Freitagabend kommt sie nach Hause.
An ihrer Wohnungstür findet sie einen Zettel.



15. Was ist passiert?

- a) Sehen Sie die Bilder an.
Was glauben Sie: Was ist passiert?



- b) Hören Sie zu und machen Sie Notizen.
c) Was ist wirklich passiert? Erzählen Sie.

der Waschmaschinenschlauch den Boden wischen in die Wohnung einsteigen
der Keller die Polizei Wasser tropfen
durch die Decke das Fenster einschlagen ein Geräusch hören falsch anschließen

2/21

LEKTION 7 | 6



Nur einer fragt

- Also, Herr Krause, was haben Sie gestern gemacht?
- Gestern, Herr Vorsitzender, habe ich nichts gemacht.
- Nun, irgendwas haben Sie doch sicher gemacht.
- Nein, Herr Vorsitzender, ganz bestimmt nicht.
- Einen Spaziergang, zum Beispiel. Haben Sie nicht wenigstens einen Spaziergang gemacht?
- Nein, Herr Vorsitzender, ich habe gestern keinen Spaziergang gemacht.
- Nun denken Sie mal ein bisschen nach, Herr Krause ...
- Das tue ich ja, Herr Vorsitzender, ich denke schon die ganze Zeit nach.
- Aha, Sie denken schon die ganze Zeit nach. Wie lange denn schon?
- Ich weiß nicht ... ich denke viel nach, immer wieder denke ich nach.
- Haben Sie vielleicht gestern auch nachgedacht?
- Ich glaube ja, Herr Vorsitzender.
- Na sehen sie! Sie haben gestern als doch etwas gemacht!
- Na ja, das heißt ...
- Haben Sie gestern nachgedacht, ja oder nein?
- Ja.
- Na also!
- Ist das verboten?
- Herr Krause – hier stelle ich die Fragen!
- Entschuldigung.
- Sie können gehen!



Hermes Busreisen Berlin

**Bernd Hermes, Inh.
Stadtrundfahrten in Berlin**

**Abfahrt täglich 9, 11, 14, 16 Uhr
am Breitscheidplatz**

Erwachsene 7 €, Kinder 4,50 €



Das Brandenburger Tor am Pariser Platz. Hinter dem Tor die Straße „Unter den Linden“.



Die Deutsche Staatsoper in der Straße „Unter den Linden“.



Die Quadriga auf dem Brandenburger Tor. Hinter der Quadriga das Reichstagsgebäude.



Am Potsdamer Platz. Neben dem Hochhaus das Sony-Center (hinter der Kirche); hinter dem Sony-Center der Fernsehturm.



Die Reste der Mauer zwischen Ost- und West-Berlin. Bis 1989 hat sie Berlin in zwei Teile geschnitten.



Der Fernsehturm von Berlin. In der Kugel, hoch über der Stadt, ein Restaurant. Vor dem Turm das „Rote Rathaus“.

Berlin 30 Jahre später



Unter den Linden

Eine Schweizer Journalistin berichtet.

Als junge Frau war ich zwei Jahre lang Medizinstudentin an der Freien Universität in Berlin. Jetzt, dreißig Jahre später, komme ich wieder in diese Stadt zurück. Nicht als Ärztin, sondern als Journalistin.

In dreißig Jahren ist viel passiert. Deutschland ist seit 1990 nicht mehr in zwei Staaten geteilt, zwischen West- und Ost-Berlin gibt es keine Mauer mehr. Und Berlin ist jetzt wieder die Hauptstadt Deutschlands.

Ich fahre mit dem Bus zum Platz der Republik. Das Reichstagsgebäude kenne ich noch gut, aber die große Glaskuppel sehe ich zum ersten Mal. Hier im Reichstag arbeitet jetzt das deutsche Parlament, der Bundestag. Nicht weit entfernt stehen die neuen Regierungsgebäude mit dem Bundeskanzleramt.

Am Brandenburger Tor war früher die Mauer zwischen Ost- und West-Berlin. Heute kann ich durch das Tor gehen und bin dann auf der Straße „Unter den Linden“. In dieser Straße findet man berühmte Gebäude des alten Berlin: die Humboldt-Universität, die Deutsche Staatsbibliothek, die Deutsche Oper, das Museum für Deutsche Geschichte und viele andere. Die neuen Gebäude hier sehen noch fast so aus wie damals.

Ich gehe durch die Friedrichstraße und die Leipziger Straße zum Potsdamer Platz. Dieser Platz war nach dem Krieg völlig zerstört. Jetzt ist dort alles neu, groß und modern: Die Daimler-City und das Sony Center. In der Umgebung vor den Kinos und in den Einkaufspassagen rund um den neuen Mollath-Platz sieht man Jugendliche neben Rentnern, Deutsche neben Ausländern, Künstler neben Bürgern und Geschäftsleuten.



Reichstagsgebäude



Tasche



Kugelschreiber



Ring



Parfüm



Bild



Vase



Briefpapier

GESCHENKE



Buch



Halskette



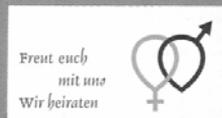
Blumen



Pfeife



Wecker



Gläser

LEKTION 9 | 1

1. Wünsche, Wünsche

Was möchten Sie gern haben? Was brauchen Sie?

Ich	trinke viel Kaffee. (viel Musik hören) (rauchen) (gern fotografieren) (viel schreiben) (oft reisen) (gern Ski fahren) (nicht gern Auto fahren) (gern Tennis spielen) (Haustiere mögen) (gern kochen) (gern Fernsehfilme sehen) (gern Gäste einladen) (nicht gern spülen) (Spanisch lernen) (immer zu spät aufstehen) (Auto selber reparieren) (Campingurlaub machen) (viele Bücher haben) (gern Schmuck tragen) (nach / in die ... fahren)	Deshalb möchte ich eine Kaffeemaschine haben.
		das Briefpapier
		die Katze
		die Mikrowelle
		die Kamera
		die Weingläser
		das Bücherregal
		das Fahrrad
		der Kugelschreiber
		die Skibrille
		die Zigarette
		der Film
		der Geschirrspüler
		der Koffer
		der Wecker
		der DVD-Player
		die Halskette
		das Wörterbuch
		die CD
		das Parfum
		das Feuerzeug
		die Pfeife
		der Hund
		der Reiseführer
		das Zelt
		das Kochbuch
		das Werkzeug
		der Ring
		der Schlafsack
		der Discman
		die Kaffeemaschine
		die Tennisbälle

LEKTION 9 | 1

3. Diese Personen haben Geburtstag. Was kann man ihnen schenken?

Gina	gern Schmuck tragen	Gina trägt gern Schmuck. Man kann ihr einen Ring schenken.
Peter	rauchen	Peter ...
Frau Kurz	Blumen mögen	
Yussef und Elena	nach Polen fahren	
Luisa	gern Campingurlaub machen	
Jochen	Tennis spielen	
Herr und Frau Manz	gern fotografieren	
Petra	nicht gern Auto fahren	
Bernd	gern kochen	



4. Hören Sie die Dialoge.

- a) Hören Sie den Dialog A. Schreiben Sie ihn dann zu Ende.
- Schau mal, morgen ist die Party bei Hilde und Georg. Sie haben uns eingeladen.
 - Ach ja, stimmt.
 - Was bringen wir ihnen denn mit? Weißt du nicht etwas?
 - Wir können ...



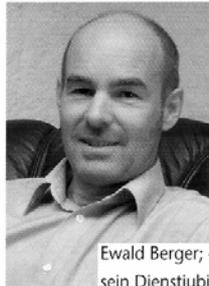
- b) Hören Sie die Dialoge B, C und D. Wo sind die Leute eingeladen? Was schenken sie? Warum? Was schenken sie nicht? Warum nicht?

Sie schenken	ihm	...	denn	er	...	Sie schenken	ihm	keinen	...	denn das ...
	ihr			sie			ihr	keine		
	ihnen						ihnen	kein		

- c) Beraten Sie: Was kann man diesen Leuten schenken? Warum?



Doris Lindemann; wird 28; macht Sonntag eine Geburtstagsparty; verheiratet, zwei Kinder; Hausfrau; liest gern, geht gern ins Theater, lädt gern Gäste ein.



Ewald Berger; 45; feiert sein Dienstjubiläum; geschieden, Ingenieur; raucht; kocht gern; spielt Fußball; repariert Autos; seine Kaffeemaschine ist kaputt.



Daniela (26) und Uwe (28) Reiter; geben eine Silvestre party; wollen in die USA fliegen; spielen Tennis, machen gern Camping; stehen immer zu spät auf; trinken gern Wein.

Viel Technik im Miniformat



Das **VIDEO Phone** ist Handy, Digital-Video-kamera und Scanner in einem Gerät. Zusammen mit dem Speichermodul SuperShelve108 haben Sie eine Dokumentations- und Kommunikationszentrale im Miniformat für unterwegs und zu Hause.

Das kleine Ding fürs Geschäft

Mit dem **VIDEO Phone** sagen Sie ganz einfach zu Ihrem Kunden: „Ja, dann schauen wir mal!“ Und schon sieht er Ihr Angebot auf dem 3,4"-LCD-Bildschirm, perfekt präsentiert in Bild und Ton. Dokumente scannen Sie mit der eingebauten Kamera und schicken sie per Modem als Text oder Bild auf Ihren Arbeitsplatz-Computer.

Das kleine Ding für die Reise

Sie sind abends im Hotel und möchten wissen, was los ist. Kein Problem für Sie: Mit dem **VIDEO Phone** ins Internet, und schon bekommen Sie Ihre Informationen, aktuell in Bild und Ton. Dateien herunterladen? Kein Problem – SuperShelve108 bietet 10 Gigabyte Speicherplatz.

Das kleine Ding für die Familie

Sie fragen Ihre Frau und Ihre Kinder: „Wollt ihr euch mal selbst sehen?“ Na klar wollen sie. Die Zeit der langweiligen Dia-Vorträge ist vorbei: Die Videokamera in Ihrem **VIDEO Phone** hält die Erinnerungen fest und bringt sie auf Ihren Fernseher, lebendig in Bild und Ton.

VIDEO Phone

High-Tech durch und durch.
Von **StrobeLab Digital**.

LEKTION 10 | 1

1. Deutschland, Österreich, die Schweiz: Was ist das für Sie?

Thyssen Austrian Airlines Audi Bosch Dr. Oetker BASF Hoechst Porsche Opel Boss Puma Nestlé Ritter Sport Krupp ...	Heinrich Böll Max Frisch Gotthold Ephraim Lessing Gottfried Keller ...	Richard Wagner Johann Strauß Georg Philipp Telemann ...
Rübezahl ... Wilhelm Tell	Gottlieb Daimler ... Sigmund Freud	Karl Marx ... Martin Luther
Franz Beckenbauer Steffi Graf Michael Schumacher ...	Marlene Dietrich Oskar Werner ... Ursula Andress	Salzburg Leipzig Basel Heidelberg Essen Hamburg ... Köln
Gerhard Schröder Wolfgang Schäuble ... Konrad Adenauer	Friedensreich Hundertwasser Hans Holbein ... Ferdinand Hodler	Frankfurter Würste Wiener Schnitzel Fondue Müller-Thurgau Ovomaltine ... Salzburger Nockerln

2. Was kennen Sie außerdem? Berichten Sie.

Sie können auch ein Fragespiel machen: „Was ist ...?“ / „Wer war ...?“ / „Wie heißt ...?“ / ...

... ist	die Hauptstadt von eine Stadt in eine Firma in eine Fluglinie in ein Gericht aus ...	Deutschland Österreich der Schweiz
... stellt	Lebensmittel Autos Stahlprodukte Chemieprodukte Elektrogeräte Motorräder Sportkleidung ...	her
... ist ... war	Schriftsteller / Maler Komponist / Politiker Sportlerin / Schauspieler Wissenschaftler ... Deutsche / Deutscher Österreicherin / Österreicher Schweizerin / Schweizer	... hat ... geschrieben ... komponiert ... gemalt ... gespielt ... erfunden ... entdeckt

LEKTION 10 | 2

Die deutschsprachigen Länder



§ 10

Deutsch spricht man in Deutschland, Österreich, in einem Teil der Schweiz, im Fürstentum Liechtenstein und – neben Französisch und Luxemburgisch – im Großherzogtum Luxemburg. Aber auch in anderen Ländern gibt es Bevölkerungsgruppen, die Deutsch sprechen, in Europa zum Beispiel in Frankreich, Belgien, Dänemark, Italien, Polen und in der GUS.

Deutschland, Österreich und die Schweiz sind föderative Staaten: Die „Schweizerische Eidgenossenschaft“ („Confœderatio Helvetica“ – daher das Autokennzeichen CH) besteht aus 26 Kantonen, die Republik Österreich („Austria“, Autokennzeichen A) aus 9 Bundesländern und die Bundesrepublik Deutschland aus 16 Bundesländern. Ein Kuriosum: Die Städte Bremen, Hamburg, Berlin und Wien sind auch Bundesländer.

§ 4

In der Schweiz gibt es vier offizielle Sprachen. Französisch spricht man im Westen des Landes, Italienisch vor allem im Tessin, Rätoromanisch in einem Teil des Kantons Graubünden und Deutsch im großen Rest der Schweiz. Die offizielle Sprache Deutschlands und Österreichs ist Deutsch, aber es gibt auch Sprachen von Minderheiten: Friesisch an der deutschen Nordseeküste, Dänisch in Schleswig-Holstein, Sorbisch in Sachsen und, im Süden und Osten Österreichs, Slowenisch (in Kärnten) und Kroatisch und Ungarisch (im Burgenland).

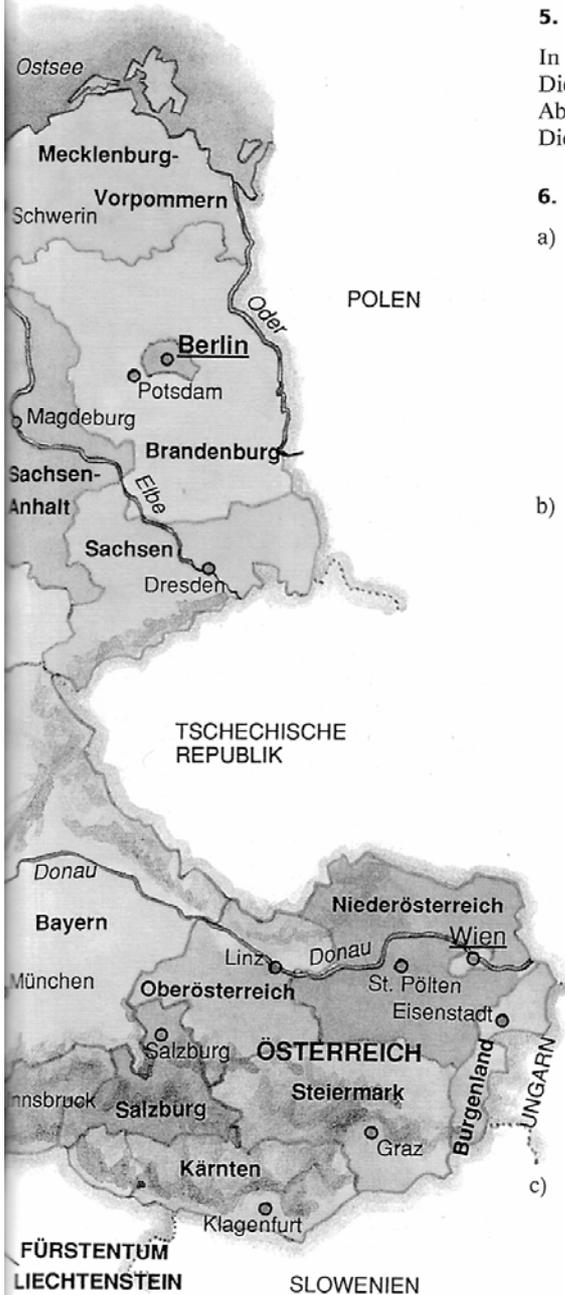
Natürlich ist die deutsche Sprache nicht überall gleich: Im Norden klingt sie anders als im Süden, im Osten sprechen die Menschen mit einem anderen Akzent als im Westen. In vielen Gebieten ist auch der Dialekt noch sehr lebendig. Aber Hochdeutsch versteht man überall.

Der Genitiv

der Kanton	in einem Teil des Kantons
die Schweiz	im großen Rest der Schweiz
das Land	im Westen des Landes



LEKTION 10 | 2



5. Berichten Sie: Sprachen in Ihrem Land.

In ... spricht man ...
 Die offizielle Sprache ist ...
 Aber es gibt auch ...
 Die meisten Leute sprechen ...

6. Welche Informationen gibt die Landkarte?

- a) Ergänzen Sie die Sätze.
 Das größte deutsche Bundesland ist ...
 Düsseldorf ist die Hauptstadt von ...
 Schleswig-Holstein liegt zwischen der ... und der ...
 Salzburg ist der Name einer Stadt und eines ... in Österreich.
 Das Fürstentum Liechtenstein hat eine Grenze zu ... und zu ...

b) Beantworten Sie die Fragen.

- Wie viele Nachbarländer hat die Bundesrepublik Deutschland? Wie heißen sie?

- Was meinen Sie: Welche deutschen Bundesländer gehören zu

Norddeutschland	Norddeutschland
Westdeutschland?	Westdeutschland?
Ostdeutschland?	Ostdeutschland?
Süddeutschland?	Süddeutschland?

- Welche Bundesländer haben eine Grenze zu

Polen?	Polen?
Frankreich?	Frankreich?
Ungarn?	Ungarn?

- Welche Bundesländer haben keine Grenzen zum Ausland?

- Welche Bundesländer haben eine Küste?

- Durch welche Bundesländer fließt die Elbe?

- Durch welche Staaten fließt

der Rhein?	der Rhein?
die Donau?	die Donau?

c) Suchen Sie weitere Informationen.

§ 7

LEKTION 10 | 2

Wahrzeichen

1. Die größte Kirche in Deutschland ist der Kölner Dom. 1248 hat man mit dem Bau angefangen; erst 1880 war er fertig. (Von 1560 bis 1842 hat man aber nicht weitergebaut.)
2. Nur wenige Jahre nach dem Tod Wilhelms I. hat man in Berlin die Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche gebaut. Heute ist die Ruine des Kirchturms ein Denkmal für den Frieden.
3. Das ist die Sankt-Michaeliskirche in Hamburg. Die Hamburger nennen sie einfach den „Michel“. Auch der Hafen ist ein Wahrzeichen dieser Stadt.
4. Das Hofbräuhaus braut schon seit 1589 Bier, aber das Gebäude ist vom Ende des 19. Jahrhunderts. Bis zu 30000 Gäste pro Tag trinken hier ihr Bier und singen: „In München steht ein Hofbräuhaus.“
5. In Dresden steht der Zwinger, ein Barockschloss aus den Jahren 1710 bis 1732. Nach dem Krieg war der Zwinger zerstört, seit 1964 kann man ihn wieder besichtigen.
6. Der Zeitglockenturm, „de Zytglogge“, wie die Schweizer sagen, steht in der Altstadt von Bern. Jede Stunde kommen die Touristen und bewundern die astronomische Uhr.
7. Dieses Riesenrad im Wiener Prater hat der Engländer W. B. Basset in nur acht Monaten gebaut. Es ist 61 Meter hoch. Im Juni 1897 sind die Wiener zum ersten Mal darin gefahren.
8. Frankfurt am Main ist nicht nur als Messestadt berühmt. Frankfurts Wahrzeichen ist der Römerberg mit seinen historischen Häusern. Der „Römer“ ist der Sitz des Stadtparlaments.



7. Bilder und Texte – was passt zusammen?

Bild	A	B	C	D	E	F	G	H
Text	<input type="checkbox"/>							

8. Deutsch aus acht Regionen.

- a) Lesen Sie den Dialog.
- Guten Tag, entschuldigen Sie bitte ...
 - Guten Tag.
 - Wie komme ich bitte zu ...?
 - Ja also, das ist ganz einfach. Passen Sie auf: Sie gehen hier geradeaus bis zum Gasthaus. Sehen Sie das?
 - Ja ...
 - Gut. Da gehen Sie links und dann die zweite Straße rechts. Und dann sind Sie schon vor ...
 - Vielen Dank.
 - Bitte schön.
 - Auf Wiedersehen.
 - Auf Wiedersehen.



- b) Hören Sie jetzt 8 Varianten des Dialogs. Wo spielen sie?

Dialog 1: _____ Dialog 5: _____
 Dialog 2: _____ Dialog 6: _____
 Dialog 3: _____ Dialog 7: _____
 Dialog 4: _____ Dialog 8: _____

Dresden Bern Hamburg Frankfurt
 Wien München Berlin Köln



- c) Wo sagt man ?

... statt „Guten Tag“:

Grüezi! in _____
 Grüß Gott! in _____
 Moin! in _____

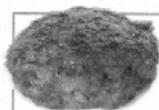
... statt „Auf Wiedersehen“:

Tschüs! in _____
 Servus! in _____
 Uf Widerluege! in _____

... statt „Gasthaus“:

Beisl in _____
 Kneipe in _____
 Wirtshaus in _____

9. Eine Sache – viele Namen:



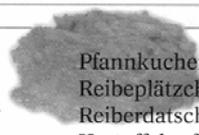
Frikadelle
 Bulette (Berlin)
 Grillete (Ostdeutschland)
 Fleischpflanzerl (Bayern)
 Fleischlaberl (Österreich)
 Fleischchüechli (Schweiz)



Brötchen
 Mutschli / Semmeli (Schweiz)
 Semmel (Süddeutschland, Österreich)
 Schrippe (Berlin)



Schlagsahne
 Schlagrahm (Süddeutschland)
 Gschwungne Nidel (Schweiz)
 Schlagobers (Österreich)



Pfannkuchen
 Reibplätzchen (Westdeutschland)
 Reiberdatschi (Österreich, Bayern)
 Kartoffelpuffer (Westfalen)
 Gromperekichelcher (Luxemburg)

Liebe in Berlin

- Otto Inge – ick muss dir wat sahrn ...
 Inge Wat denn?
 Otto Tja, wie soll ick det jetzt sahrn ...
 Inge Weeß ick ooch nich.
 Otto Ick wollte dir sahrn, weeßte ... also, ick liebe dir.
 Inge Mir?
 Otto Ährlich!
 Inge Det is dufte, wie de det sahrst, aba det is nich janzt richtig.
 Otto Wat denn – gloobste mir det nich?
 Inge Doch, ick gloob dir det, aba det is nich janzt richtig, vastehste.
 Otto Nee.
 Inge Du sahrst, ick liebe dir, un det is falsch, vastehste.
 Otto Nee, aba det is mir jetzt ooch ejal.
 Inge Na ja, wenn ick dir ejal bin ...
 Otto Nee, Inge, du bis mir nich ejal, ick hab dir doch jesacht, det ick dir liebe.
 Inge Ja, aba det is falsch, det du mir liebst. Ick meene ...
 Otto Ick vastehe, ick soll dir richtig lieben!
 Inge Jenau! Siehste, Otto, un jetzt liebe ick dir ooch.



Hallo!

- Anmeldung ▶
- Sekretariat ▶
- Seminarräume ▲
- Bibliothek ▲
- Cafeteria ▶
- Hausmeister ◀
- Toiletten ▼



- Guten Tag.
Wie heißen Sie?
- Pavel Jordan.

Lernziele

- 1
- jemanden kennen lernen
 - jemanden begrüßen
 - den Namen sagen
 - nachfragen
 - buchstabieren
 - sagen, woher man kommt
 - W-Fragen und Antworten



1 Die Kursliste – Lesen und hören Sie bitte.
Wer ist das? Kreuzen Sie an .



- Jordan Winter Org Bouslimi Sans Kim

2 Fragen im Kurs. Machen Sie Ihre Kursliste.

► S. 150

- Wie heißen Sie?
- Ich heiße ...
- Woher kommen Sie?
- Ich komme aus ...



Deutschkurs 1A			
Kursleiter/in: Sabine Wohlfahrt / Bernd Schuhmann			
Familienname	Vorname	Land	Stadt
Sans	Carmen	Spanien	Valencia
Kim	Yong-Min	Korea	Pusan
Jordan	Pavel	Tschechien	Pilsen
Winter	Tom	Schweden	Malmö
Org	Helgi	Estland	Tallinn
Bouslimi	Hosni	Tunesien	Tunis
Altun	Birsen	Türkei	Bursa



- Guten Tag.
 Mein Name ist Sabine Wohlfahrt.
 Ich bin Ihre Lehrerin.
 Und das ist Herr Schuhmann.



Deutsch verstehen

1

17 Vorstellungen

a Drei Leute stellen sich vor. Sehen Sie sich die Bilder an. Hören Sie.



①



②



③



b Hören Sie noch einmal. Schreiben Sie die Informationen in die Tabelle.

Wien – Klimmt – ~~Hausmann~~ – Keller – Urs – Basel – Petri – Lehrerin – Sandra – Dresden – ~~Martina~~ – Auto-
mechanikerin

	①	②	③
Familienname:	<i>Petri</i>		
Vorname:		<i>Martina</i>	
Wohnort:			
Beruf:			<i>Hausmann</i>

Auf einen Blick

Im Alltag

1 Wie geht's?

Wie geht's?
Hallo, wie geht's?
Wie geht es Ihnen?



Prima!
Sehr gut!
Super!



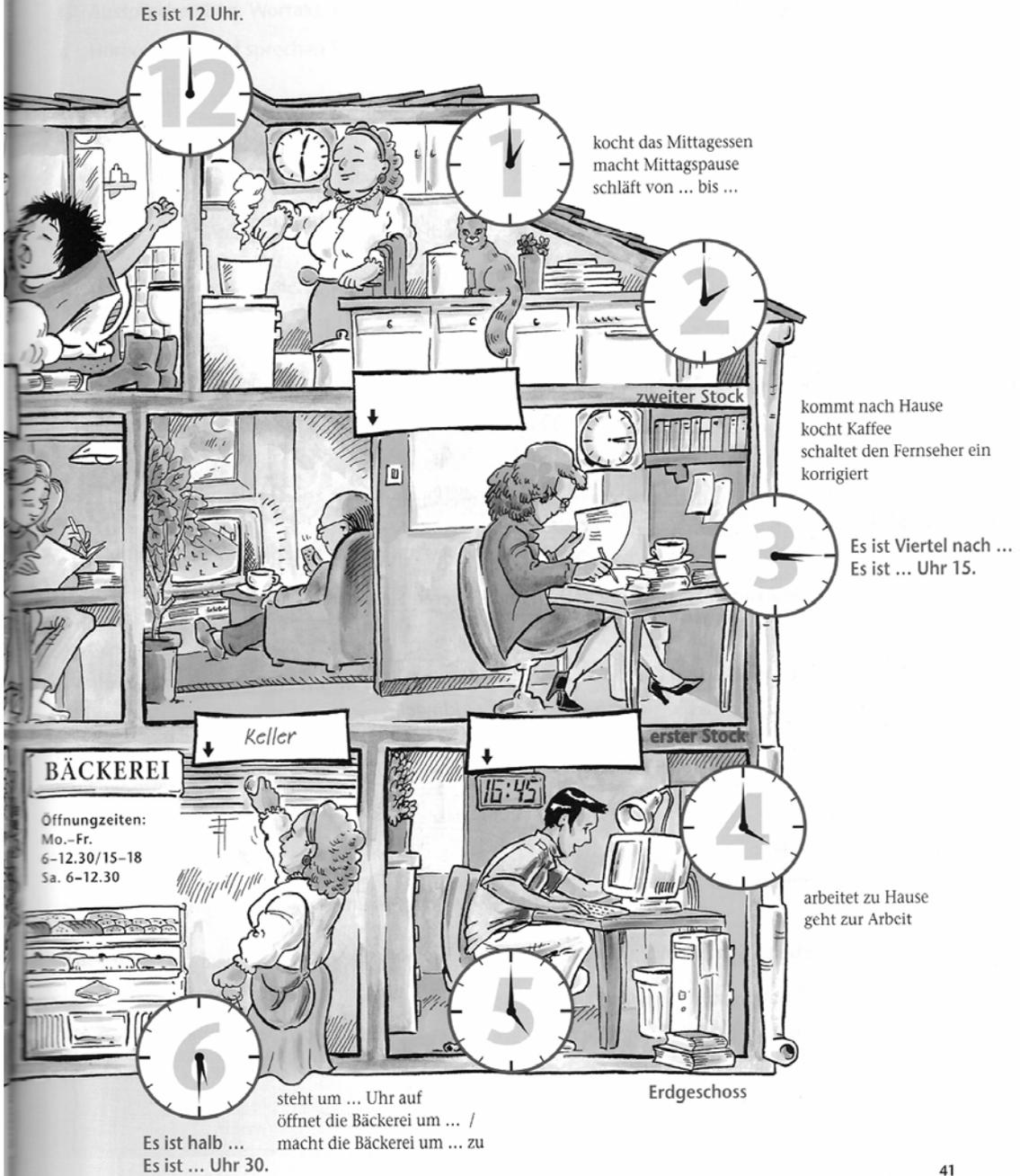
Gut.



Es geht.
Ganz gut.



Nicht so gut.
Schlecht.





11 Freizeitaktivitäten – Sehen Sie die Anzeigen an. Sammeln Sie im Kurs.

Sport	Kino	Theater	Konzert	Disco	Museum	Sonstiges
-------	------	---------	---------	-------	--------	-----------

Wichtige Abkürzungen in den Anzeigen: VHS – Volkshochschule, Ev – evangelisch, Kath – katholisch, OmU – im Original mit Untertiteln, TV – Turnverein, FC – Fußballclub, DJ – Discjockey



12 Verabredungen – Sie hören zwei Dialoge. Wohin gehen die Leute?

- Petra Schönemann.
- Hallo, Petra, Horst.
- Wer?
- Horst, Horst Tappert.
- Tag, Horst, was gibt's?
- Hast du Zeit?
- Wozu?
- Überraschung! Es dauert zwei Stunden.
- Es ist nur am Freitag. Na, weißt du's?

13 Was interessiert Sie? – Wählen Sie drei Veranstaltungen aus.

	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
6-12							
12-18							
18-24							

► S. 171

14 Kommst du mit? – Machen Sie Verabredungen im Kurs.

Hast du morgen	Mittag Nachmittag Abend	Zeit?	Ja, klar. / Vielleicht. Ja, warum? / Wozu? Leider nein. Ich habe leider keine Zeit. Am Mittag/... kann ich nicht, aber am Abend/...
Kommst du am Montag/... mit	ins Kino/Theater/Schwimmbad ... in den Zoo/Zirkus/Park/Biergarten ... zum Bowling/Schwimmen/Stadtfest ...	Gerne. Nein, dazu habe ich keine Lust.	
Um wie viel Uhr? Wann beginnt ...? Wann ist ... zu Ende?		Um beginnt um ... Uhr. ... ist um / gegen ... Uhr zu Ende.	

Die Woche in Grünstadt auf einen Blick –
Veranstaltungen vom 25. Juli bis zum 31. Juli

MONTAG

Vortrag: Ferien-Diät
Abnehmen ohne Leiden
Sabine Meyer-Claron
20.30 – VHS im Schloss
Eintritt frei!

Cinema Quadrat
Heute Ruhetag!

Backstage
Blue Monday
Latin & Blues
Ab 21 Uhr
Jeder Cocktail nur 4 Euro

WORK OUT



35 x in Deutschland!
Neueröffnung in Grünstadt!
Fitness für Jung und Alt
Tägl. 9-21 Uhr
Wir haben ein individuelles
Programm für jeden.
Montags 16-18 Uhr
50% Ermäßigung
Mainstr. 3-5
Tel. 13 03 13

DIENSTAG

Cinema Quadrat
M – Eine Stadt sucht
einen Mörder
Regie: Fritz Lang
Spannender Krimi
Beginn 20 Uhr
Leopoldallee 82
Reservierung: Tel. 22 23 45



Metronom
Musik & Essen
Tony Stone Quartett
Jazzkonzert
20 Uhr, Eintritt: 10 Eur
Reservierung: Tel. 80 99

Café am Markt

Wo Gemütlichkeit einen Platz hat

Öffnungszeiten:
Di.-Do./So., 10-24 Uhr • Fr.-Sa. bis 3 Uhr morgens
Sonntag Jazz-Brunch: Mike-Schömehl-Trio

H&P Jeansshop

Hosen, Hemden, Accessoires

Jede Woche neue Angebote

Im Internet unter
www.hp-jeansshop.de

MITTWOCH

Backstage 
Nonstop-Disco
mit DJ Bodo
21-1 Uhr



Metronom
Karl Auer Duo
Dixieland Jazz
Eintritt: 5 Euro
Beginn: 20 Uhr

Cinema Quadrat
»Il Postino« (OmU)
Romantischer Liebesfilm
Beginn: 20 Uhr
Leopoldallee 82

»Alaska«
Diavortrag
von Heinz Messmer
DJK-Heim,
Hirschberggasse 3
Beginn: 19.30 Uhr
Eintritt frei!

DONNERSTAG



Fußball-Kreisligaspiel
TV Grünstadt – FC Nussloch
18.30 Waldstadion
Einlass ab 18 Uhr

Cinema Quadrat
Rossini
Deutsche Komödie
Beginn: 20 Uhr

Fußgängerzone
(Luitpoldplatz)
Kindertag mit vielen
Aktivitäten
Beginn 14 Uhr

Backstage 
Hip-Hop mit DJ Cool
Ab 21 Uhr

Seniorentreff in der VHS
Fitness im Alter
Bequeme Kleidung mit-
bringen!
Beginn: 19 Uhr

FREITAG

Back im Park
»Pur auf Tour«
Beginn 20 Uhr
Ende gegen 22 Uhr



Cinema Quadrat
Matrix
Science-Fiction-Thriller
Beginn: 20 Uhr
American Beauty
Gesellschaftskritische
Komödie, USA (OmU)
Beginn: 23 Uhr

Backstage 
Schwarzer Freitag, Soul
ab 22 Uhr
Jeder Cocktail nur 3 Euro
Disco mit DJ Freddy



Kleines Theater
Clavigo von J. W. v. Goethe
Regie: C. v. Seidlein
Beginn: 19.30 Uhr
im VHS-Gebäude

Fotogalerie

Bilder einer Stadt
Ausstellung geöffnet von Di bis So,
täglich von 11.00–18.00 Uhr

SAMSTAG

Flohmarkt (Schillerplatz)
Ab 9 Uhr (Ende 13 Uhr)

Bowling
3. Neustädter Turnier
10–16 Uhr (für alle!)
Anmeldung bis 9 Uhr
Sporthalle Waldstadion

Backstage 
Saturday Night Fever
Ab 21 Uhr bis 3 Uhr früh

Allwetterbad 
Schwimmkurse
für Anfänger
Jedes Wochenende
von 9–11 Uhr
Keine Kosten!

Cinema Quadrat
Die drei Musketiere
Mantel-und-Degen-Film
Beginn: 19 Uhr

SONNTAG

Kath. Messe 8 und 10 Uhr.
Ev. Gottesdienst 10 Uhr.

Stadtrundfahrt
Mit dem Fahrrad durch
Grünstadt
Treffpunkt: Rathaus 11 Uhr
(Dauer ca. 2 1/2 Stunden)

Die rote Zora lädt ein zum
Frauenfest
am Buggelsee

Grillen, Tanzen, Quatschen
Anmeldungen bei Saskia
(06 10 4) 78 93 21

Backstage
Reggae, Rap und Hip-Hop
Feriendisco von 11 bis 18 Uhr!
Kein Alkohol von
11–14 Uhr!



Madame Butterfly
Einmaliges Gastspiel!
Oper v. G. Puccini
Schlosstheater, 20 Uhr

Cinema Quadrat
Emil und die Detektive
nach dem Roman
von E. Kästner
Matinee: 11 Uhr
Scream 1 bis 3
Horrornacht!!
Beginn: 20 Uhr 

Hinterhof-Theater

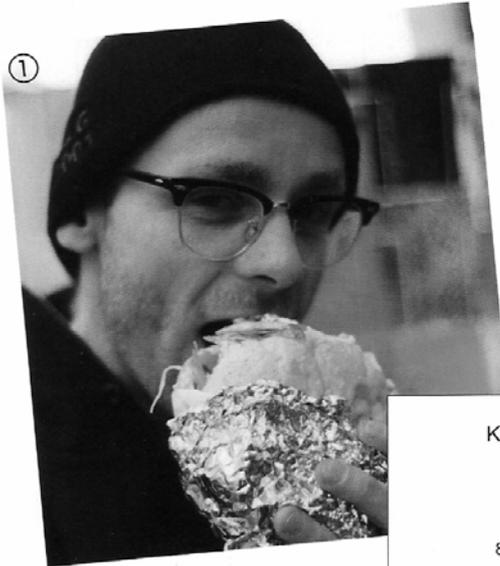
Kabarett • Kneipe • Biergarten

Müllerstraße 23 • Tel. 311 62 49
Geöffnet ab 11.00 Uhr

Deutsch verstehen

15 Der Wecker

a Betrachten Sie die Bilder. Lesen Sie. Ordnen Sie die Bilder Text A und B zu.



KURT VOGEL

Redakteur

Schillerstr. 12
85017 Rosenheim

A Meine Arbeitswoche

Von Montag bis Freitag klingelt mein Wecker um zehn nach sechs. Um halb sieben stehe ich auf. Dann schalte ich das Radio ein und gehe ins Bad. Ich dusche und mache mich schön (Zähne putzen, Haare föhnen, rasieren). Um Viertel nach sieben mache ich das Bett und ziehe mich an. Um Viertel vor acht gehe ich in die kleine Bäckerei an der Ecke. Ich trinke Cappuccino und esse ein Brötchen. Oft lese ich ein paar Minuten Zeitung.

Aber um Viertel nach acht muss ich an der Bushaltestelle sein. Pünktlich kommt der Bus Nr. 54 und ich fahre zur Firma.

Um neun Uhr beginnt mein Arbeitstag.

Von 13 bis 14 Uhr habe ich Mittagspause. Ich gehe mit den Kollegen in die Kantine. Wir essen und reden. Manchmal gehe ich noch zehn Minuten spazieren.

Um halb sieben komme ich nach Hause. Am Freitag gehe ich einkaufen, dann komme ich erst um sieben nach Hause.

Ich schalte den Fernseher ein und koche das Abendessen.

Von Montag bis Freitag esse ich alleine. Meine Freundin arbeitet in einer anderen Stadt. Wir sehen uns nur am Wochenende. Aber wir telefonieren jeden Abend! Immer um 22 Uhr! Ich liege im Bett, wir telefonieren und dann träume ich von Nicoletta.

A – Bild _____

B Gestern war alles anders

Gestern hat der Wecker nicht geklingelt! Ich bin erst um halb acht aufgewacht. Ich bin schnell ins Bad gelaufen. Natürlich habe ich vergessen, das Radio einzuschalten. Ich wollte duschen: Das Wasser war eiskalt! Ich war ziemlich sauer. Dann habe ich mich angezogen und bin zur Bäckerei gegangen. Es war schon nach acht. An der Tür war ein Zettel: „Wegen Krankheit geschlossen“. Mist! Kaltes Wasser, kein Frühstück, was für ein Morgen!

Und dann, Sie wissen schon, was jetzt kommt: Der Bus war weg! Ich habe eine halbe Stunde gewartet und bin natürlich zu spät zur Arbeit gekommen. Die Kollegen waren sauer. Um neun Uhr war eine Konferenz – ohne mich.

Ich bin nicht in die Kantine gegangen. Ich habe mir am Kiosk einen Döner gekauft. Um drei Uhr hatte ich eigentlich schon keine Lust mehr zu arbeiten.

Um sechs Uhr habe ich den Schreibtisch aufgeräumt und bin nach Hause gefahren. Ich habe noch eingekauft. An der Kasse habe ich gemerkt: Ich hatte kein Geld mehr. Ich habe die Sachen liegen lassen und bin nach Hause gegangen.

Um 22 Uhr habe ich auf den Anruf gewartet. Ich habe gewartet und gewartet. Um halb elf habe ich angerufen: Belegt! Dann bin ich eingeschlafen.

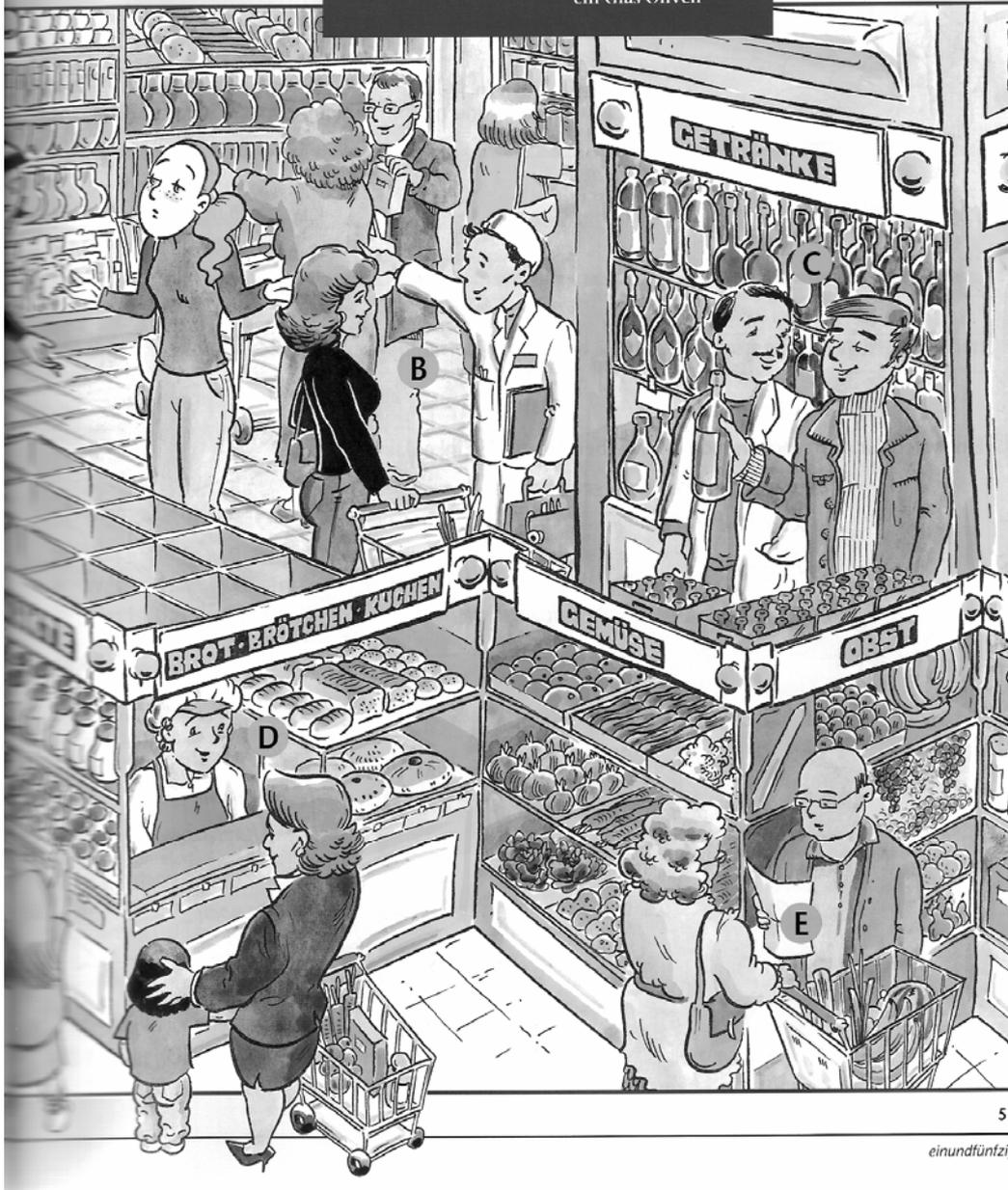
Aber ich habe von Nicoletta geträumt!

B – Bild _____

500 Gramm
= ein halbes Kilo
= ein Pfund

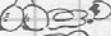
zwei Kilo

ein Liter Milch
eine Flasche Bier
ein Kasten Apfelsaft
eine Packung Butter
eine Dose Möhren
ein Glas Oliven



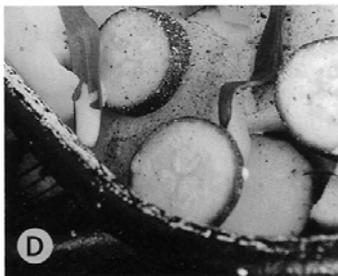
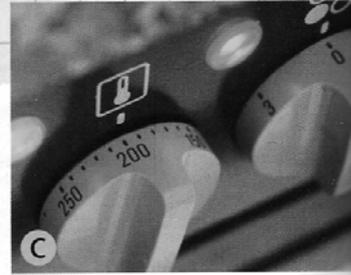
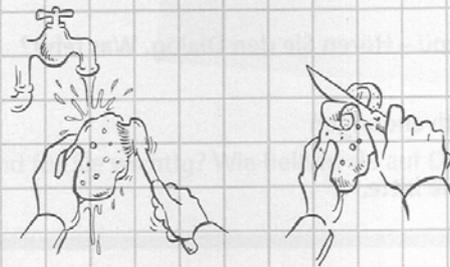
Kartoffel-Zucchini-Auflauf

Zutaten für 4 Personen

-  750 g Kartoffeln
-  400 g Zucchini
-  1 Zwiebel
-  1 Apfel
-  4 Eier
-  200 g süße Sahne
-  3 EL Butter
-  Salz, Pfeffer
-  Muskatnuss
-  Estragon

Vorbereitung

- Zwiebel schälen, schneiden und anbraten. Dann in eine Auflaufform geben.
- Kartoffeln waschen, schälen, in dünne Scheiben schneiden.



17 Ein Kochrezept – Welche Fotos passen zum Rezept? Wie ist die Reihenfolge?

Reihenfolge der Fotos:

Auf einen Blick

Im Alltag

① Ich hätte gern ...



Guten Appetit!

Hamburger



Hamburg

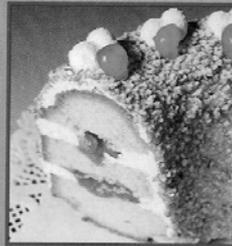
Kassler Rippchen



Was ist das?



Sauerkraut.



Frankfurter Kranz

Kassel

Frankfurt

Zürcher
Geschnetzeltes



Münche

Zürich

Lernziele 6

- im Restaurant bestellen
- sagen, was man (nicht) gerne isst
- Ratschläge geben
- Ja/Nein-Fragen: *Ja/Doch – Nein*
- Imperativ
- das Verb *mögen*

1 Typische Gerichte und Städtenamen

Sehen Sie sich die Karte an. Kennen Sie andere Beispiele?

Paella Valenciana Spaghetti Bolognese

2 Wortfeld „Essen“ – Was kennen Sie?

Sammeln Sie weitere Beispiele.

Gerichte

der Schweinebraten, -
die Gemüsesuppe, -n
das Frankfurter Würstchen,
die Thüringer Bratwurst, "-e
die Pommes frites (Pl.)

Getränke

ein kleines Bier
ein Glas Wein
eine Apfelsaftschorle
ein Kännchen Kaffee
eine Tasse Tee

Besteck/Geschirr

das Glas, "-er
der Löffel, -
das Messer, -
die Gabel, -n
der Teller, -
die Tasse, -n



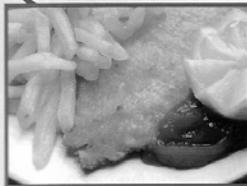
Berliner



Leipziger
Allerlei



Münchener Weißwurst



Wiener Schnitzel

3 Was schmeckt Ihnen? Was schmeckt Ihnen nicht?

Fragen Sie im Kurs.

► S. 180

Was schmeckt Ihnen/dir (nicht)?	Salat (schmeckt mir). Hamburger schmecken mir nicht.
Magst du Pommes?	Ja, sehr! Nein, aber ich mag Bratkartoffeln. Pommes? Das kenne ich nicht.

Was möchten Sie?
Was darf's sein?
Möchten Sie auch etwas essen?
Sie wünschen?



14 Aussprache üben – Lesen Sie den Dialog laut.

- Sans Nach dem Unterricht habe ich immer Hunger.↘
- Bouslimi Gehen wir zu Käthe?↗
- Sans Gute Idee.↘
- Org Super, ich komme auch mit.↘
- Sans Hm, was nehme ich denn?↘
- Org Nimm doch eine Currywurst. ↘ Die ist immer gut.↘
- Sans Ich weiß nicht ...↘
- Org Was?↗ Magst du keine Currywurst?↗
- Sans Doch, schon, aber das ist mir zu wenig.↘ Ich habe Hunger.↘
- Bouslimi Dann esst doch ein halbes Hähnchen mit Salat.↘
- Sans Nein, ich weiß.↘ Einen Cheeseburger mit viel Ketchup und Majonäse bitte.↘
- Käthe Cheeseburger habe ich leider nicht mehr.↘ Erst morgen wieder.↘ Probieren Sie doch mal einen Gemüseburger.↘
- Bouslimi Ja, probier das mal.↘ Schmeckt super.↘
- Sans O.k. und eine Cola, bitte.↘ Und du?↗
- Bouslimi Käthe, mach mir bitte ein halbes Hähnchen mit Salat und ein Mineralwasser.↘
- Org Und ich nehme eine Bratwurst, aber mit viel Senf und Pommes bitte.↘



19 Deutsch verstehen – Lesetechniken üben.

- a Betrachten Sie die Bilder und den Text. Was ist das Thema? Notieren Sie zwei Stichwörter.
 b Lesen Sie den Text. Korrigieren oder ergänzen Sie Ihre Stichwörter.
 c Lesen Sie nun den Text genau. Welche Informationen finden Sie zu:



Montag bis Freitag – das Wochenende – die Großstadt – die Firma

Von Montag bis Freitag stehen die meisten Leute früh auf, weil sie zur Arbeit müssen. Sie essen oft nur ein Brot mit Marmelade, während sie schnell eine Tasse Kaffee oder Tee trinken. Viele essen auch ein Brot mit Wurst oder Käse. Zwischen 9 und 10 Uhr essen manche ein zweites Frühstück. Sie machen sich zu Hause ein Brot mit Wurst oder Käse und essen es in der Frühstückspause in der Firma. Einige essen auch Süßigkeiten zum zweiten Frühstück. Die Kinder essen oft ein „Pausenbrot“ in der Schule.



In den Großstädten frühstücken manche Leute auch im Café.

Am Wochenende frühstücken die meisten in Ruhe, weil sie mehr Zeit haben. Bei manchen gibt es Orangensaft oder Obst, z. B. Orangen oder Kiwis. Manche essen Müsli oder Cornflakes mit Milch. Viele Leute essen am Sonntag ein Ei zum Frühstück. Oft gibt es auch Wurst und Käse. Samstags holen viele frische Brötchen vom Bäcker. Viele frühstücken am Sonntag gar nicht, wenn sie erst um elf Uhr aufstehen. Sie essen dann früh zu Mittag oder sie essen „Brunch“ (englisch: breakfast + lunch), das ist halb Frühstück, halb Mittagessen.

Auf einen Blick

Im Alltag

1 Was möchten Sie?



Kellner/in

Was möchten Sie?
Was darf ich Ihnen bringen?
Und für Sie?
Und was möchten Sie trinken?



Gast

Ich möchte ...
Bringen Sie mir bitte ...
Als Vorspeise möchte ich ... und dann ...



Es geht.

2 Bitte zahlen!



Kellner/in

Das macht zusammen 13,40.
Danke, und sechs Euro zurück.



Gast

Die Rechnung, bitte. / Zahlen, bitte.
Machen Sie 14 Euro.

i

Alkoholfreie Getränke	
Mineralwasser (0,3)	1,40
Limonade (Cola, Sprite, Fanta) (0,3)	1,50
Apfelsaft (0,3)	1,50
Apfelsaftschorle (0,5)	1,80
Orangensaft (0,3)	2,20
Warme Getränke	
Kaffee	1,90
Espresso	1,90
Tee	1,90

Alle Preise in Euro inklusive 16% MwSt. und 15% Bedienungsgeld

↑

Der Service und die Steuer sind im Preis inklusive. Sie zahlen den Preis auf der Speisekarte. Im Restaurant gibt man Trinkgeld: bis zu 10 %.

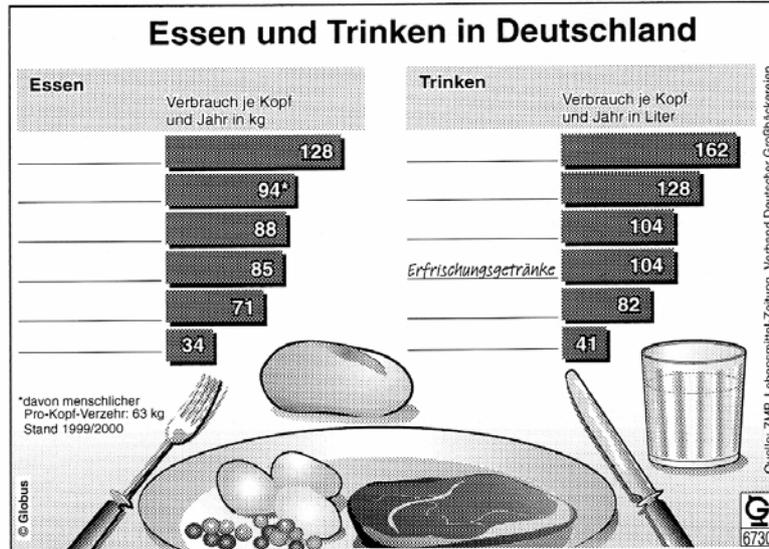
Ist hier noch frei?
Ist der Stuhl noch frei?
Aber ja
Nein, der ist bese...

In den meisten Restaurants in Deutschland sucht man sich selbst einen Tisch.

4 Essen und Trinken in Deutschland

Raten Sie und schreiben Sie die Lebensmittel und Getränke in die Statistik.

- Bier
- Brot und Brötchen
- Erfrischungsgetränke
- Fleisch
- Frischobst
- Fruchtsäfte
- Gemüse
- Kaffee
- Kartoffeln
- Milch
- Mineralwasser
- Zucker



Willkommen in Bielefeld

www.dsc-aminia-bielefeld.de



DSC Arminia Bielefeld
1. FC Saarbrücken
Sonntag, 09. Sept., 15.00 Uhr
dein spiel.

2 ● Gibt es am Freitag ein Fußballspiel?
 ...

Bürgerberatung
Amt für Bürgerberatung
Neues Rathaus, Niederwall 23
(Von A wie Auskunft über P wie Pass bis W wie Wohngeld)
Öffnungszeiten:
Mo. u. Di. 7.30–16 Uhr, Mi. 7.30–13 Uhr
Do. 7.30–19 Uhr, Fr. 7.30–16 Uhr



3 ● Wo ist das Einwohnermeldeamt?
 ...

4 ● Ich suche das Ausländeramt.
 ...

Lernziele

- nach Orten fragen
- Wegbeschreibungen verstehen
- Bus und Bahn benutzen
- Präpositionen mit Dativ
- Frageartikel: *welcher, welches, welche*



1 ● Wie komme ich zum Ishara-Bad?
 Keine Ahnung.
Ich bin nicht von h...





11 Frau Lipinska kommt in ihre neue Firma. Hören Sie.
Nummerieren Sie die Bilder nach den Dialogen.



Maria Lipinska, 26 Jahre



A Bei der Bank/Sparkasse



B die Monatskarte



C In der Kantine



D Bei der Anmeldung



E Im Personalbüro

80

achtzig

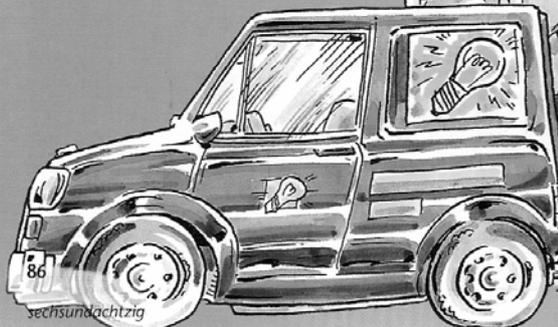
Ich arbeite bei ...

▷ Entschuldigung, ich suche
das Personalbüro.



▶ Was machst du dieses Jahr
im Urlaub?

● Guten Tag, wir sind die
Elektriker.



○ Moment, Herr F
ich verbinde Sie
dem Außendienst

sechshundachtzig

1 Berufe – Welche kennen Sie auf Deutsch? Welche finden Sie im Bild?

◆ Herr Kölmel, können Sie mal zu mir ins Büro kommen?



Buchhalter/in
Elektriker/in
Fahrer/in
Informatiker/in
Kassierer/in
kaufmännische/r Angestellte/r
Verkäufer/in

Kraftfahrzeugmechaniker/in
Möbelpacker/in
Raumpfleger/in
Sachbearbeiter/in
Schreiner/in
Sekretär/in

2 Büroalltag – Hören Sie zu. Richtig oder falsch? Kreuzen Sie an.

1. Herr Kölmel muss um halb elf Uhr zum Chef.
2. Sabrina Bartusch ist Raumpflegerin.
3. Die Elektriker müssen im Lager Lampen reparieren.
4. Erhan will im Urlaub nach Frankreich fahren.
5. Theo arbeitet gern im Büro.
6. Das Personalbüro ist im zweiten Stock.
7. Herr Wetz ist in der Buchhaltung.



► S. 196

▲ Tag, ich glaube, da ist ein Fehler in der Gehaltsabrechnung.



Lernziele 8

- über Berufe/Arbeit sprechen
- Modalverben:
können, müssen, wollen, ‚möchten‘
- Satzklammer



○ Ich glaube, ich muss mir einen anderen Job suchen.

3 Drei Berufe

a Richtig oder falsch? – Lesen Sie bitte Text 1 und kreuzen Sie an.



Sabine Schütz, 24 Jahre (Informatikerin)

1

Ich bin Informatikerin. Ich arbeite seit zwei Jahren bei der Spedition Höhne. Ich schreibe Programme für die Firma und pflege die Homepage. Ich muss Kollegen bei Computerproblemen helfen und berate die Firma beim Kauf von Computern.

Die Arbeit ist interessant und macht Spaß. Ich kann selbständig arbeiten. Wir haben im Büro Gleitzeit. Von 9 bis 3 Uhr müssen alle da sein. Man kann aber schon um 7 kommen und wir können bis 8 Uhr abends arbeiten. Manchmal habe ich am Wochenende Bereitschaftsdienst. Dann muss ich immer das Handy dabei haben. Bei Computerproblemen muss ich sofort in die Firma. Das Gehalt ist nicht schlecht. Netto sind es etwa 1900 Euro im Monat.

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Sabine Schütz hilft den Kollegen bei Problemen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Der Chef sagt ihr immer genau, was sie machen muss. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Bei der Firma Höhne arbeiten alle von 8 bis 17 Uhr. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Sabine arbeitet nie am Wochenende. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Sabine hilft beim Kauf von Computern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



b Fragen – Lesen Sie bitte Text 2 und 3. Beantworten Sie dann die Fragen.

1. Wie viel verdienen Alvaro und Maxi in der Stunde?
2. Wie viele Stunden müssen sie in der Woche arbeiten?
3. Von wann bis wann arbeiten sie jeden Tag?
4. Ist Maxis Mann gern in Deutschland?
5. Wo möchten Maxi und die Kinder leben und wo ihr Mann?

2

Die Arbeit ist ganz o. k. Die Kollegen sind nett. Ich will viel unterwegs sein. Als Elektriker muss ich oft auf eine andere Baustelle. Das finde ich gut. Man kann immer neue Kollegen kennen lernen. Wir fangen morgens um sieben Uhr an und arbeiten bis vier. Im Sommer stehe ich gern früh auf, dann ist der Tag lang, aber im Winter ist es manchmal hart. Wir haben die 35-Stunden-Woche. Manchmal müssen wir Überstunden machen. Das Geld? Na ja, es geht: elf Euro Stundenlohn. Ich möchte in zwei Jahren die Meisterprüfung machen, dann verdiene ich auch mehr. In fünf Jahren will ich eine eigene Firma haben. Hoffentlich klappt es!

Alvaro Peneda, 27 Jahre (Elektriker)





3 Den Job mache ich seit zwei Jahren. Eigentlich bin ich Verkäuferin. Jetzt putze ich Büros. Die Arbeit ist schwer und langweilig. Aber ich bin lieber „Raumpflegerin“ als arbeitslos. Mein Mann und ich arbeiten für eine Zeitarbeitsfirma. Die Bezahlung ist schlecht. Sieben Euro die Stunde. Die Arbeitszeit wechselt oft. 5 Zurzeit arbeite ich von 16 Uhr bis 20 Uhr. Mein Mann will immer aus Deutschland weg. In Amerika, sagt er, da ist alles besser. Da hat jeder eine Chance. Aber in Amerika musst du auch Glück haben. Ich will hier bleiben und der Sohn und die Tochter auch. In der Weststadt gibt es bald einen neuen Supermarkt. Vielleicht kann ich da später arbeiten.

Maxi Mladic, 38 Jahre (Raumpflegerin)

4 Schreiben Sie Fragen zu den Texten auf. Fragen Sie im Kurs.

Handwritten questions in boxes:

- Hat Maxi Mladic einen Beruf?
- Wie heißt ...?
- Wann steht Maxi Mladic auf?
- Wie viel ...?
- Was arbeitet ...?
- Seit wann ...?
- Als was ...?

Handwritten answers in speech bubbles:

- Ja, sie ist Verkäuferin.
- Das steht nicht im Text.
- Das weiß ich nicht.



► S. 196

5 Satzklammer mit Modalverben – Sammeln Sie Beispiele an der Tafel.

		Modalverb		Verb (Infinitiv)
müssen	Alvaro	muss	immer früh	aufstehen.
wollen	Ich	will	...	
können				
möchten				

**9 Arbeitsplatz und Beruf – Was ist für Sie wichtig?
Wählen Sie aus und schreiben Sie fünf Sätze.**

<p>Ich möchte (nicht) Ich will (nicht) Ich kann (nicht)</p>	<p>mit den Händen arbeiten. viel Geld verdienen. meinen Tag frei einteilen. keine anstrengende Arbeit machen. mit Kindern arbeiten. morgens früh anfangen. nachmittags früh aufhören. im Büro arbeiten. an der frischen Luft arbeiten. viel/wenig Auto fahren. mit vielen Menschen Kontakt haben. mit dem Fahrrad zur Arbeit fahren.</p>
<p>Die Arbeit muss</p>	<p>interessant/kreativ/sicher/gut bezahlt sein. Spaß machen.</p>



Krankenschwester



Landwirt/in



Lehrer/in



DJ



Architekt/in

10 Welche Berufe aus diesem Kapitel passen zu Ihnen?

Lkw-Fahrerin passt zu mir. Ich will viel Auto fahren.
Die Arbeit ist interessant und macht Spaß.



Lkw-Fahrer/in

► S. 199

11 Interviews im Kurs

Sammeln Sie Fragen und Beispiele für Antworten. Machen Sie Interviews. Sie können auch Personen erfinden.

Beruf • Stunden pro Woche •
Urlaub • Geld – Spaß •
anfangen • aufhören •
Kollegen ...

Was bist du von Beruf?

Ich bin Sängerin.





5 Drei Dialoge – Lesen Sie die Aussagen. Hören Sie bitte zu. Markieren Sie die richtigen Aussagen



Dialog 1 In der Apotheke

- | | |
|-------------------|--|
| 1. Frau Tomba hat | Bauchschmerzen/Rückenschmerzen/Kopfschmerzen. |
| 2. Sie möchte | ein Schmerzmittel / ein Grippemittel / einen Hustensaft. |
| 3. Sie braucht | einen Termin / ein Rezept / ihre Versichertenkarte. |
| 4. Sie muss | ins Krankenhaus / nach Hause / zu ihrem Arzt. |



Dialog 2 In der Anmeldung

- | | |
|---------------------------|---|
| 1. Frau Tomba spricht mit | der Sprechstundenhilfe / der Apothekerin / der Ärztin. |
| 2. Sie braucht | die Versichertenkarte / eine Krankmeldung / ein Rezept. |
| 3. Sie muss | später kommen / im Wartezimmer warten / ein Formular ausfüllen. |

Dialog 3 Im Sprechzimmer

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. Die Ärztin schickt Frau Tomba | ins Krankenhaus / in die Apotheke / zum Röntgen. |
| 2. Frau Tomba bekommt | ein Rezept / ein Medikament / einen Verband. |
| 3. Für den Röntgenarzt braucht sie | ein Rezept / eine Notiz / eine Überweisung. |

98

achtundneunzig

Viva Das Gesundheitsmagazin

Große Fitness-Umfrage: Was tun Sie für Ihren Körper?

**Laura Brause (25),
kaufmännische Angestellte**



A Ich laufe jeden Morgen eine halbe Stunde! Das braucht mein Körper. Im Büro sitze ich den ganzen Tag vor dem Computer. Früher hatte ich oft Probleme mit starken Rückenschmerzen – heute bin ich den ganzen Tag fit. Zum Frühstück esse ich nur frisches Obst und Müsli, in der Firma dann meistens einen kleinen Joghurt oder einen frischen Salat. Das normale Kantinenessen macht dick!

Alexa Koller (35), Geschäftsfrau

B Bei mir im Haus gibt es ein Sonnenstudio. Da gehe ich oft abends hin. Das ist gut für meine Haut. Für regelmäßigen Sport habe ich keine Zeit. Ich bin Geschäftsfrau und habe einen kleinen Gemüseladen. Ich

muss jeden Tag zehn Stunden arbeiten und habe viel Stress. Deshalb rauche ich auch noch. Nächstes Jahr will ich damit aufhören. Vielleicht ich dann auch ein bisschen Sport – Schwimmen oder so.



Eva Raguet (16), Schülerin

C Ich bin im Volleyballverein. Das ist prima! Wir trainieren zweimal in der Woche und am Samstag spielen wir gegen andere Clubs. Volleyball ist super! In unserem Verein haben wir einen großen Saal, da bin ich auch einmal in der Woche.



15 Globales Lesen – Zu welchen Texten passen die Aussagen?

1. Sport ist interessant. Aber nur im Fernsehen.
2. Gesund essen ist sehr wichtig.
3. Etwas Sport und gesunde Ernährung sind wichtig.
4. Sport? Keine Zeit!
5. Ich brauche viel Sport.

Texte



16 Detailliertes Lesen – Wer tut was für seine Gesundheit? Notieren Sie Stichworte.

Laura: laufen, Obst, Salat ...

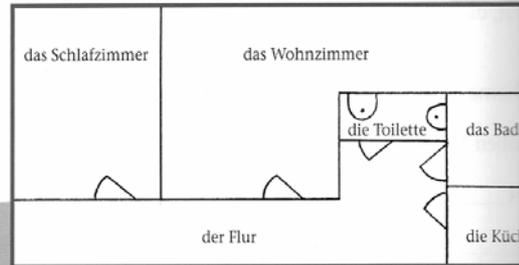
Zimmer, Küche, Bad

B
5 ZKB Billig! 125 m² Köln-N
Altb. 4. OG, Ofenhz; Tel: 83

Checkliste „Wohnungssuche“

- Wie viel Euro darf die Wohnung kosten?
- Wie viele Zimmer brauche ich?
- Wie groß muss die Wohnung sein?
- Muss die Wohnung ruhig sein?
- Brauche ich einen Parkplatz / einen Balkon / einen Garten?
- Wo muss die Wohnung sein?
- Was möchte ich in der Nähe haben?
- Arbeitsplatz
- Supermarkt ...
- Kino/Disco ...
- Spielplatz/Schule ...
- Haltestelle
- Sportmöglichkeiten

A
Lohmar, 35-m²-Wohnung, 1 Zimmer, K, DU/WC, sep. Eingang / Etage, 250,- plus 150,- NK, S-Bahn 25 Min; Tel. 0 22 67/ 827 83 50



1 Abkürzungen – Lesen Sie die Anzeigen A–F und klären Sie die Abkürzungen und Wörter.

ZKB	Zimmer, Küche, Bad	Altb.	Altbau
2-Zi-APP	Zweizimmerappartement	Ofenhzg.	Ofenheizung
NK	Nebenkosten (Heizung, Wasser, Steuern ...)	DU/WC	Dusche/Toilette (keine Badewanne)
Kochni.	Kochnische	m ² /qm	Quadratmeter
sep.	separat		



2 Ich suche eine Wohnung – Drei Dialoge. Ordnen Sie bitte den Anzeigen A–F zu.

Dialog 1	Dialog 2	Dialog 3
Anzeige <input type="checkbox"/>	Anzeige <input type="checkbox"/>	Anzeige <input type="checkbox"/>

C
 Zeitraum: 01.01. bis 30.04.
Köln Poll, 19 m², 1 Zimmer, möbliert in 63 m² Wohnung, 2. Etage, sehr ruhig und hell, Bad, Kabel-TV, Waschmaschine, 2 Min. zur Linie 7! Nur für Frauen! Kautio € 500,-/Miete € 230; Tel. 20 04 33

D
Zentrum, Appartement, 3 Zimmer, Küche, Diele, Bad, Balkon, 82 m², E 630,- Kautio. Tel. Köln 366 15 95, ab 17 Uhr.



E
Köln Zentrum 2 ZKB, WC/DU, 86 m², Bahnhof 10 Min., € 585 + NK; 99 91 46

F
Köln-Neustadt, Aachener Straße, 4 Zimmer, Küche, Bad, WC, 103 m², Altbau, 740,- + Nebenkosten. 02234/790 090.



3 Hören Sie die Dialoge noch einmal. Notieren Sie Informationen zu den Stichwörtern.

- S-Bahn/U-Bahn Kautio Nebenkosten Bus Auto



► S. 212

4 Wünsche und Möglichkeiten – Was ist für Sie wichtig? Lesen Sie die Checkliste. Machen Sie Notizen. Sprechen Sie im Kurs.

Miete ± 450,- inkl. NK
 Größe 60 qm / 2 Zi.
 Wichtig: Schule, Bus

Die Wohnung kann bis zu 450 Euro kosten. Sie muss zwei Zimmer haben.

Lernziele 10

- über Wohnungen sprechen
- Präterium *haben/sein*
- Perfekt mit *haben*
- Konjunktionen: *aber, denn, und*

5 Wohnungssuche 1

a Lesen Sie die Texte und markieren Sie wichtige Informationen für die Wohnungssuche.



Lucia Paoletti ist 25 Jahre alt und Italienerin. Sie macht ein Praktikum als Ton-ingenieurin bei „Filmwerk“ in Köln. Zurzeit wohnt sie bei Freunden, aber sie sucht ein Zimmer für drei bis vier Monate. Lucia hat nicht viel Geld, aber sie hat ein Stipendium von 500 Euro im Monat und ihr Vater gibt ihr auch noch 100 Euro monatlich. Lucias Freund, Federico, will sie Ende Januar eine Woche besuchen. Nach dem Praktikum will Lucia vielleicht in Köln bleiben und studieren.

Ulrike und Bernd Klotz haben zwei Kinder. Sie brauchen eine größere Wohnung, denn bald kommt das dritte Kind. Herr Klotz ist Taxifahrer und verdient ungefähr 1900 Euro im Monat. Seine Frau betreut zweimal pro Woche zu Hause eine Kindergruppe mit drei Kindern und bekommt 250 Euro.



Das sind Güven und Susi Toluk. Güven ist Ingenieur und arbeitet seit zwei Jahren in Köln. Susi ist Deutschlehrerin. Sie unterrichtet 12 Stunden in der Woche Deutsch als Fremdsprache. Sie möchte gerne mehr arbeiten, aber das ist schwer in diesem Beruf. Güven verdient zurzeit 1800 Euro netto und Susi bekommt 500 Euro im Monat. Sie suchen eine Wohnung, für ungefähr 500–600 Euro im Monat, mit einem Kinderzimmer!

b Suchen Sie in den Anzeigen auf Seite 112–113 eine passende Wohnung.



► S. 213

6 Wohnungssuche 2 – Schreiben Sie die Dialoge und spielen Sie sie.

Dialog 1

- Eva Stortz.
- Toluk / Ich suche ...
- Sind Sie verheiratet?
- + / Baby
- Das ist schön. Die Wohnung ist sehr gut für drei Personen.
- Miete / €?
- 630 € / plus Nebenkosten.
- – / zu teuer

Dialog 2

- Millowitsch.
- Klotz / Ich suche ...
- Ist die Wohnung für Sie allein?
- – / Frau, Kinder
- Das ist ideal. Im Haus wohnen drei Familien mit Kindern.
- Miete / €?
- Die Wohnung kostet 620 €. Dazu kommen etwa 60 € Nebenkosten. Die Wohnung hat Ofenheizung.
- ...

7 Konjunktionen: *und, aber, denn* – Markieren Sie in Aufgabe 5.

1	2		1	2	
Herr Klotz	ist	Taxifahrer	und (er)	verdient	ungefähr 1900 Euro im Monat.
Zurzeit	wohnt	sie ...,	aber	sie	sucht ...

8 Was passt zusammen? Ordnen Sie zu.

► S. 214

- | | |
|---|---|
| 1. Ich suche eine 2-Zimmer-Wohnung. | a) denn wir haben drei Kinder. |
| 2. Morgen früh habe ich keine Zeit, | b) denn ich mache hier ein Praktikum. |
| 3. Wir brauchen eine große Wohnung, | c) denn ich habe keine Möbel. |
| 4. Ich suche ein möbliertes Zimmer, | d) aber Sie können jetzt gleich kommen. |
| 5. Die Wohnung ist ruhig, | e) und sie liegt in der Nähe vom Park. |
| 6. Ich komme für drei Monate nach Köln, | f) aber sie darf maximal € 300 kosten. |

9 Nach dem Praktikum: Lucia hat eine Wohnung gefunden.

- a) Schauen Sie die Fotos an und hören Sie zu.
 Nummerieren Sie die Fotos in der richtigen Reihenfolge.

b) Richtig oder falsch? Kreuzen Sie bitte an.

- | | |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lucia hat eine Anzeige in der Zeitung gelesen. | 6. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lucia hat die Kartons gepackt. |
| 2. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Frau Fischers Wohnung war plötzlich frei. | 7. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Frau Fischer hat die Waschmaschine getragen. |
| 3. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Frau Fischer hat Lucia einen Spiegel geschenkt. | 8. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lucias Freunde haben die Möbel getragen. |
| 4. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Der Umzug hat drei Tage gedauert. | 9. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lucia hat Lasagne gekocht. |
| 5. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Federico hat beim Umzug geholfen. | |

Borstellstraße 24

A Hausordnung

Treppenreinigung: Bitte reinigen Sie 1x pro Monat die Treppe und den Flur.

Ruhe: Bitte vermeiden Sie Lärm! Besonders in der Mittagspause und nach 22 Uhr.

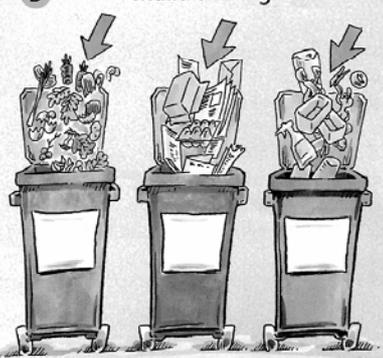
Müll: Bitte beachten Sie die Hinweise zur Mülltrennung! Bitte halten Sie den Müllplatz sauber.

Waschküche: Bitte tragen Sie Waschzeiten zwei Tage vorher ein.

Hof: Parken ist im Hof verboten! Fahrräder bitte in den Fahrradkeller stellen.

Hausmeister: Gustav Kreil, Borstellstraße 28, Tel: 330897

B Mülltrennung



C Einzugsparty

Liebe Nachbarn!
Wir sind neu im Haus!
Kommt doch alle zu unserer Einzugsparty!
Freitag, 6. Juni, ab 18.00 Uhr
Ihre Familie Rosenstock, 2. Stock

D !!! Heizungsablesung !!!

Am Donnerstag, den 5. Juni, kommt die Firma ISKA zur Heizungsablesung.
Bitte sorgen Sie dafür, dass zwischen 14 und 18 Uhr jemand zu Hause ist, oder geben Sie einen Hausschlüssel bei mir ab.

Gustav Kreil (Hausmeister)

13 Welche Texte passen zu den Aussagen 1–4?

1. „Hören Sie, es ist Mittagspause. Machen Sie die Musik leise!“
2. „Herr Kreil, hier ist mein Schlüssel. Ich bin heute nicht da.“
3. „Guten Tag, ich bin Frau Bläss aus dem 3. Stock. Vielen Dank für die Einladung. Mein Freund und ich kommen gern.“
4. „Die Zeitungen dürfen Sie nicht in die grüne Tonne tun.“

Text

Strukturen verstehen

14 Hypothesen zu Wörtern

Welche Wortteile kennen Sie? Wie heißt das Grundwort? Gibt es ein ähnliches Wort in Ihrer Sprache? Hilft der Kontext / das Thema?

Mittagsruhe
Fahradkeller
Heizungsablesung

der Mittag + die Ruhe
das Fahrrad + der Keller
heizen / die Heizung + ablesen / die Ablesung

Was ist passiert?

A

- Was hast du am Wochenende gemacht?
- Ich war in einem Rock-Konzert, „Pur im Park“.



B

- Wo warst du gestern?
- Ich war im Krankenhaus.
Ich bin von der Leiter gefallen.

C

- Und was haben Sie am Wochenende gemacht, Herr Schuhmann?
- Am Samstag habe ich lange geschlafen.
Ich bin um elf aufgestanden ...





Hallo, Leute,
 Wien ist toll! Gestern war ich den ganzen Tag im Prater. Ich bin mit dem Riesenrad gefahren und habe fast ein Kilo Eis gegessen!! Abends waren wir dann in einem „Beisl“. Das sind kleine Weinlokale. Nach drei Gläsern Wein habe ich alle Leute prima verstanden!
 Morgen gibt es Kultur: das Kunsthistorische Museum, Schloss Schönbrunn, Stephansdom ... und abends gehen wir ins Burgtheater.
 Bis bald und viele Grüße!
 Eure Helgi
 PS: Weiter viel Spaß beim Perfekt!?

D
 ● Oh, schaut mal, Birsen hat einen Kuchen mitgebracht.

E
 ● Wo ist eigentlich Helgi?



Lernziele 11

- über Tagesabläufe sprechen
- Lebensläufe schreiben
- sagen, was man gemacht hat
- Perfekt mit *sein*
- Zeitadverbien

1 Fünf Dialoge – Lesen und hören Sie bitte. Richtig oder falsch? Kreuzen Sie an.

1. Die Rockband hat über zwei Stunden gespielt.
2. Herr Schuhmann ist ins Restaurant gegangen.
3. Carmen hat ein Problem mit dem Bein.
4. Hosni ist beim Fensterputzen von der Leiter gefallen.
5. Birsen hat Geburtstag.
6. Helgi war zu spät an der Straßenbahnhaltestelle.

2 Was hat Herr Schuhmann am Wochenende gemacht? Schreiben Sie bitte.

ist ... aufgestanden – ist ... gegangen – hat ... besucht –
 hat ... gegessen – ist ... gefahren – hat ... geschlafen

Herr Schuhmann hat lange ge... Er ist um ...



9 Das Fotoalbum von Swetlana Riesen

- a Schauen Sie die Fotos an. Beantworten Sie 1 bis 5. Raten Sie bitte.
b Hören Sie das Interview. Korrigieren Sie Ihre Vermutungen aus 9a.

a = Raten Sie! b = Korrigieren Sie.

1. Woher kommt Swetlana Riesen?

- a b
 Aus Polen.
 Aus Russland.
 Aus Tschechien.

2. Zu Foto 1: Wie alt ist sie ungefähr?

a _____ b _____

3. Zu Foto 2: Sie geht ...

- a b
 ... in die Küche.
 ... zum Geburtstag.
 ... in die Schule.

4. Zu Foto 3: Was macht sie hier?

- a b
 Sie fährt in Urlaub.
 Sie arbeitet als Straßenbahnfahrerin.
 Sie fährt in die Stadt.

5. Zu Foto 5: Wo ist das?

- a b
 Bei einer Familienfeier.
 Im Sprachkurs.
 Bei der Weihnachtsfeier in der Firma.

①



②



⑤



④



**Gemeinsamer
europäischer
Referenzrahmen
für Sprachen: lernen,
lehren,
beurteilen**

Niveau A1·A2·B1·B2·C1·C2



GOETHE
INSTITUT



bm:bwk



Langenscheidt **L**

Kapitel 5 – Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/Lernenden

Sprachverwendende und Sprachenlernende setzen eine Reihe von Kompetenzen ein, die sie im Lauf früherer Erfahrungen entwickelt haben, um die in kommunikativen Situationen erforderlichen Aufgaben und Aktivitäten auszuführen, denen sie sich gegenübersehen. Aber auch die Teilnahme an kommunikativen Ereignissen (natürlich einschließlich solcher, die speziell zur Förderung des Sprachenlernens gedacht sind) führt zur weiteren Entwicklung der Kompetenzen der Lernenden, die sie dann sofort, aber auch langfristig einsetzen können.

Auf die eine oder andere Weise tragen alle menschlichen Kompetenzen zur Kommunikationsfähigkeit der Sprachverwendenden bei, sodass man sie als Aspekte der kommunikativen Kompetenz betrachten kann. Es kann jedoch sinnvoll sein, die weniger eng mit der Sprache verknüpften Kompetenzen von den linguistischen Kompetenzen im engeren Sinne zu unterscheiden.

5.1 – Allgemeine Kompetenzen

5.1.1 – Deklaratives Wissen (*savoir*)

5.1.1.1 – Weltwissen

Erwachsene Menschen verfügen über ein sehr hoch entwickeltes und ausdifferenziertes Modell der Welt und ihrer Funktionsweise, ein Modell, das mit dem Vokabular und der Grammatik der Muttersprache eng verbunden ist. In der Tat sind beide in ihrer Entwicklung eng aufeinander bezogen. *Was ist das?* kann eine Frage nach dem Wort für ein gerade beobachtetes Phänomen sein oder eine Frage danach, was durch ein neues Wort bezeichnet wird. Die wesentlichen Züge dieses Modells werden vollständig in der frühen Kindheit entwickelt; aufgrund von Erziehung und Erfahrung entwickelt es sich jedoch während der Adoleszenz bis ins Erwachsenenleben hinein weiter. Kommunikation hängt ab von der Übereinstimmung zwischen den von den Beteiligten internalisierten Weltmodellen und der Sprache. Eines der Ziele wissenschaftlicher Bemühungen ist es, die Struktur und Funktionsweise der Welt aufzudecken und eine standardisierte Terminologie zu deren Beschreibung zu entwickeln. Die natürliche Sprache hat sich auf eine vergleichsweise organische Weise entwickelt und die Beziehung zwischen den Kategorien der Form und der Bedeutung variiert bis zu einem gewissen Grad von einer Sprache zur anderen, wenn auch nur innerhalb relativ enger Grenzen, die die tatsächliche Beschaffenheit der Realität setzt. Im sozialen Bereich ist die Divergenz größer als im Hinblick auf die materielle Umgebung, obgleich auch hier Sprachen Phänomene danach unterscheiden, welche Bedeutung sie für das Leben der Gemeinschaft haben. Im Zweit- und Fremdsprachenlehren kann häufig davon ausgegangen werden, dass Lernende bereits über ein für diese Zwecke hinreichendes Weltwissen verfügen. Dies ist jedoch keineswegs immer der Fall (vgl. Abschnitt 2.1.1).

Weltwissen (ganz gleich, ob es aus Erfahrung, Erziehung oder Informationsquellen usw. stammt) umfasst

- die Orte, Institutionen und Organisationen, Personen, Objekte, Ereignisse, Prozesse und Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen, wie in Tabelle 5 (Abschnitt 4.1.2) exemplarisch dargestellt. Besonders wichtig für den Lernenden einer bestimmten Sprache ist Sachwissen über das Land oder die Länder, in dem oder denen die Sprache gesprochen wird, wie z. B. Wissen über wesentliche geographische, ökologische, demographische, wirtschaftliche und politische Merkmale.
- Klassen von Dingen (konkret/abstrakt, belebt/unbelebt usw.) und ihre Eigenschaften und Beziehungen (zeitlich-räumlich, assoziativ, analytisch, logisch, Ursache/Wirkung usw.), wie etwa im *Threshold Level 1990*, Kapitel 6, dargestellt.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welches Weltwissen bei den Sprachverwendenden/Lernenden vorausgesetzt wird und welche Anforderungen an ihr Weltwissen gestellt werden;
- welches neue Weltwissen, besonders in Bezug auf das Land, in dem die Sprache gesprochen wird, die Lernenden im Verlauf des Sprachenlernens erwerben müssen und wie man es ihnen vermitteln kann.

5.1.1.2 – Soziokulturelles Wissen

Genau genommen ist das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft oder der Gemeinschaften, in denen eine Sprache gesprochen wird, ein Aspekt des Weltwissens. Doch es ist für den Lernenden so wichtig, dass es besondere Aufmerksamkeit verdient, insbesondere deshalb, weil es im Gegensatz zu vielen anderen Wissensaspekten sehr wahrscheinlich außerhalb des früheren Erfahrungsbereichs des Lernenden liegt und zudem durch Stereotypen verzerrt sein kann.

Die Merkmale, die für eine bestimmte europäische Gesellschaft und ihre Kultur charakteristisch sind, können sich beziehen auf:

1. das tägliche Leben, z. B.:
 - Essen und Trinken, Essenszeiten, Tischmanieren;
 - Feiertage;
 - Arbeitszeiten und -gewohnheiten;
 - Freizeitbeschäftigungen (Hobbys, Sport, Lesegewohnheiten, Medien).
2. Lebensbedingungen, z. B.:
 - den Lebensstandard (mit regionalen, schichtspezifischen und ethnischen Abweichungen);
 - Wohnverhältnisse;
 - soziale Absicherung.
3. interpersonale Beziehungen, (einschließlich der von Macht und Solidarität geprägten Beziehungen), z. B. in Bezug auf:
 - die schichtspezifische Struktur einer Gesellschaft und Beziehungen zwischen sozialen Gruppen;
 - Beziehungen zwischen den Geschlechtern (männlich/weiblich, Grad der Vertrautheit);
 - Familienstrukturen und -beziehungen;
 - Beziehungen zwischen den Generationen;
 - Beziehungen in Arbeitssituationen;
 - Beziehungen zwischen Öffentlichkeit und Polizei, Verwaltung usw.;
 - Beziehungen zwischen ethnischen und anderen Bevölkerungsgruppen;
 - Beziehungen zwischen politischen und religiösen Gruppierungen.
4. Werte, Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf Faktoren wie:
 - die soziale Schicht;
 - Berufsgruppen (Akademiker, Management, Beamte, gelernte und ungelernete Arbeiter);
 - Vermögen (verdient und ererbt);
 - regionale Kulturen;
 - Sicherheit;
 - Institutionen;
 - Tradition und sozialer Wandel;
 - Geschichte; insbesondere herausragende historische Persönlichkeiten und Ereignisse;
 - Minderheiten (ethnische, religiöse);
 - nationale Identität;
 - andere Länder, Staaten, Völker;
 - Politik;

Kunst (Musik, bildende Künste, Literatur, Drama, populäre Musik und Lieder);
Religion;
Humor.

Körpersprache (vgl. Abschnitt 4.4.5.2): Die Kenntnis der die Körpersprache regulierenden Konventionen stellt einen Teil der soziokulturellen Kompetenz der Sprachverwendenden/Lernenden dar.

soziale Konventionen, z. B. in Bezug auf das Verhalten von Gast und Gastgeber:

Pünktlichkeit;
Geschenke;
Kleidung;
Erfrischungen, Getränke, Mahlzeiten;
Konventionen und Tabus in Benehmen und Unterhaltung;
Dauer des Besuchs;
sich verabschieden.

soziales Verhalten in Bereichen wie:

religiöse Bräuche;
Geburt, Heirat, Tod;
Verhalten von Zuschauern bei öffentlichen Veranstaltungen und Zeremonien;
Feierlichkeiten, Festivals, Tanzveranstaltungen, Diskotheken usw.

3 – Interkulturelles Bewusstsein

Die Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der „Welt des Herkunftslandes“ und der „Welt der Zielsprachengemeinschaft“ (Ähnlichkeiten und klare Unterschiede) erwächst interkulturelles Bewusstsein. Natürlich ist es wichtig festzustellen, dass interkulturelles Bewusstsein auch bedeutet, sich der regionalen und sozialen Verschiedenheit in beiden Welten bewusst zu sein. Ferner wird es das Bewusstsein bereichert, dass es neben den Kulturen, in denen die L1 und die L2 des Lernenden vorkommen werden, noch viele andere gibt. Dieser weitere Horizont hilft, beide in einen größeren Kontext einzuordnen. Über das objektive Wissen hinaus gehört zum interkulturellen Bewusstsein auch, dass man sich bewusst ist, wie eine Gemeinschaft jeweils aus der Perspektive der anderen erscheint, nämlich häufig in Form sozialer Stereotypen.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, welche soziokulturellen Erfahrungen und Kenntnisse bei den Lernenden vorausgesetzt werden können und welche von ihnen erwartet werden;

welche neuen Erfahrungen und Kenntnisse des sozialen Lebens sowohl in der eigenen als auch in der Zielgemeinschaft die Lernenden erwerben müssen, um die kommunikativen Anforderungen in der L2 zu meistern;

welches Bewusstsein der Beziehung zwischen der eigenen und der Zielkultur die Lernenden haben müssen, um eine angemessene interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.

– Fertigkeiten und prozedurales Wissen (savoir-faire)

1 Praktische Fertigkeiten umfassen:

soziale Fertigkeiten: die Fähigkeit, sich entsprechend den in Abschnitt 5.1.1.2 dargestellten Konventionen zu verhalten und die erwarteten Routinen auszuführen, soweit dies für Außenstehende, besonders für Ausländer, als angemessen erachtet wird.

- *Fertigkeiten, die für das tägliche Leben benötigt werden:* die Fähigkeit, die für das tägliche Leben erforderlichen Routinehandlungen (sich waschen, sich anziehen, kochen, essen usw.) effektiv auszuführen; Pflege und Reparatur von Haushaltsgeräten usw.
- *berufliche Fertigkeiten:* die Fähigkeit, spezielle (geistige und körperliche) Handlungen auszuführen, die der jeweilige Beruf erfordert.
- *Fertigkeiten für die Freizeit:* die Fähigkeit, die für Freizeitaktivitäten erforderlichen Handlungen effektiv auszuführen, z. B. in den Bereichen:
 - Kunst (malen, bildhauerisch arbeiten, ein Instrument spielen usw.);
 - Handarbeiten und basteln (stricken, sticken, weben, Körbe flechten, Tischlern usw.);
 - Sport (Mannschaftsspiele, Leichtathletik, joggen, klettern, schwimmen usw.);
 - Hobbys (Fotografie, Gartenarbeit usw.).

Die Benutzer dieses *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche praktischen Fertigkeiten und welches Erfahrungswissen die Lernenden haben müssen, um in einem Bereich, der für sie von Bedeutung ist, wirksam kommunizieren zu können, und was in dieser Hinsicht von ihnen erwartet wird.

5.1.2.2 Interkulturelle Fertigkeiten umfassen:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- welche kulturellen Mittlerrollen und -funktionen die Lernenden übernehmen müssen, auf welche dieser Rollen und Funktionen sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird;
- welche Merkmale der Ausgangs- und Zielkultur die Lernenden unterscheiden können müssen, wie sie darauf vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen in dieser Hinsicht an sie gestellt werden;
- welche Vorkehrungen getroffen werden sollten, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Zielkultur zu erfahren;
- welche Gelegenheiten die Lernenden haben werden, als kulturelle Mittler aufzutreten.

5.1.3 – Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-être*)

Die kommunikative Tätigkeit der Sprachverwendenden/Lernenden wird nicht nur durch ihr Wissen, ihr Verständnis und ihre Fertigkeiten beeinflusst, sondern auch durch individuelle, ihre jeweilige Persönlichkeit charakterisierende Faktoren wie Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen, die zu ihrer Identität beitragen. Dazu gehören:

Anexo 3 – Parâmetros Curriculares Nacionais

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

**PARÂMETROS
CURRICULARES
NACIONAIS**

**TERCEIRO E QUARTO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

LÍNGUA ESTRANGEIRA

Brasília - 1998

3. Papel da LE no Ensino Fundamental frente à construção da cidadania
 - A LDB e LE

A questão do ensino de LEs na escola, particularmente na escola pública, tem sido amplamente discutida nos meios acadêmicos e educacionais. Foi também objeto de manifestos de profissionais da área em reuniões científicas e de representações ao Congresso Nacional. Até aqui a discussão tinha necessariamente que ser feita em termos de se garantir a permanência dessa disciplina no currículo. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto, que prevê LE como disciplina obrigatória no ensino fundamental a partir da quinta série (Art. 26, § 5º), a discussão não necessita mais ser defensiva. Pode, sim, concentrar-se nos aspectos educacionais de fundo da questão. Isto porque entendemos que no parágrafo, "dentro das possibilidades da instituição" se retira à escolha da língua (a cargo da comunidade) e não à inclusão de uma LE, visto que, diz o parágrafo, o ensino desta deve ser incluído obrigatoriamente.

- **Perspectiva educacional**

Embora nas considerações preliminares já se tenha feito menção ao papel educacional de LEs no currículo do ensino fundamental, cabe enfatizar aqui esse aspecto. A aprendizagem de LE contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve uma maior consciência do funcionamento da própria LM. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura através da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer, o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portando, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto de nossa própria. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de LEs, conjugadas com o ensino de LEs, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Esta é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre LE e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social.

A aprendizagem de LEs no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, no sentido de que se está aumentando as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da LE é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo o ensino ser visto em termos de proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção e o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de LEs,

mas também na compreensão de outras culturas.

- Perspectiva pragmática

Embora continuemos a viver em uma sociedade industrial, cada vez mais se acredita que passamos para uma economia baseada na criação e na distribuição da informação: uma sociedade mais informatizada. Não é mais possível, no final do milênio, operar em um sistema econômico nacional isolado e supostamente auto-suficiente. Precisamos reconhecer que somos parte de uma economia global, em que a informação pode ser partilhada instantaneamente, mas que exige uma rápida reestruturação da organização social para que se possa ter acesso a essa informação.

Essas características do mundo moderno têm, por certo, implicações importantes para o processo educacional como um todo, e, particularmente, para o ensino de línguas na escola. Se essas megatendências forem descrições exatas do panorama à nossa frente, é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências desse novo mundo.

No que se refere ao ensino de línguas, a questão toma-se da maior relevância. Para ser um participante atuante é preciso ser capaz de se comunicar. E ser capaz de se comunicar não apenas na LM, mas também em uma LE ou mais LEs. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de LEs seja entendido concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho.

- LE e exclusão social

Se aceitarmos como ponto de partida que a linguagem é o meio pelo qual uma vasta gama de relações são expressas, é indiscutível o papel que ela desempenha na compreensão mútua, na promoção de relações políticas e comerciais, no desenvolvimento de recursos humanos. O reverso da medalha, no entanto, é que, ao mesmo tempo que pode desempenhar esse papel de promotor de progresso e desenvolvimento, a linguagem pode afetar as relações entre grupos diferentes em um país, valorizando as habilidades de alguns grupos e desvalorizando as de outros. internamente, pode servir como fonte poderosa e símbolo tanto de coesão como de divisão. Externamente, pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo que nega esse acesso a outras.

No plano internacional, situação semelhante se configura. O que foi dito acima a respeito da situação de indivíduos dentro de um país, aplica-se à situação de países dentro da comunidade internacional. Se a tendência do mundo de hoje para o futuro é a dependência cada vez maior na troca de informação, a linguagem e as línguas estão no cerne da questão: quem controla a informação?

-LE como libertação

Cabe aqui recorrer ao conceito freireano de educação como força libertadora, aplicando-o ao ensino de LE. Uma ou mais LEs que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais.

- Esta força faz as pessoas aprenderem a escolher entre possibilidades que se apresentam. Mas, para isso, é necessário ter olhos esclarecidos para ver. Isto significa também despojar-se de qualquer tipo de falso nacionalismo, pois este pode ser um empecilho para o desenvolvimento pleno do cidadão no seu espaço social imediato e no mundo. A aprendizagem de LEs aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também toma os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo. Essa é uma visão de ensino de LE como força libertadora de indivíduos e de países. Esse conceito tem sido bastante discutido também no âmbito de ensino de LM. Também pode-se considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte desta visão lingüística como libertação.

-o inglês como LE hegemônica

Questões como poder e desigualdade são centrais no ensino/aprendizagem de línguas, particularmente no contexto de LEs. Tem sido preocupação freqüente de estudiosos da linguagem, notadamente no que se refere à situação de dominação do inglês como segunda língua e mesmo como LE. A posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade.

Por outro lado, há a posição dos que olham a cultura como um processo em constante negociação, neste momento realizado em condições político-culturais de inter-relacionamento global. Isso se toma particularmente importante agora quando as fronteiras tradicionais do mundo estão se abrindo. Há de se evitar teorias totalizantes de reprodução social e cultural (por exemplo, visões de uma sociedade consumista global veiculadas por uma língua hegemônica como o inglês) para se chegar a um paradigma crítico que reconheça o papel do ser humano na transformação da vida social. Isso fará com que se atente não só para como as vidas das pessoas são reguladas pelo discurso, mas também para como as pessoas resistem a essas visões totalizantes ao produzirem seus próprios discursos.

Neste sentido, a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica deste fato, pode colaborar na formulação de contradiscursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais (homens e mulheres, brancos e negros, falantes de línguas hegemônicas e não-hegemônicas etc.). Assim, os indivíduos passam de meros consumidores passivos de cultura e de conhecimento a criadores ativos: o uso de uma LE é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino/aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do

status quo ao invés de cooperar para sua transformação.

.A escolha de LEs para o currículo

Há de se considerar critérios para definir que LEs devem ser incluídas no currículo. É necessário se ponderar sobre a visão utópica de um mundo no qual o desejo idealista de um estado de coisas prevalece sobre uma avaliação mais realista daquilo que é possível. Por um lado, há que considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de LEs que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, há que considerar as necessidades lingüísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isto reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil.

LE e construção de cidadania

As LEs no ensino fundamental têm um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, as LEs no ensino fundamental são parte da construção da cidadania.

4. A relação do processo de ensinar/aprender LEs com os temas transversais.

. Ensino de LE: modo singular para focalizar a relação entre linguagem e sociedade

A aprendizagem de uma LE representa outra possibilidade de se agir no mundo através do discurso, além daquela que a LM oferece. Da mesma forma que o ensino da LM, o ensino de uma LE incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade através da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros a sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social.

A aprendizagem de uma LE oferece acesso a como são construídos os temas propostos como transversais em práticas discursivas de outras sociedades. É uma experiência de grande valor educacional, posto que fornece os meios para os aprendizes se distanciarem destes temas ao examina-los através de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poder pensá-las, criticamente, no meio social em que vivem.

Assim, os temas transversais, que têm um foco claro em questões de interesse social, podem ser facilmente trazidos para a sala de aula via LE. A análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais ao se focar as escolhas lingüísticas que as pessoas fazem para agirem no mundo social. Isso pode ser feito tanto do ponto de vista das escolhas temáticas - os conhecimentos de mundo acionados (aquilo do que se fala, sobre o que se escreve, ou se lê) - quanto do ponto de vista das escolhas sistêmicas (nos níveis sintático, morfológico, lexico-semântico, fonético-fonológico) e de organização textual

(tipos de texto) e ainda da variação lingüística (como comunidades de falantes de regiões diferentes de um mesmo país variam no uso da língua, por exemplo).

Neste sentido, um procedimento pedagógico útil para mostrar ao aluno que a linguagem é uma prática social, ou seja, envolve escolhas da parte de quem escreve ou fala para construir significados em relação a outras pessoas em contextos culturais, históricos e institucionais específicos é submeter todo texto oral e escrito a seis perguntas: quem escreveu/falou, sobre o quê, para quem, para que, quando, de que forma, onde? Estas sete perguntas serão retomadas a seguir.

- Escolhas temáticas

Os temas transversais podem ser focalizados através da análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as LEs são faladas como LM e/ou língua oficial (LO). Essas questões podem envolver tópicos como: o respeito à ética nas relações cotidianas, no trabalho, e no meio político brasileiro; a preocupação com a saúde; a garantia de que todo cidadão brasileiro tenha direito ao trabalho; a consciência dos perigos de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas; o respeito aos direitos humanos (aqui incluídos os culturais e os lingüísticos); a preservação do meio ambiente; a percepção do corpo como fonte de prazer; a consciência da pluralidade de expressão da sexualidade humana; a mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade; a organização política das minorias étnicas - por exemplo, os maoris na Nova Zelândia, os quechuas no Peru, argelinos na França, os ianomamis no Brasil e na Venezuela^{1a} - e não-étnicas - por exemplo, idosos, deficientes, gays / lésbicas, falantes de uma variedade não hegemônica.

É claro que está implícita aqui a necessidade de que os textos abordem os temas transversais, que podem ser tratados em níveis diferentes, dependendo do pré-conhecimento de mundo, sistêmico e de organização textual do aluno. Isso não quer dizer, contudo, que estes temas só podem ser trazidos para a sala de aula quando o aluno tiver avançado nestes conhecimentos. Pode-se, por exemplo, tratar da questão da posição da mulher na sociedade ou da preservação do meio ambiente em textos que envolvam pouco conhecimento sistêmico ou até que envolvam mais conhecimento deste tipo do que o aluno disponha. Em outras palavras, a questão crucial é o objetivo proposto para a realização da tarefa pedagógica, levando-se em conta a adequação do tema à idade do aluno e ao meio social em que vive.

Cabe aos professores exercerem seu sentido crítico na escolha do conteúdo tematizado. A tematização da poluição em un^{1a} cidade como Nova York ou Madri, contudo, pode ser levantada não só em uma cidade grande como São Paulo, mas também em outras cidades menores, através da comparação com outros tipos de problemas ecológicos (por exemplo, a contaminação dos mananciais de onde vem a água potável de um lugarejo). É neste sentido que a aula de LE pode aprimorar o conhecimento de mundo do

aluno. Note-se também que as LEs dão acesso a como certas questões sociais (as ambientais, por exemplo) são tratadas em nível planetário.

Este posicionamento em relação às temáticas tratadas em sala de aula questiona o *fenômeno do texto sobre a escova-de-dente* tão comum em sala de aula de LE, que desloca a linguagem do mundo social. A temática de um texto sobre uma escova-de-dente não situa, imediatamente, a linguagem como um fenômeno social, já que o engajamento discursivo através da motivação temática não está patente, a menos que este texto seja tratado em sala de aula quanto a seu em um contexto interacional que o faça valer como prática social, como será mostrado a seguir.

Compare-se este texto com outros que problematizem as questões que se vivenciam no mundo social: a ética na política, as dificuldades cada vez maiores de se conseguir emprego, a importância de se utilizar práticas preventivas na vida sexual, o respeito aos direitos de todos os cidadãos sem distinção de gênero, raça ou opção sexual etc. O engajamento discursivo aqui é imediato tendo em vista as temáticas sugerirem a vida social de forma explícita.

Continuando-se com o mesmo fenômeno do texto sobre escova-de-dente, pode-se dizer, contudo, que o uso em sala de aula de propagandas de diferentes tipos de escova-de-dente pode situar os participantes discursivos fazendo algo no mundo social através da linguagem (por exemplo, vendendo um produto através de uma propaganda) se for tratado como tal. É neste sentido que as sete perguntas anteriormente sugeridas podem ser utilizadas em sala de aula: quem elaborou a propaganda (uma agência, homem, mulher etc.), do que trata (um tipo de escova-de-dente nova), para quem (uma escova tão sofisticada que só poderá ser comprada por quem tem dinheiro, um escova dobrável para caber em bolso de homens etc.), quando (uma propaganda elaborada em uma determinada época quando não havia muita sofisticação nos tipos de escova-de-dente, quando o desenvolvimento tecnológico era menor etc.), de que forma (o texto conta uma historinha, apresenta um diálogo, é ilustrado etc.), onde foi publicado (em um revista de jovens, de mulheres etc.), para que (qual é o resultado da propaganda nos receptores). A questão central, portanto, é a visão de linguagem que subjaz à prática do professor e como ela é viabilizada através da metodologia de ensino.

-Escolhas de organização textual

A utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade. Por exemplo, a comparação de um texto publicado em um editorial de um jornal do movimento de defesa dos direitos dos argelinos na França, de afro-americanos nos Estados Unidos ou dos indígenas no México com um texto de um editorial de um jornal conservador desses países sobre o mesmo assunto, e ainda, com uma história contada por um indivíduo desses grupos sociais sobre sua vida, pode situar para os alunos o fato de que, ao agirem no discurso através da linguagem, as pessoas fazem escolhas de organização

textuais na dependência de seus propósitos comunicativos no mundo. Estes significados refletem suas visões de mundo, projetos políticos etc. É claro que será útil também comparar estes textos com um outro da mesma natureza (temática e de tipo) publicado em um jornal brasileiro, por exemplo. Este trabalho de natureza intercultural pode evidenciar como a organização política na luta pela emancipação de minorias étnicas tem sido concretizada em outros países e no Brasil.

-Escolhas sistêmicas

Colocar o foco nas escolhas sistêmicas feitas por participantes discursivos específicos em LEs particulares pode ajudar a chamar a atenção para a maneira como a representação discursiva do mundo social é feita em línguas diferentes. Por exemplo, a análise de textos acadêmicos em inglês, nos quais os usuários excluem cada vez mais o item lexical *man/homem* em seu uso genérico tanto na língua escrita quanto na língua oral (por exemplo: *O homem do final do século XX terá que ter um alto nível de letramento em sua LM e, pelo menos, em uma LE.*), preferindo itens como o *humanbeing/ser-humano, person/ pessoa* etc. Da mesma forma, pode-se analisar textos em inglês em que a referência pronominal de uma palavra, não claramente marcada pelo gênero, como *teacher/professor*, tende a ser cada vez mais feita por pronomes que marcam tanto o gênero masculino quanto feminino (por exemplo, *he/she (ele/ela)* ou até formas do tipo *(s)he (ele(a))*). Estes dois exemplos ilustram como a luta da mulher por sua emancipação tem afetado sua representação discursiva.

Outra questão importante é observar como certos itens lexicais são escolhidos para se referir às minorias ou a pessoas em situação de desigualdade (os negros, os gays/as lésbicas, as mulheres, os indígenas, os imigrantes, os mendigos etc.) em certo tipo de imprensa. Os tablóides ingleses, por exemplo, são cheios de representações sociais negativas dessas pessoas. A comparação com as manchetes da imprensa marrom brasileira⁴ pode ser muito reveladora. É interessante ressaltar as contradições sociais refletidas nos discursos de uma mesma língua: a representação discursiva da emancipação da mulher em algumas formas de discurso em inglês coexiste, paralelamente, com outras representações negativas da mulher e das minorias. Esta visão é extremamente útil para se perceber as culturas como sendo múltiplas e plurais, e espaços de conflitos. A análise destas marcas discursivas leva para o centro da sala de aula uma posição em relação à cultura de LE totalmente diferente da visão tradicional que a representa como sendo unívoca e não plural, pasteurizada/idealizada e não real.

Um outro ponto que pode ser focalizado são as escolhas ao nível da sintaxe, por exemplo, a questão da transitividade. Chamar a atenção do aluno para o fato de que ao elaborar a manchete de um jornal, o jornalista que escolhe usar uma passiva tira o foco de atenção de quem é o causador de um fato e focaliza a ação. Por exemplo, dizer que um indígena foi assassinado é diferente de indicar quem o assassinou.

A consciência crítica²⁵ de como a linguagem é usada no mundo social pode ser bem desenvolvida em LE, devido ao distanciamento que a mesma oferece, possibilitando um estranhamento mais fácil, em relação a como as

peças usam a linguagem na sociedade. Ao mesmo tempo que isso traz para o centro do currículo a relação da linguagem com o mundo social constitui

um modo de integrar os temas transversais com a disciplina LE. Além disso, esta consciência crítica em relação à linguagem possibilita o surgimento de novas práticas sociais através da criação de espaços na escola para a construção de contra-discursos²⁶.

. Variação lingüística

A questão da variação lingüística em LE pode ajudar não só a compreensão do fenômeno lingüístico da variação na própria LM, como também do fato de que a LE não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta. Aqui não é suficiente mostrar a relação entre grupos sociais diferentes (regionais, de classe social, profissionais, de gênero etc.) e suas realizações lingüísticas; é necessário também indicar que as variações lingüísticas marcam as pessoas de modo a posicioná-las no discurso, o que pode muitas vezes excluí-las de certos bens materiais e culturais.

É útil apresentar para o aluno, por exemplo, como a variedade do inglês falado pelos negros americanos é discriminada na sociedade e, portanto, como, estes equivocadamente, são posicionados no discurso como inferiores. A comparação com variedades não hegemônicas do português brasileiro pode ser esclarecedora, já que seus falantes também sofrem discriminação social. Isso quer dizer que algumas variedades lingüísticas têm mais prestígio social do que outras. Para ilustrar este fato, basta comparar o valor dado a variedades rurais e variedades urbanas nas trocas interacionais urbanas. Comparar falantes destas duas variedades em uma situação em que estão se candidatando a um emprego na cidade pode esclarecer para o aluno como as variedades lingüísticas, entre outros fatores que revelam sua identidade social (classe social, raça, gênero, opção sexual etc.), marcam as pessoas na vida social, o que pode fazer com que uma obtenha um emprego e outra não.

Não se deve esquecer ainda que estas próprias marcas de variedades são freqüentemente fruto de processos de exclusão. A consciência destes processos na escola pode colaborar na compreensão de que diferença lingüística não pode ser equacionada com inferioridade, como também, conseqüentemente, na criação de uma sociedade mais justa, já que a linguagem é central na determinação das relações humanas e da identidade social das pessoas. Assim, reafirma-se educacionalmente o direito de ser diferente cultural e lingüisticamente.

. Pluralidade cultural

O tema transversal de pluralidade cultural merece um tratamento especial devido ao fato de o ensino de LEs se prestar, sobretudo, ao enfoque desta questão. Este tema pode ser focalizado a fim de desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas' específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de LEs do tipo, por exemplo, os ingleses ou os franceses são *assim ou assado*. É extremamente educativo expor o aluno à

diversidade cultural francesa, por exemplo, ao observar a vida em uma cidade como Paris, em que grupos de nacionalidades diferentes tais como franceses, argelinos, portugueses, senegaleses, e de outros tipos de minorias coexistem, nem sempre de forma pacífica, na construção de natureza multifacetada do que seja a cultura francesa. Trata-se de algo extremamente enriquecedor para o aluno, que constrói uma compreensão mais real do que seja a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura (por exemplo, as visões tradicionais de que os ingleses tomam chá às cinco da tarde ou de que são todos extremamente polidos).

Comparativamente, a pluralidade cultural brasileira (indígenas, negros, brancos, católicos, seguidores de cultos religiosos de origem africana, judeus, sambistas, adeptos de reggae etc.) pode ser trazida à tona em uma tentativa de acabar com visões estereotipadas do que é ser brasileiro. Em um país culturalmente plural como o Brasil, é pernicioso trabalhar em sala de aula com uma visão que exclui grande parte da população brasileira das representações que a criança brasileira costuma ter no discurso pedagógico (o que inclui também suas representações em material didático): branco, católico, morador do sul maravilha, classe média, falante de uma variedade hegemônica etc.

Em relação a esta temática de pluralidade cultural, também é essencial que se traga para a sala de aula o fato de que, através dos processos de colonização, muitas LEs, tradicionalmente equacionadas com as línguas faladas pelos nativos dos países colonizadores (Inglaterra, Espanha, França etc.), são hoje usadas em várias partes do mundo como LOs e até mesmo como LMs. Não faz sentido, por exemplo, pensar o espanhol somente como a língua da Espanha como também pensar-se o inglês somente como a língua da Inglaterra ou dos Estados Unidos ou o francês como a língua da França. É útil chamar a atenção para a complexidade cultural dessas línguas faladas como LOs ou LMs em países tão distantes, geográfica e/ou culturalmente, como Nova Zelândia e Jamaica, no caso do inglês, ou Peru e Argentina, no caso do espanhol, ou Argélia e Congo, no caso do francês.

No que se refere a uma língua hegemônica como o inglês, no sentido de que tem uma grande penetração internacional não só como LO de países que foram antigas colônias da Grã-Bretanha mas também como LE, devido ao poderio econômico e político do Reino Unido nas primeiras décadas deste século e dos Estados Unidos depois da Segunda Guerra Mundial até hoje, é essencial que se focalize esta questão da pluralidade cultural representada pelos países que usam esta língua como LO. Além, é claro, da motivação educacional implícita nessa percepção sócio-histórica da língua inglesa, este também é um meio de focalizar as questões de natureza sócio-política, que devem ser consideradas nos processos de ensino/aprendizagem de uma LE.

Cabe ressaltar ainda o papel do inglês na sociedade global dos nossos dias. Esta língua, que se tomou uma espécie de língua franca, invade todos os meios de comunicação, o comércio, a ciência, a tecnologia no mundo todo, é, em geral, percebida no Brasil como a língua de um único país, os Estados Unidos, devido ao seu papel atual na economia internacional. Todavia, o inglês é usado tão amplamente como LE e LO em tantas partes do mundo, que não faz sentido atualmente compreendê-lo como a língua de um único

país. As pessoas podem fazer uso dessa LE para seu benefício, apropriando-se dela de modo crítico.

É esta concepção que se deve ter da aprendizagem de uma LE, notadamente do inglês: usá-lo para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas científicas, nos meios de comunicação, nas relações internacionais entre indivíduos de várias nacionalidades, nos usos de tecnologias avançadas etc.). O acesso a esta língua, tendo em vista sua posição no mercado internacional das LEs, por assim dizer, representa para o aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato.

A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. Estes mesmos fatores de natureza sócio-política devem orientar o trabalho do professor. Não se pode ignorar o papel relativo que LEs diferentes têm em momentos políticos diversos da história da humanidade (o latim na época do Império Romano) e de países específicos (o espanhol atualmente no Brasil). Isso afeta a função social que LEs específicas adquirem ao serem percebidas como sendo de mais prestígio e de mais utilidade, determinando as inclusões das mesmas nos currículos escolares. A consciência destas questões deve ser tratada pedagogicamente em sala de aula ao se chamar atenção para a utilização do inglês no mundo contemporâneo nas várias áreas da atividade humana. Solicitar que os alunos atuem como etnógrafos em suas práticas sociais, fazendo anotações dos usos ao inglês ao mesmo tempo que tomam consciência dos vários países que usam esta língua como LO ou U'vi, parece ser essencial para sua conscientização de aspectos de natureza sócio-política relacionados à aprendizagem desta língua. O levantamento de países que usam o inglês como LM e/ou LU só nas Américas (Barbados, Belize, Canadá, Dominica, Estados Unidos, Guiana, Granada, Jamaica, Santa Lúcia, Trinidad e Tobago etc.) pode ser, portanto, útil nesta conscientização.

Ainda na temática de aspectos sócio-políticos referentes à aprendizagem de uma LE é notável a presença, cada vez maior, do espanhol no Brasil. Sua crescente importância, devido ao MERCOSUL, tem determinado sua inclusão nos currículos escolares, principalmente nos estados limítrofes com países onde o espanhol é falado. A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, no sentido de que seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional). Esse interesse cada vez maior pela aprendizagem do espanhol pode contribuir na relativização do inglês como LE hegemônica no Brasil, como, aliás, igualmente neste sentido, seria essencial a inserção de outras LEs (francês, italiano, alemão etc.) no currículo.

Embora em um nível diferente, devido ao papel que os Estados Unidos representam na economia internacional, a mesma vinculação do inglês com os Estados Unidos é detectada na associação do espanhol com a Espanha no Brasil. Chamar a atenção através de trabalhos de pesquisa para os países que

usam o espanhol tanto como LM e/ou LO nas Américas (Argentina, Bolívia, Chile, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Paraguai, Uruguai etc.) traz para a sala de aula aspectos de natureza sócio-política da aprendizagem de uma LE, além de contribuir para uma percepção intercultural da América Latina.

26 Contra-discursos são práticas sociais de uso da linguagem caracterizadas pela confrontação de práticas discursivas hegemônicas (por exemplo, os contra-discursos dos negros em relação aos discursos dos brancos).

23 Esta metáfora se refere a textos que não tematizam explicitamente questões sociais.

24 Embora as manchetes dos tablóides ingleses e da imprensa marrom brasileira mais obviamente ilustrem esta questão os textos e as manchetes da grande imprensa, freqüentemente de forma implícita e, portanto, até mais pernicioso, também revelam representações negativas das minorias e podem também ser usados em sala de aula.

25 Consciência crítica da linguagem tem a ver com a consciência de como as pessoas usam a linguagem para agirem no mundo social a partir de seus projetos políticos e da representação que fazem dos seus interlocutores (branco, rico, patrão, homem, heterossexual, falante de uma variedade hegemônica, etc.).

Língua Estrangeira Moderna

Liani F. Morais

Introdução

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

Tal é o escopo que se pretende alcançar por meio da disciplina. Não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações.

As múltiplas interfaces da língua estrangeira com outras disciplinas do currículo e da vida cotidiana, a heterogeneidade das classes e o pequeno número de aulas semanais devem alertar o professor do ensino médio para a importância de:

- . Definir metas de aprendizado;
- . Estabelecer etapas seqüenciais de encadeamento dos módulos de aprendizado, definir critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem privilegiados nos três anos do curso;
- . Selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários;

. Articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações desafio da vida social, dentro e fora da escola.

Ao se apropriar de uma língua, o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir.

O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem.

O caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos - portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana.

O indivíduo que aprende um novo código lingüístico não se desvincula de sua língua materna. O professor de língua estrangeira no ensino médio deve lançar mão de conhecimentos lingüísticos e metalingüísticos dos alunos, estabelecerem pontos de convergência e de contraste, assim como colocar o aluno frente a situações reais de uso do idioma, que ultrapassam o teórico e o metalingüístico. Ainda que em situação de simulação, a mobilização de competências e habilidades para atividades de uso do idioma - ler manuais de instrução, resolver questões de vestibular, solicitar e fornecer informações, entender uma letra de música, interpretar um anúncio de emprego, traduzir um texto, escrever um bilhete, redigir um *e-mail*, entre outras deve ocorrer por meio de procedimentos intencionais de sala de aula.

A realização apropriada dessas atividades envolve passos não intuitivos, que demandam análise, escolhas lingüísticas, tomadas de decisão, leitura, interpretação, domínio do uso do computador, habilidades organizacional e seqüencial, conhecimento de repertório lingüístico adequado e domínio de estruturas verbais competências e habilidades que se ativam de forma concomitante e articulada.

Na vida escolar, no mundo social e do trabalho o jovem deverá confrontar-se com desafios que só poderão ser resolvidos no âmbito prático mediante o acesso à informação e à mobilização seletiva de competências e habilidades apropriadas (aprender a conhecer e aprender a fazer).

A língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como "ferramenta" a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos. O que ocorre nos projetos interdisciplinares, ainda que de modo simulado, é uma antecipação do que acontecerá na futura vida social do aluno, no mundo do trabalho e no âmbito acadêmico, se for prosseguir seus estudos.

Contextualização Sociocultural

Conceitos

1. Cultura

Sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra. No caso do Inglês, por exemplo, pode-se analisar a influência da cultura norte-americana e da própria língua inglesa sobre outras culturas e idiomas. A ampliação de horizontes culturais passa pela ampliação do universo lingüístico.

É indispensável, também, que as aulas de língua estrangeira moderna possibilitem o estudo de grupos culturais (migrantes, *rappers*, por exemplo) a partir de seus usos lingüísticos.

2. Globalização versus localização

A influência das tecnologias de informação e do desenvolvimento tecnológico, a hegemonia da língua inglesa, o papel da mídia são fatores que influem sobre a língua no mundo globalizado. Em oposição a isso, a conservação lingüística e cultural deve ser também observada quanto a grupos mais fechados e conservadores. Desse embate deve emergir a análise da gênese de gírias, empréstimos lingüísticos e variações dialetais, bem como da propriedade de seus usos.

3. Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos, negociação de sentidos

No terreno meramente metalingüístico, e como ponto de partida, a língua estrangeira é material disponível para a construção do conceito de convencionalidade do signo. Um recorte elementar de uma única área semântica da língua estrangeira é suficiente para trabalhar com o aluno a questão da relação convencional entre significante e significado.

Já no campo da negociação de sentidos, a noção de intencionalidade deve ser a base para a construção de habilidades e competências de manejo e interpretação textual, bem como a idéia de que os enunciados resultam do modo de ser, pensar, agir e sentir de seus produtores. Em língua estrangeira, os provérbios, *slogans*, clichês, as frases feitas e também a escolha específica de vocábulos devem ser estudados segundo seus contextos de uso e intenções, claras ou subjacentes.

4. Significado e visão de mundo

A língua influencia e é influenciada pela cultura. Por exemplo, a gíria ou as variações que se verificam em um mesmo idioma, nos diferentes países em que é falado, são um dos produtos socioculturais que revelam as diversidades resultantes de características específicas de épocas, lugares e visões de mundo, plasmadoras da língua e por ela incorporadas.

5. Ética e cidadania

Pela aquisição do adequado conhecimento lingüístico, o indivíduo pode apropriar-se de saberes, transmitir sua cultura e estabelecer vínculos com outras, ampliando seus horizontes. O estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos.

6. Conhecimento: construção coletiva e dinâmica

Para a construção desse conceito concorre a percepção de que a língua constitui um fazer comunicativo em construção, dentro de um processo dinâmico e mutável. Ao mobilizarmos competências estratégicas, gramaticais, discursivas e sociolingüísticas do aluno permitimos que este integre seu conhecimento de língua estrangeira ao de outras disciplinas do currículo, especialmente por meio do fazer interdisciplinar e do trabalho por projetos.

7. Imaginário coletivo

A visão estereotipada de povos e de suas culturas deve ser objeto de estudo das línguas estrangeiras, em associação com outras disciplinas curriculares. Esse tipo de reflexão possibilita ao aluno do ensino médio a aquisição de postura crítica quanto ao universo sociocultural que o cerca imediata e remotamente. Contribuem para a construção desse conceito a identificação de ícones culturais bem como a compreensão de que o fazer lingüístico está muitas vezes associado a preconceitos, clichês culturais e dogmas ideológicos, e que a língua não se desvincula do momento histórico.

Competências e habilidades

1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência

Perceber a importância do aprendizado e do uso das línguas estrangeiras modernas por sua função intrínseca de veículos fundamentais de comunicação. Por seu caráter funcional e simbólico, os idiomas estrangeiros constituem meio de acesso ao conhecimento e à informação em sentido amplo; permitem, ainda, processos de interlocução, a produção do discurso oral e escrito, bem como a leitura e a interpretação de enunciados em seus contextos de uso.

2 e 3. Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e como fontes de legitimação desses acordos

Uma das tarefas da disciplina é conscientizar o aluno da importância da aquisição não apenas gramatical, mas discursiva e estratégica do idioma estrangeiro: o fazer cultural exige acordos mediados pela língua e por seus usuários, em contextos socioculturais diversos, segundo intenções específicas. Em resumo: trata-se de refletir sobre a língua estrangeira (e as

demais linguagens) como códigos de legitimação de acordos de sentidos, negociados a partir de características simbólicas, arbitradas e convencionadas no encontro dos discursos usados nas várias esferas da vida social.

4. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica

O conhecimento da língua estrangeira permite identificar razões e motivos que justificam, no eixo temporal, a existência de produtos culturais que, por não serem vazios de ideologia, mantêm estreita relação com a realidade histórica que os circunda. Comparações com a língua materna e a maneira como esta informa a realidade propiciam que o aluno adquira essa competência progressivamente.

5. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional

A possibilidade de cada indivíduo usufruir do patrimônio cultural da humanidade amplia-se a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras. Vale lembrar também que, pela aquisição de competências e habilidades que possibilitam acesso ao conhecimento e ao fazer cultural universal, o aluno do ensino médio pode construir sua própria identidade cultural.

6. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas

Apropriar-se do conhecimento por meio do aprendizado das línguas estrangeiras modernas permite que o aluno faça uma análise mais acurada do seu contexto social, ao compará-lo com outras culturas e visões de mundo.

7. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação

Esta é uma competência de cuja amplitude só se pode dar conta interdisciplinarmente, em particular na ligação com a Informática. A contribuição do professor de língua estrangeira na construção dessa competência, especialmente no caso do Inglês, abrange desde a solução de problemas de vocabulário, passa pela reflexão (metódica e fundamentada em conhecimentos sociolingüísticos) sobre a necessidade efetiva dos empréstimos lingüísticos na constituição do jargão da informática empregado no Brasil e, transcendendo esses estratos, atinge as competências cognitivas, comuns a todas as disciplinas da escola.