

Clarisse da Conceição Alves e Costa Afonso

**LANDESKUNDE E O ENSINO DO ALEMÃO
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

1996

Clarisse da Conceição Alves e Costa Afonso

LANDESKUNDE E O ENSINO DO ALEMÃO
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada à
Faculdade de Ciências Sociais
e Humanas para obtenção do
grau de Mestre em Estudos
Alemães

Sob orientação do
Professor Doutor Alfred Opitz

AGRADECIMENTOS

Este trabalho deve muito ao interesse, à compreensão e à ajuda de diversas pessoas a quem me compete agradecer.

Entre elas não posso deixar de salientar a contribuição de:

Professor Doutor Hans-Jürgen Krumm que me deu preciosas indicações quanto à concepção e estrutura deste trabalho,

e Professor Doutor Alfred Optiz pelo apoio científico e empenhado acompanhamento.

Não quero deixar de referir igualmente a paciência e disponibilidade em todo o momento demonstradas pelas colegas Ana Maria Baptista e Maria Helena Peralta.

Apraz-me também registrar o contributo das orientadoras de estágio e estagiárias de alemão da FCSH que me tornaram possível testar e desenvolver algumas das teorias que aqui vão ser expostas.

A todos o meu profundo reconhecimento.

Í N D I C E

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. Delimitação do tema | 4 |
| 2. Estrutura do trabalho | 6 |
| 3. Situação actual do debate | 10 |
| | |
| Capítulo I | |
| 1. A aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) | 16 |
| 1.1. Evolução dos métodos de ensino | 18 |
| 1.1.1. Método da Gramática e Tradução | 18 |
| 1.1.2. Método Directo | 20 |
| 1.1.3. Método Audiolingual | 22 |
| 1.1.4. Método Audiovisual | 25 |
| 1.1.5. Abordagem comunicativa | 27 |
| 1.1.6. Comunicação Intercultural | 30 |
| 2. Os conteúdos sócio-culturais - <i>LANDESKUNDE</i> - | 34 |
| 2.1. O conceito de " <i>Landeskunde</i> " | 34 |
| 2.1.1. <i>Landeskunde</i> e a competência comunicativa | 39 |
| 2.1.2. O saber comum (<i>Alltagswissen</i>) e o quotidiano (<i>Alltag</i>) | 44 |
| 2.2. As transformações do conceito de <i>Landeskunde</i> ao longo dos anos | 48 |
| 2.3. Objectivos e conteúdos no curriculum de <i>Landeskunde</i> | 53 |
| 2.3.1. Investigação didáctica em <i>Landeskunde</i> ... | 56 |
| 3. <i>DaF</i> , <i>Landeskunde</i> e intercultura | 59 |
| 3.1. A relação entre o «eu» e o «outro» | 63 |
| 3.2. A competência intercultural/transcultural no ensino-aprendizagem da língua estrangeira.. | 67 |
| 3.2.1. Preconceitos e estereótipos na comunicação intercultural | 74 |
| 4. <i>Landeskunde</i> nos programas portugueses de alemão do 7º ao 12º ano | 79 |

Capítulo II

| | |
|---|-----|
| 1. Os manuais de alemão como língua estrangeira e os conteúdos de <i>Landeskunde</i> | 92 |
| 1.1. A evolução dos manuais | 92 |
| 1.2. Características dos conteúdos de <i>Landeskunde</i> (últimos vinte anos)..... | 98 |
| 1.2.1. Características dos conteúdos de <i>Landeskunde</i> nos manuais de alemão editados em Portugal (Anos 90) | 108 |
| 1.3. Tipo de informação de <i>Landeskunde</i> e intensidade com que surge nos manuais: | |
| a) editados na Alemanha | 114 |
| b) editados em Portugal | 117 |
| 1.4. Que imagem da Alemanha veiculam os manuais? ... | 121 |

Capítulo III

| | |
|--|-----|
| 1. O papel do professor no tratamento de <i>Landeskunde</i> | 124 |
| 1.1. <i>Landeskunde</i> e a formação de professores | 132 |
| 1.2. Avaliação do questionário feito a orientadores de estágio de alemão da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (1994-95)..... | 136 |
| 1.3. Formar professores para uma educação intercultural | 139 |

| | |
|-------------------------|-----|
| CONCLUSÕES | 143 |
|-------------------------|-----|

| | |
|---------------------------|-----|
| BIBLIOGRAFIA | 149 |
|---------------------------|-----|

| | |
|--------------------|-----|
| ANEXO | 164 |
|--------------------|-----|

INTRODUÇÃO

A posição geográfica de Portugal no extremo ocidental da Europa, os longos anos de isolamento político no passado recente, aliados ao seu fraco poder económico, não facilitaram nem as deslocações frequentes dos portugueses ao estrangeiro, nem um intercâmbio escolar ou universitário relevante. Estes só começaram a ter lugar de uma maneira mais intensiva após a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia em Janeiro de 1986, fundamentalmente devido aos programas comunitários LINGUA e ERASMUS, que disponibilizam apoios financeiros respectivamente, para a cooperação e mobilidade no ensino secundário e no ensino superior, na Comunidade Europeia.

Este isolamento de Portugal pode explicar em grande parte a falta de motivação e o desconhecimento que de um modo geral, existe em relação aos outros países e seu modo de vida, o que se reflecte no ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente na pouca relevância que tem sido dada aos conteúdos sócio-culturais. Por outro lado, e sobretudo por questões económicas, colocava-se a questão das deslocações dos professores de língua estrangeira para actualização dos seus conhecimentos, o que, quando acontecia, focava sobretudo os aspectos puramente linguísticos. Não é portanto de admirar que no ensino da língua estrangeira os conteúdos sócio-culturais

surjam somente como uma curiosidade e que, por parte de docentes e de discentes não se sinta uma motivação ou necessidade, em integrar os conhecimentos sócio-culturais, no contexto de ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

Neste sentido não se pode no entanto deixar de mencionar o importantíssimo papel que no nosso país sempre desempenharam as instituições estrangeiras de divulgação da língua e cultura dos países das línguas alvo, no caso vertente o *Goethe Institut*. Para além das sessões culturais e dos cursos de língua que muitas vezes servem de reforço aos cursos do ensino secundário e superior, existe a concessão de bolsas de estudo para estadias de duas ou três semanas na Alemanha, que visam melhorar os conhecimentos linguísticos, sociais, culturais e didácticos. Há no entanto que ter em consideração que estes institutos por dependerem do governo do seu país, transmitem as respectivas políticas culturais e, no caso das actividades no país estrangeiro, reflectem a imagem que esse país quer dar de si próprio. De qualquer modo são sempre uma grande ajuda para todos aqueles que se empenham em alargar os seus horizontes culturais e em aprofundar os seus conhecimentos da língua e do país em questão.

No âmbito da minha formação, em que o alemão é a primeira língua estrangeira, e no exercício das minhas funções como coordenadora de estágios de alemão, tenho

verificado que a competência sócio-cultural de professores e alunos está muito aquém da competência linguística. Em sessões com professores e na assistência a aulas de alemão ministradas por estagiários, apercebi-me de que, em detrimento das capacidades comunicativas, a gramática e o vocabulário continuam a ser tratados de um modo tradicional em que o debitar de regras constitui o cerne do processo de aprendizagem da língua estrangeira. Verifiquei também que, de um modo geral, os conteúdos sócio-culturais não são nem integrados nem valorizados no processo de ensino/ aprendizagem da língua estrangeira. Com base na vivência e experiência profissional considero que é precisamente a partir dos conhecimentos sócio-culturais que se pode proficuamente motivar um aluno para a aprendizagem do alemão visto contextualizarem a língua em situações reais, pondo assim de lado frases sem conteúdo, que são geralmente as frases puramente gramaticais. Concomitantemente facultam uma melhor compreensão da estrutura da língua por transmitirem a maneira de viver e a mentalidade dos falantes nativos, permitindo consequentemente que se estabeleça uma comunicação entre os falantes sem interferências culturais.

O envolvimento dos conteúdos sócio-culturais está entretanto a ser objecto de uma maior valorização no ensino da língua estrangeira na medida em que também

contribui para o conhecimento da mentalidade de outros povos, ou seja, o conhecimento de outras culturas.

1. Delimitação do tema

Estando em questão os conteúdos sócio-culturais no ensino das línguas estrangeiras em geral e mais especificamente no ensino do alemão, importava ver o que sobre esse assunto estaria publicado em Portugal, resultante de debates internos ou eventualmente reflexo de debates travados na Alemanha. De facto tem existido uma preocupação com o tema *Landeskunde* no ensino do alemão, mas esta preocupação não tem tanto a ver com um questionamento do professor português que ensina alemão e se debate com questões didácticas ou científicas, mas é sobretudo fruto de uma tentativa de enquadramento das teorias desenvolvidas na própria Alemanha. Isto está patente por exemplo, na revista *Portal*, Revista da Associação Portuguesa de Professores de Alemão, bem como nos trabalhos apresentados nos encontros nacionais da Associação Portuguesa de Professores de Alemão, desde o primeiro que teve lugar em 1980 até ao mais recente, em 1995, passando pelas acções de formação de professores organizadas pelo *Goethe Institut*.

Em contrapartida, a bibliografia existente na Alemanha sobre o tema *Landeskunde* no ensino da língua

estrangeira é muito vasta, sendo esta questão aí igualmente debatida no contexto do ensino de alemão como língua estrangeira.

O debate alemão sobre a função da *Landeskunde* tem uma longa tradição, datando dos finais do séc. XIX, aquando da reforma do ensino das línguas modernas (Friz, 1991:6). É também esta tradição que lhe confere um peso tão importante na Alemanha, e me levou a fazer a opção de referir a discussão sobre este tema existente neste país, adoptando conseqüentemente a palavra alemã *Landeskunde*.

Dado que na Alemanha⁽¹⁾ este debate ganhou novos contornos e uma outra vivacidade a partir dos anos 70, tendo vindo desde então a experimentar bastantes alterações, será sobre o que tem sido este debate à volta da função, justificação, objectivos, execução, cientificidade e conteúdos da *Landeskunde* que este trabalho se centrará. A problemática que tem envolvido este conceito reside fundamentalmente na dificuldade que tem havido em definir os seus contornos como disciplina, porquanto possui um pouco das várias ciências, desde a Sociologia até à História passando pelas Ciências Políticas, Geografia, Etnologia, etc. No entanto, para Klaus Hansen (1993:97) a *Landeskunde* tem o seu lugar como Ciência e como tal é necessária para tratar os assuntos do domínio da memória colectiva que não são abrangidos

1 A questão *Landeskunde* tem sido também profusamente debatida nos EUA, Grã-Bretanha e França, mas, só será abordada neste trabalho na medida em que influenciou (influencia) o debate na Alemanha sobre o alemão como língua estrangeira.

pelas disciplinas clássicas. Para este autor a essência desta disciplina reside nas "nationaltypischen kollektiven Gewohnheiten" (1993:101).

A constatação da eventual influência que as teorias desenvolvidas tiveram no ensino da língua alemã em Portugal, será feita com base nos programas e nos manuais nacionais de alemão.

2. Estrutura do trabalho

Pretende-se aqui dar uma panorâmica daquilo que tem sido na Alemanha, nos últimos 20 anos, a discussão sobre o tema *Landeskunde* no contexto do ensino das línguas estrangeiras em geral, e mais especificamente no ensino do alemão como língua estrangeira (para não residentes)⁽²⁾. Pretende-se igualmente ver até que ponto as teorias desenvolvidas se reflectem, ou não, em alguns dos manuais mais em uso no ensino oficial do alemão em Portugal e verificar se o tema *Landeskunde* tem sido contemplado nos curricula nacionais do ensino básico e secundário, e a sua importância na formação de professores.

Assim, faz-se no Capítulo I uma resenha histórica dos métodos de ensino da língua estrangeira, para depois

² Com o grande afluxo de trabalhadores estrangeiros (*Gastarbeiter*) nos anos 60 que acabaram por ficar a viver na Alemanha, e a posterior vinda das suas famílias, tomou-se consciência da necessidade de se elaborarem cursos de alemão específicos para estrangeiros que viviam e trabalhavam no país.

melhor se entender o paralelismo entre a evolução destes métodos e as transformações que o conceito de *Landeskunde* tem sofrido. Actualmente a questão tem a ver com os conteúdos e objectivos de *Landeskunde* e a sua investigação didáctica.

O grande número de imigrantes na Alemanha, bem como a crescente deslocação de pessoas de negócios de uns países para outros, deu novo impulso ao conceito de comunicação intercultural, conceito esse que foi reforçado com os ideais subjacentes à criação de um mercado único europeu e à idéia de «compreensão entre os povos», defendida pelos organismos internacionais. O seu objectivo é que as pessoas tenham a capacidade de reagir de maneira adequada ao desconhecido e sejam capazes de agir apropriadamente quando no estrangeiro (Müller, 1994). Estes objectivos integram-se também no ensino das línguas estrangeiras. A comunicação intercultural tem a ver com uma complexidade de aspectos: o semântico - o verdadeiro significado de um texto só se percebe conhecendo-se a realidade social que se esconde nas palavras, ou seja, o conhecimento do quotidiano: com os rituais de saudação, tratamento social, simbolismo das cores; com os conceitos de beleza - a perspectiva que se tem do outro. Tem também a ver com os preconceitos ou estereótipos que o aprendente leva consigo e não devem ser negados, bem como o reflexo que o trabalho intelectual e emocional na aprendizagem do outro tem na

compreensão da nossa própria língua e cultura (Pauldrach, 1992:12).

O Capítulo II faz uma abordagem da evolução dos manuais de alemão em relação aos conteúdos de *Landeskunde*, debruçando-se pormenorizadamente sobre alguns dos manuais de alemão mais usados nas escolas portuguesas, editados na Alemanha e em Portugal nos últimos anos. Esta análise tem por objectivo verificar se a abordagem do tema *Landeskunde* difere muito entre os manuais editados na Alemanha e os editados em Portugal, tanto quanto aos conteúdos como quanto à intensidade com que estes surgem, tendo em conta que os manuais portugueses se orientam pelo programa curricular.

A dificuldade em obter junto das entidades oficiais ou livreiras, uma listagem dos manuais de alemão adoptados pelas escolas do país desde 1990, levou a que este levantamento tivesse por base os manuais adoptados pelas escolas com núcleos de estágio de alemão ligadas à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, ainda que seja do conhecimento geral que os manuais aqui referidos se contam de facto entre os mais utilizados a nível nacional nos últimos seis anos.

Os conteúdos de *Landeskunde* veiculados pelos manuais serão também objecto de análise e, como estes conteúdos transmitem implicitamente uma imagem do povo da língua alvo, será igualmente feito um levantamento do tipo de imagem com que os alemães são apresentados nos manuais em

questão. Esta imagem é também extremamente importante, na medida em que alimenta ou desmistifica preconceitos ou estereótipos.

Para finalizar, no Capítulo III faz-se um levantamento dos conteúdos de *Landeskunde* nos actuais programas portugueses de ensino de alemão e analisa-se a importância do papel do professor na transmissão destes conteúdos específicos, passando pela sua formação. No que diz respeito à formação inicial de professores, parte-se de uma amostragem baseada nos formandos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, precisamente porque, a sua falta de conhecimentos de *Landeskunde* quando chegam ao estágio pedagógico levou a que se organizasse o seminário científico-pedagógico como forma de aprendizagem de conteúdos sócio-culturais e se ensaiasse a didactização de alguns temas para alunos com três anos de língua alemã.

Seguem-se as conclusões que apontam para o pouco relevo que tem sido dado ao tratamento de *Landeskunde*, o que se verifica também através dos programas de língua que só muito recentemente referem explicitamente os conceitos de *Landeskunde* e interculturalidade (cf. M.E., 1991, ALEMÃO, Organização Curricular e Programas, pp.27 e 29). Esta situação reflecte-se na atitude dos professores perante a *Landeskunde*, à qual não atribuem grande importância, limitando-a a alguns aspectos históricos ou geográficos. Conclui-se que a competência

linguística continua portanto a constituir o cerne do ensino da língua.

Neste trabalho optou-se por usar fundamentalmente o termo *Landeskunde* pela abrangência deste conceito em alemão e pelo seu âmbito de utilização, ainda que surja algumas vezes a expressão "sócio-cultural" como seu equivalente.

3. Situação actual do debate

Apesar do debate sobre o que é o saber *Landeskunde* já existir há um século na Alemanha - em todas as suas variantes, desde *Realienkunde* a *Kulturkunde* - não se pode dizer que nos anos 90 se tenha chegado a uma conclusão universal, tanto a nível científico como a nível pragmático, sobre o que é este saber. Unanimidade existe sim quanto à necessidade da sua combinação com o ensino da língua estrangeira que é feito com base na competência comunicativa. A competência linguística, ou seja, a capacidade de utilizar frases gramaticalmente correctas deixou de ser o único objectivo no ensino da língua estrangeira, passando este a incluir também a capacidade de usar essas frases adequadamente, ou seja, de acordo com as acções e situações (Friz, 1991:3). A competência comunicativa é por conseguinte constituída por várias componentes: a competência linguística (gramática e vocabulário), a competência discursiva (elaboração de discursos orais e escritos), a competência estratégica (organizar o discurso segundo a situação) e a competência sócio-cultural⁽³⁾, ou seja, o «saber» *Landeskunde*, indissociável portanto do ensino da língua estrangeira.

Enquanto nos anos 70 se discutia se *Landeskunde* devia ser considerada uma disciplina autónoma que

³ A *Landeskunde* pode também não ser considerada uma competência autónoma, ao ser incluída na competência discursiva, argumentando os seus defensores que esta última competência só faz sentido integrando os conhecimentos sócio-culturais.

integrasse os saberes a ela inerentes mas constituintes por sua vez de outras disciplinas (História, Geografia, Ciências Políticas, Ciências Sociais), hoje em dia é reconhecida a sua importância no âmbito da didáctica das línguas estrangeiras, permanecendo contudo em aberto na investigação didáctica de *Landeskunde* quais os conteúdos que devem integrar o processo de aprendizagem da língua (Firges/Melenk, 1989:436).

O âmbito temático da *Landeskunde* é extremamente amplo, indo desde as instituições até aos conflitos sociais, passando pela história, geografia, Cultura⁽⁴⁾ e quotidiano do país alvo. "Sie hat einerseits mit Daten und Fakten zu tun, andererseits mit Haltungen, Einstellungen, Denkweisen und Lebensäußerungen der jeweiligen Zielkultur" (Friz, 1991:14).

Com as sociedades multiculturais que se desenvolveram na Europa devido a grandes movimentos migratórios, com a constituição de uniões transnacionais como por exemplo o Mercado Comum, bem como a vontade política global para a compreensão entre os povos, foi enriquecido o conceito de *Landeskunde* que agora passa a englobar a compreensão do outro, ou seja, passa a ter uma dimensão intercultural. Assim, a tarefa primordial desta é, "nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie

⁴ Optámos por escrever Cultura com letra maiúscula sempre que este conceito correspondesse ao conceito alemão de Kultur, ou seja, a expressão intelectual e artística de um povo. Sempre que esta palavra for utilizada no sentido de civilização, progresso e desenvolvimento de um povo, será escrita em português com letra pequena, ou seja, cultura.

die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen" (1990:60), conforme consta das teses ABCD⁽⁵⁾, elaboradas por representantes das associações de professores de alemão da Áustria, Alemanha Federal, Alemanha Democrática e Suíça, reunidos para discutir a eventual colaboração no âmbito da *Landeskunde*.

Mas, tal como afirma H.J.Krumm (1992:16), a aprendizagem e a compreensão interculturais não acontecem pelo simples facto de se aprenderem línguas, carecendo antes de um treino objectivo das capacidades perceptivas para se aprender a ver as coisas específicas da cultura estrangeira.

Para Baumgratz (1990:20), que, no contexto da aquisição da língua estrangeira prefere a designação "transnationale und transkulturelle Kommunikation" em vez de "interkulturelle Kommunikation", são fundamentais os intercâmbios escolares devidamente organizados, os intercâmbios pedagógicos e a colaboração pedagógica transnacional em projectos, para que o aprendente desenvolva as suas capacidade comunicativas, tais como, por exemplo, orientar-se em situações que lhe são estranhas, ser capaz de lidar com documentos autênticos e muito em

⁵ A palavra ABCD constitui-se a partir das iniciais dos países de onde eram oriundos os conferencistas que elaboraram estas teses, a saber: A, para Austria (sigla internacional); B, para Bundesrepublik Deutschland; C, para Suíça (de CH, sigla internacional); D, para Deutsche Demokratische Republik.

especial com pessoas de outras origens sócio-culturais (1990:153).

Como princípio, é válido o da *Landeskunde* comparativa que alguns autores (cf. Müller, 1986) vêm como sendo o meio cognitivo para a aquisição do conhecimento no ensino intercultural da língua estrangeira. No entanto, Pauldrach (1992), contrapõe que, subjacente à comparação está geralmente uma avaliação através de um «mais» ou de um «menos», que rapidamente se transforma em «melhor» ou «pior», pelo que a *Landeskunde* comparativa não pode ser o instrumento da aquisição do conhecimento mas que, pelo contrário, pressupõe o conhecimento das situações a comparar.

Der Vergleich beherrscht zwar unser Alltagsdenken und ist insofern auch *praktische Voraussetzung* von Fremdsprachenunterricht, er sollte aber gerade *nicht als Methode zur Erkenntnisgewinnung* behauptet werden. Er hat vielmehr seinen Platz am Ende des Verstehens und Verständigungsprozesses zwischen zwei Gesellschaften und Kulturen, er ist sein *Ziel*. (Pauldrach, 1992:12)

No que diz respeito aos manuais de alemão como língua estrangeira publicados na Alemanha, estes tiveram forçosamente que se adaptar à evolução dos conceitos de ensino do alemão como língua estrangeira e consequentemente também às diferentes fases de abordagem da *Landeskunde* que esses métodos pressupunham. Tendo havido ao longo dos anos diversos métodos de ensino da língua estrangeira, o que deu origem aos correspondentes manuais, Götze (1994) considera que na história do ensino

de alemão como língua estrangeira desde o pós-guerra até à actualidade, se diferenciam cinco gerações: a primeira é a dos anos 50, caracterizada pelos processos de ensino tradicionais, onde a gramática é o ponto central e se dá mais atenção à língua escrita do que à língua falada. O livro típico é *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* de Schulz e Griesbach, livro também amplamente divulgado em Portugal até aos anos 70. A segunda fase é a dos anos 60, na qual dominam os métodos audio-visual e audio-lingual em que o livro representativo é *Vorwärts*. A terceira fase é a das grandes mudanças que acontecem nos anos 70, com a adaptação da "Teoria da Competência Comunicativa" de Habermas, ao ensino das línguas estrangeiras, sendo representativo o manual *Deutsch Aktiv* igualmente adoptado em Portugal. A quarta fase, anos 80, é caracterizada por toda uma nova geração de manuais em que os mais representativos são *Sichtwechsel* e *Sprachbrücke*. A abordagem da interculturalidade desempenha um grande papel, passando o ensino a ser feito da perspectiva do outro e não mais do ponto de vista etnocêntrico. Os anos 90 enquadram a quinta fase, na qual a oralidade deixa de ter um papel primordial para se passar a dar igual importância às quatro capacidades de base - ouvir, falar, ler e escrever - e um particular realce aos processos cognitivos, tendo-se como base de apoio os resultados mais recentes da investigação no campo da

psicolinguística. Representativos desta época são os manuais *Wege e Die Suche*.

No âmbito deste trabalho serão abordados os manuais mais utilizados nas escolas oficiais portuguesas, os quais, segundo a divisão histórica de Götze acabada de mencionar, se inserem na terceira fase, que representa na Alemanha os anos setenta.

Atendendo à correlação entre manuais e teorias didácticas, este trabalho terá como ponto de partida um breve historial dos métodos mais representativos no ensino das línguas estrangeiras, pretendendo assim facilitar a compreensão do enquadramento do tema que aqui vai ser apresentado.

Capítulo I

1. A aprendizagem de línguas estrangeiras (LE)

No mundo ocidental o Latim foi durante séculos a língua dominante dos governos, na educação, comércio e religião, mas, a partir do séc. XVI e na sequência das alterações políticas verificadas na Europa começou a ser superado pelo Francês, Italiano e Inglês, perdendo gradualmente a sua importância tanto a nível da comunicação oral como escrita. Tal como refere Jack Richards (1986:1-2), a decrescente influência do latim como língua viva, levou a que esta passasse a ser integrada nos currícula escolares com funções diferentes: era um meio para estudar as obras de autores clássicos, através da análise gramatical e retórica, tornando-se nos séculos seguintes o modelo para a aprendizagem das línguas estrangeiras. Considerava-se também que a aprendizagem do Latim desenvolvia as capacidades intelectuais tornando-se o estudo da gramática latina um objectivo em si; aprendiam-se as regras gramaticais, as declinações e conjugações, traduzia-se e praticava-se a escrita através de frases exemplificativas.

Assim, no séc. XIX, este processo de aprendizagem do Latim, foi adoptado na Europa como o método padrão para o estudo de línguas estrangeiras nas escolas, vindo a

tornar-se conhecido sob a designação de Método de Gramática-Tradução.

Na tentativa de melhorar o ensino das línguas estrangeiras, foram-se entretanto desenvolvendo teorias, princípios e procedimentos que constituem os objectivos e conteúdos de aprendizagem, organizando-se como métodos.

Um método é conseqüentemente uma teoria resultante de debates e práticas de trabalho que aconteceram num determinado contexto histórico. Os métodos expressam também a visão que se tem do ensino da língua, acentuando determinados aspectos desse ensino como essenciais para que haja sucesso na aprendizagem (Stern, 1983:452). É um desses aspectos que aqui importa ressaltar nomeadamente o da *Landeskunde*, para melhor se compreender a importância que cada um desses métodos lhe tem atribuído. A resenha que a seguir se apresenta, tem por objectivo mostrar a evolução dos métodos de ensino das línguas estrangeiras, fundamentalmente para contextualizar os conteúdos de *Landeskunde*.

Tanto Stern (1983:474) como Richards (1986:15) citam Edward Anthony que em 1963 tentou esclarecer as diferenças entre **método**, **abordagem** e **técnica**. Para este linguista, as técnicas levam a cabo um método que é consistente com uma abordagem. A **abordagem** é axiomática, descreve a natureza da matéria a ser ensinada; o **método** diz respeito ao procedimento, é a selecção de materiais a serem ensinados, a sua gradação, a sua apresentação e a

implementação psicológica que induz a aprendizagem. A **técnica** implementa-se: é o truque, é o estratagema criado para atingir um objectivo imediato.

Neuner, na Alemanha, defende que a partir dos anos 60 há ainda que diferenciar entre **didáctica** e **método**: "Didaktik beschäftigt sich mit den Lehrinhalten (w a s gelehrt wird), die Methodik dagegen mit den Lehrverfahren (w i e gelehrt wird)" (1993:14).

Apesar das várias opiniões, é consensual designar de método os diversos processos de ensino/aprendizagem que englobam abordagens e técnicas, como a seguir se verá.

1.1. A evolução dos métodos de ensino

1.1.1. Método da Gramática e Tradução

Este método é caracterizado pela transmissão das regras gramaticais através de um processo dedutivo e a aplicação prática dessas regras na tradução e na retroversão de textos. O objectivo primordial consiste na capacidade de utilizar a linguagem escrita e de compreender um texto quanto à sua forma e ao seu conteúdo. Os textos utilizados são seleccionados a partir de **obras literárias de autores conhecidos, que transmitam valores Culturais (Kultur) do país alvo**. As regras gramaticais

são explicadas na língua mãe, sendo esta também a língua dominante no processo de ensino.

O nível de língua que serve de base a este método é o literário, pois **sendo a Literatura considerada a representação intelectual de um povo, são os valores Culturais que ela transmite os que caracterizam esse mesmo povo.**

Consideram-se atingidos os objectivos quando foi aprendido determinado vocabulário e quando as regras gramaticais foram apreendidas de modo a serem aplicadas correctamente, tanto na tradução como na retroversão.

A crítica que surgiu em relação a este método, argumentava sobretudo que não se podia ensinar uma língua viva com os mesmos meios e regras com que se ensina uma língua morta. Este método que consiste em grande parte na mera aprendizagem de cor, de vocabulário e de regras rígidas, não está em consonância com a aprendizagem de uma língua viva, que por ser viva se encontra em constante mudança. A gramática não pode ser um conjunto de regras imutáveis; pelo contrário, a gramática é aquilo que a sociedade dela faz. O que hoje se considera certo, amanhã já não é correcto (Neuner, 1993:31).

As críticas a este método foram dando origem a teorias que abriram o caminho ao Método Directo, que entretanto se instalou e foi o predecessor do Método Audiolingual.

1.1.2. Método Directo

Em oposição ao método anteriormente mencionado que partia da aprendizagem dedutiva das regras gramaticais, este método preconiza a aprendizagem das regras gramaticais de uma maneira intuitiva. O aprendente deve desenvolver sensibilidade para a língua, e utilizá-la de um modo mais ou menos irreflectido. Sensibilidade para a língua é o grande objectivo.

Este processo baseava-se na tese de que a aprendizagem de uma língua estrangeira se desenvolve do mesmo modo que a aprendizagem da língua materna. Tal como se cresce aprendendo a falar a língua materna, assim se vai crescendo na aprendizagem da língua falada antes de escrita. Com esta aprendizagem «natural», introduz-se conseqüentemente a **linguagem do quotidiano para que o aprendente se sinta à vontade em situações do dia-a-dia. Conseqüentemente este sistema possibilitava ao aprendente uma aproximação do modo de pensar e de sentir dos falantes da língua alvo bem como o familiarizava com as suas condições de vida.**

Dado que a aprendizagem se centra em associações e na imitação do professor que serve de modelo, ouvir e repetir são os melhores caminhos para atingir o objectivo, que é o domínio falado da língua estrangeira. Por estas razões, não se justifica o uso da língua materna em sala de aula.

Sendo a linguagem corrente a que interessa aprender pois será nesse contexto, adequado à sua idade, que o aprendente se movimentará, é posta de lado a linguagem literária assim como a Literatura. **Os textos utilizados reproduzem por conseguinte situações do quotidiano do país da língua alvo, sendo contudo também tratadas canções, rimas, contos e histórias.**

As exigências que este método colocava aos professores eram muito maiores do que as colocadas pelo anterior método de gramática-tradução, porquanto lhes pedia que fossem também fluentes na língua estrangeira e sobretudo que a falassem sem sotaque, visto serem eles o modelo que o aluno tinha de imitar. Assim, a fonética passou a ter uma importância até então desconhecida e a pronúncia a ser tratada com bastante rigor.

Tendo sido banida da sala de aula a língua mãe, o ensino do vocabulário baseava-se em mostrar o objecto, o seu desenho ou fotografia que correspondia à palavra, em definições ou explicação por correlação.

No que diz respeito à gramática esta surgia no final ou seja, as regras, não sendo totalmente ignoradas, eram enunciadas como confirmação daquilo que tinha sido aprendido na prática. O método directo foi a primeira tentativa de tornar a situação de aprendizagem da língua numa situação de uso da língua, e incentivando o aluno a não recorrer à estrutura da língua mãe como ponto de referência. Era suposto que este, através do uso

sistemático da língua estrangeira em sala de aula e imitação do professor, adquirisse uma percepção da língua que lhe permitisse ir descobrindo-a aos poucos, por indução. O carácter pragmático deste método, o interesse que se começou a dedicar à investigação linguística e a crescente necessidade de comunicação através de línguas estrangeiras, muito em especial com o rebentar da segunda guerra mundial, criaram as bases para o desenvolvimento de um novo conceito de aprendizagem das línguas estrangeiras, que passou a chamar-se método audiolingual.

1.1.3. O Método Audiolingual

Com o desenrolar da 2ª Guerra Mundial, os militares norte-americanos sentiram que precisavam de muito mais gente que falasse línguas estrangeiras pelo que foram desenvolvidos vários programas de língua, introduzindo uma nova tendência no método de ensino. Nos cursos intensivos com predominância auditiva, verificou-se que se podiam ensinar línguas estrangeiras a pessoas com diferentes aptidões e num espaço de tempo inferior ao que até então se tinha conseguido (Neuner, 1993:45).

No período do pós-guerra manteve-se a grande necessidade de pessoas que dominassem línguas estrangeiras, tanto para os organismos internacionais recém-criados (ONU, UNESCO), como para satisfazer as necessidades do

comércio internacional. A língua falada é mais acentuadamente objecto de estudo, passando a ser dada mais importância à Linguística, que já era uma ciência autónoma desde os anos 30, e a Psicologia e a Sociologia empenharam-se mais a fundo no estudo da língua. Surge assim nos Estados Unidos da América um novo método a que se chamou audiolingual.

A grande inovação deste método é a utilização de meios tecnológicos, sendo o mais importante o laboratório de línguas onde o aprendente exercita a compreensão oral e a pronúncia. Estabeleceu-se aqui também a separação das quatro capacidades de base pela seguinte ordem: ouvir, falar, lêr e escrever. A mímica, memorização e os conhecidos "pattern drills", são fundamentais.

Dentro deste sistema não se justificava o uso da língua materna e era altamente recomendado um professor oriundo do país da língua alvo.

O audiolinguismo caracteriza-se pelo estruturalismo, pelo comportamentalismo, pela linguística contrastiva e descritiva. A aprendizagem da língua faz-se em termos de estímulo/resposta (mais tarde bastante criticado) e de aquisição de hábitos que, reforçados conduzem à frase correcta. O objectivo é saber falar, sendo considerada em primeiro lugar a capacidade ouvir seguindo-se falar, e em segundo ler e depois escrever. **O tipo de texto usado é o diálogo estruturado como modelo para conversas do dia-a-dia, reforçado com textos específicos de Landeskunde. O**

âmbito temático destes textos são situações práticas do cotidiano que se possam utilizar na comunicação de todos os dias. São totalmente postos de lado os textos literários representativos da Cultura do país da língua alvo.

Este método representativo dos anos 50 e sobretudo 60, foi bastante criticado em especial pelo linguista Chomsky, devido à inconsistência da aplicação da teoria psicológica e linguística, mas foi também a falta de eficácia das suas técnicas a longo prazo, bem como a saturação que provocava entre os alunos que o fez declinar (Stern, 1983:465).

Apesar de todas as críticas que lhe foram feitas, há que reconhecer as partes positivas que o método audiolingual trouxe ao ensino das línguas. Foi dos primeiros métodos a recomendar o desenvolvimento da teoria do ensino de línguas estrangeiras a partir de princípios da linguística e da psicologia e tentou fazer com que o ensino de línguas estrangeiras fosse acessível a todos, ou seja, "As not to demand great intellectual feats of abstract reasoning to learn a language" (Stern, 1983:466). Introduziram-se também técnicas específicas de audição e prática oral, o que até à data não tinha acontecido como um princípio pedagógico relevante.

No mesmo período em que se desenvolve este método nos Estados Unidos surgia em França o Método Audiovisual. Estes dois métodos surgem quase em simultâneo em países

diferentes sem que no entanto tenha havido conhecimento mútuo da sua evolução.

1.1.4. Método Audiovisual

Este método foi desenvolvido em França nos anos 50, pelo Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF). Os métodos e os programas desenvolvidos por esta equipa foram amplamente divulgados através de cursos para professores. O princípio que rege este método é o de apresentar ao aprendente uma situação de diálogo através de meios visuais, seguindo-se depois a correspondente expressão oral, geralmente feita por meio de gravador de bobine. Assim, através de uma constante repetição visual e audio, os diálogos vão sendo decorados pelos aprendentes, de modo que estes sejam em seguida capazes de criar eles próprios os diálogos com base nas imagens que lhes são apresentadas. O escrever e o ler são introduzidos numa fase mais tardia. O objectivo primeiro deste método é familiarizar o aprendente com a **linguagem do dia-a-dia**, servindo as imagens para o estimular uma vez que o situam no contexto social em que a língua é usada.

Existe um grande paralelismo entre este método e o método audiolingual, indo desde as características comportamentalistas da aprendizagem até à valorização da

oralidade da língua, passando pelos "pattern drills" e apoio em meios técnicos. A diferença está na primeira abordagem à língua que no método audiovisual é feita através da imagem seguindo-se a audição, e no método audiolingual é feita através da audição seguindo-se a fala.

Ainda que tendo muitos seguidores, este método não deixou de ser vivamente criticado pela sua concepção global, princípios de aprendizagem e evolução das aulas.

O facto é que, na prática de ensino, estes métodos existiam lado a lado, dependendo a sua aplicação dos grupos alvo ou das regiões em que eram postos em prática. Esta coexistência tem várias razões de ser, entre elas o facto de um ou outro professor não se adaptar com facilidade a um novo método, conseguindo mais dos seus alunos praticando o método em que está mais seguro.

O desenvolvimento de determinado método tem certamente muito a ver com o evoluir político e social de uma nação e, conseqüentemente, com as necessidades que daí advêm. No início dos anos 70, apresentava-se na Alemanha um conjunto de situações de carácter político (mudança de governo conservador para social-liberal), social e pedagógico (resultante em grande parte das convulsões do Maio de 68), propícias a mudanças. No clima de reformas que surgiu, levantou-se a discussão de novos rumos pedagógicos. No que diz respeito às línguas estrangeiras, nomeadamente qual o objectivo do seu ensino, a

pragmalinguística deu-lhe uma nova orientação ao considerar que a fala era um aspecto do agir humano e que portanto comunicar era sinónimo de "mit Sprache etwas (miteinander) tun" (Neuner:1993:84), dando origem às teorias da abordagem comunicativa.

1.1.5. Abordagem Comunicativa

Como o desenvolvimento de novos métodos de ensino depende de um sem número de factores que actuam concomitantemente - sócio-políticos, institucionais, de investigação, etc. - nem sempre é fácil demarcar esses métodos com exactidão no tempo, pois na prática do ensino acabam por conviver lado a lado, dependendo a utilização de cada um sobretudo do fim a que se destina a aprendizagem da língua estrangeira. Excepção é feita ao método audiovisual que foi utilizado a nível mundial de 1960 a 1975 (Neuner, 1993:70), o que não impediu que nestas décadas tivesse havido uma grande movimentação na pedagogia da língua no sentido de ultrapassar a rigidez e as limitações criadas ao conceptualizar-se o seu ensino através de um conceito de método (Stern, 1983:477).

A pragmalinguística ajudou à reformulação dos objectivos do ensino de línguas estrangeiras ao considerar a língua não como um sistema de formas linguísticas mas como um aspecto da comunicação entre as pessoas. Os actos

de fala devem ser também analisados e compreendidos tanto na sua relação não linguística como na sua relação social. Segundo Neuner (1993:153), um contributo muito importante para o desenvolvimento da teoria comunicativa na Alemanha foi o de Habermas que considera duas formas distintas de comunicação na linguagem corrente: a) o negociar comunicativo, que pressupõe um acordo implícito entre os falantes, como por exemplo, sobre o âmbito temático e situativo e os hábitos sociais que envolvem o tema em questão; b) o discurso, o qual se efectua quando o entendimento se torna problemático, sendo o caso ideal o de nenhum dos falantes tentar exercer o poder através da linguagem.

Para Jack Richards, o conceito «competência comunicativa» foi apresentado pela primeira vez por Hymes como forma de contestar a teoria da «competência linguística» de Chomsky: "For Chomsky, the focus of linguistic theory was to characterize the abstract abilities speakers possess that enable them to produce grammatically correct sentences in a language.(...) Hymes's theory of communicative competence was a definition of what a speaker needs to know in order to be communicatively competent in a speech community" (1986:70).

Estava portanto criado o princípio da competência comunicativa, que levou a que nos anos 70 a discussão sobre a nova orientação da didáctica da língua es-

trangeira se concentrasse em duas perspectivas: a pragmática e a pedagógica (Neuner, 1993:84).

A orientação pragmática já existia nos métodos audiolingual e audiovisual os quais deram novos impulsos à didáctica comunicativa: mais importante do que os conhecimentos de gramática ou os conhecimentos de *Landeskunde*, passa a ser a capacidade do aluno em utilizar no dia-a-dia os seus conhecimentos da língua estrangeira. O objectivo principal da orientação pragmática não é portanto a transmissão de conhecimentos linguísticos e de *Landeskunde*, mas sim o desenvolvimento das quatro capacidades de base, ou seja, "die Entwicklung von fremdsprachlichem Können, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören Sprechen, Lesen, Schreiben in der Fremdsprache)" (Neuner, 1993:84).

O clima de reformas que surgiu na Alemanha nos finais dos anos 60, acentuado pela mudança de um governo conservador para um social-liberal, conduziu a discussão sobre a nova orientação a dar ao ensino da língua estrangeira a questões fundamentais do foro sócio-político, ao passo que noutros países europeus como por exemplo a Grã-Bretanha, era a orientação pragmática no ensino da língua estrangeira que estava em primeiro lugar. No processo de aprendizagem é preponderante o aspecto da formação da personalidade do aluno e exercício da sua identidade, o desenvolvimento da compreensão para com outros povos, outras culturas e maneiras de viver, o

que quer dizer, alargar os seus horizontes. Este processo completa o aspecto da organização dos conteúdos de aprendizagem em função dos objectivos e em função dos processos curriculares.

No conceito pragmático-funcional os conhecimentos de gramática não são o verdadeiro objectivo da aprendizagem; um papel equivalente ao da gramática detêm as intenções de fala, as simulações, os temas e conteúdos (a partir dos quais é determinado o vocabulário) e os textos. Estes devem ser autênticos ou seja, representar situações reais do quotidiano. O conceito «texto literário» passou a integrar também a literatura juvenil e outras obras cujos temas dizem mais respeito ao quotidiano do aluno.

Neste contexto o aprendente passa a desempenhar um papel diferente, surgindo como parceiro activo no processo de aprendizagem e sendo ele o centro dessa mesma aprendizagem.

A metodologia do ensino comunicativo do alemão é um conceito aberto e flexível que tem em consideração os aspectos específicos de cada um dos grupos de aprendentes, o que a partir de meados dos anos 80 deu origem ao conceito de intercultura.

1.1.6. Comunicação intercultural

Verificou-se que a competência comunicativa da língua estrangeira não tem o mesmo significado nas diferentes partes do mundo e para toda a gente, pelo que faz pouco sentido «exportar» processos de aprendizagem. Esta situação tornou-se mais evidente devido à utilização dos manuais editados no país da língua alvo que partiam de princípios etnocentristas, não tendo em conta a especificidade sócio-cultural dos alunos que faziam a sua aprendizagem do alemão a partir destes manuais.

A questão coloca-se sobretudo nos países mais distantes, asiáticos e africanos por exemplo, e culturalmente muito diferentes do país da língua a aprender. A grande distância geográfica leva a que faça a pergunta: Que sentido faz dominar a língua falada em primeiro lugar, se não existe necessidade imediata de comunicação? Para quê tratar textos com predominância de situações do quotidiano, em detrimento dos textos literários? Para se atingirem melhor os objectivos do ensino da língua, devem ser tidos em consideração, o sistema escolar, os temas tabús, as características culturais do aprendente e até o clima pelo que ele condiciona o estar dos povos.

Segundo Neuner (1993:124), o conceito de uma didáctica intercultural e metodologia do ensino da língua estrangeira, só é passível de definição em traços largos e nalguns aspectos particulares, não se podendo ainda falar de um novo "Método". Não deixa no entanto de haver

alguns aspectos a considerar que influenciam a metodologia de ensino, tais como:

- o tratamento de fenómenos linguísticos e de *Landeskunde* é feito em termos comparativos. A própria língua do aprendente, a sociedade e cultura, constituem a base para a aprendizagem da língua estrangeira.
- O processo de aprendizagem cognitiva refere-se não só à análise dos objectos de aprendizagem e aos resultados da aprendizagem, mas também aos processos de aprendizagem nas fases de aquisição, tratamento e aplicação da língua.

Na Alemanha, existem manuais, tais como *Sichtwechsel* e *Sprachbrücke*, que se baseiam na comunicação intercultural e ainda os globalmente designados por "*Regionalle Lehrwerke*", tema que será abordado no Capítulo II deste trabalho.

Não foram aqui mencionados outros métodos de ensino conhecidos, a saber, "*Silent Way*", "*Suggestopädie*" e "*Total Physical Response*" pelo seu uso não estar tão divulgado no ensino de alemão como língua estrangeira, sobretudo a nível escolar ou universitário, remetendo-se no entanto para as notas onde será dada uma explicação sucinta sobre o seu conteúdo.⁽⁶⁾

⁶ "*Silent way*": este método defende que o processo de aprendizagem da segunda língua é radicalmente diferente do processo de aprendizagem da primeira. Destina-se sobretudo ao nível de iniciados proporcionando-lhes a compreensão e a expressão oral da língua alvo. O aluno é levado a aprender por meio de associações e não por meio de repetição ou memorização, o que é

Como se viu, todos os métodos abordados têm uma concepção específica dos conteúdos sócio-culturais que fazem parte do ensino da língua estrangeira, diferindo entre o conhecimento da Cultura adquirido por meio da Literatura (gramática-tradução), até ao conhecimento da cultura do outro a partir do conhecimento da sua própria cultura (interculturalidade), passando pelo conhecimento do dia-a-dia do outro através de imagens e/ou de textos sobre esse quotidiano (audiovisual e audiolingual), e o conhecimento do contexto sócio-cultural do outro também como meio para desenvolver a compreensão e tolerância para com outras culturas e outras maneiras de viver (abordagem comunicativa). Esta diversidade dos conteúdos sócio-culturais e o debate que se gerou à sua volta é o tema que a seguir será desenvolvido.

conseguido pela utilização de varetas de diferentes cores e tamanhos.

"Suggestopedia": método desenvolvido a partir das teorias de yoga e da psicologia soviética, defende que todo o aprendente, qualquer que seja o seu nível intelectual, tem sucesso pois o conhecimento é-lhe induzido por sugestão dirigida quando se encontra num estado de descontração total. A música e o ritmo são o meio que induz a aprendizagem.

"Total Physical Response": método que se baseia na coordenação da fala com o movimento. Defende que a aquisição da segunda língua por um adulto passa pelo mesmo processo que a criança que adquire a primeira língua: desenvolve em primeiro lugar a compreensão e só depois aprende a falar. Segundo o autor, esta aprendizagem enquadra-se no bio-programa natural, visto centrar-se na interpretação do significado através do movimento e não em formas linguísticas aprendidas de um modo abstracto. O objectivo geral deste método é a aquisição da proficiência oral ao nível de iniciado.

2.Os conteúdos sócio-culturais - *LANDESKUNDE*

2.1. O conceito de "*Landeskunde*"

A obra "*Theorie des kommunikativen Handelns*" (1981) de Jürgen Habermas, onde é desenvolvida a teoria de que a sociedade é um conceito de dois planos, conceito esse que une os paradigmas **mundo vivencial** (*Lebenswelt*) e **sistema** através do agir comunicativo (cf. Wilma Melde, 1987), influenciou fortemente o debate que se gerou em torno da didáctica comunicativa e da didáctica da *Landeskunde* na década de oitenta. O facto de as teorias desenvolvidas acerca do agir comunicativo se movimentarem a um nível muito elevado de abstrações, tornou necessária a sua concretização e o seu complemento, o que foi tentado através destas duas disciplinas de didáctica.

A teoria sobre o agir comunicativo proporciona a legitimação para a integração de *Landeskunde* no ensino das línguas estrangeiras, na medida em que define os pontos de ligação entre a teoria da comunicação e a da sociedade. O ponto de partida encontra-se na interpretação dominante da pragmática formal que durante muito tempo defendeu a tese de que às frases corresponde o significado das palavras unicamente devido às regras de utilização das expressões que nela estão contidas (Melde, 1987:111). Já nos anos 70, investigações de sócio, etno e psicolinguístas levaram ao reconhecimento de que o saber

colectivo de fundo e de contexto, de ouvintes e falantes, determina grandemente a interpretação das suas manifestações. Assim, o processo de compreensão já não é identificado apenas mediante descodificação; a produção de manifestações exige também a antecipação das possibilidades de compreensão e disposição do parceiro de conversação, o que por sua vez depende das estruturas do seu mundo vivencial. Para que o processo de compreensão se desenvolva, tem de estar assegurado o conhecimento suficiente dos modelos de significação resultantes destas estruturas, o que se torna ainda mais evidente quando se confrontam dois mundos de vivências de nacionalidades diferentes.

Segundo Wilma Melda (1987:114), a "Teoria do Agir Comunicativo" está em certa medida apta a proporcionar os fundamentos teóricos para a integração didáctica de *Landeskunde* e comunicação, visto reunir numa teoria normativa e complexa todas as disciplinas específicas que são relevantes para estabelecer o conceito desta didáctica específica, explicando e justificando os seus vínculos. O que a seguir se procura mostrar é que também para comunicar na língua estrangeira - e conseqüentemente para se entenderem - as pessoas precisam tanto de conhecimentos linguísticos como de conhecimentos sobre a sociedade onde se utiliza a língua em questão, em todas as suas vertentes. Este princípio decorre da teoria de Habermas:

"Der theoretische Grundbegriff der Kommunikationsethik ist der universelle Diskurs, das 'formale Ideal sprachlicher Verständigung'. Weil diese Idee rational motivierter Verständigung in der Struktur der Sprache schon angelegt ist, ist sie keine bloße Förderung der praktischen Vernunft, sondern in die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens eingebaut" (Habermas, 1981, vol 2:142).

Esse conhecimento da sociedade é o definido pelo conceito *Landeskunde*, apesar das diferentes variantes em que tem sido utilizado ao longo dos anos⁽⁷⁾. Dieter Buttjes começou por definir este conceito simplesmente como "die Information über die Gesellschaft(en), deren Sprache im Fremdsprachunterricht gelernt wird" (1981:10), para, já uns anos depois e após a evolução da discussão em torno deste conceito afirmar que, apesar da palavra *Landeskunde* poder gerar mal-entendidos ao confundir-se *Land* com espaço ou região, e *Kunde* com um conhecimento limitado, não existe alternativa para designar "eine sprachlich artikulierte kulturelle Praxis" e "eine sprachlich vermittelte interkulturelle Kompetenz" (Buttjes, 1989:113).

As *ABCD-Thesen* (1990:60), conjunto de recomendações sobre o papel de *Landeskunde* no ensino de alemão como língua estrangeira, definem não só o conceito mas também as tarefas da *Landeskunde* de um modo mais abrangente, porquanto defendem que esta deve visar igualmente a sensibilização e o desenvolvimento de capacidades e estratégias no relacionamento com as culturas

⁷ No ponto 2.2 serão abordadas em pormenor as diferentes variantes por que tem passado o conceito *Landeskunde* desde o início do século.

estrangeiras, podendo deste modo reconhecer-se os preconceitos e chavões, criando em simultâneo uma tolerância crítica.

É certo que tanto em Geografia como em História está contida a palavra *Landeskunde*, (respectivamente *Länderkunde* e *geschichtliche Landeskunde*) mas aqui existe uma limitação de região e de espaço histórico que de modo nenhum se pode confundir com uma limitação linguística.

Ainda que a palavra alemã *Landeskunde* se tenha internacionalizado de tal modo que se prescinde de traduções, não deixa de se encontrar noutras línguas o correspondente conceito e âmbito temático. Assim, na Grã-Bretanha existe a expressão cultural/world studies, nos Estados Unidos da América culture learning, ou international/area studies, em França civilisation ou culture étrangère. Entre nós, fala-se alternadamente em competência sociocultural e *Landeskunde*, por exemplo nos programas de alemão do ensino secundário (ME, 1991:27), aprendizagem socio-cultural e actualidade cultural na tradução de Hannelore Araújo e Maria Helena Peralta de Neuner (1985:29), ou simplesmente cultura nas mais variadas publicações. A palavra cultura é no entanto de evitar porquanto pode suscitar mal-entendidos ao ser confundida com aquilo que em alemão se designa por *Kultur*, conceito que já entra no âmbito da Antropologia e da Sociologia.

Existe a opção, que é também válida para este trabalho, de em português se escrever Cultura (com letra maiúscula), quando está em causa o conceito tradicional de *Kultur* e cultura (com letra minúscula), quando está em causa um conceito mais próximo de *Landeskunde*. Refere-se o conceito tradicional de *Kultur* significando o conjunto das manifestações intelectuais e artísticas de um povo, ainda que modernamente muitos autores já tenham alargado esse conceito incluindo nele todo o tipo de manifestações de um povo e não só as manifestações eruditas. A tendência que se verifica em Sociologia é a de rejeitar a tradicional dicotomia de Cultura e Civilização, passando a diferenciar entre cultura material, que compreende os valores, normas, convicções religiosas etc. de uma sociedade e cultura imaterial como sendo o conjunto das competências técnicas, modos de produção, equipamentos, etc. dessa mesma sociedade (Alf Mintzel, 1993:182).

Conforme escreve Hermann Bausinger, o problema do conceito de *Kultur* é especificamente alemão, porquanto a sua definição não abrange o conjunto de todas as formas de vida, aquilo que genericamente se designa por civilização. "Der Gegensatz zwischen Zivilisation und Kultur gehört zur deutschen Tradition der Innerlichkeit, die ihrerseits in bestimmten sozialen und politischen Voraussetzungen wurzelt" (1980:57). *Kultur* expressa os valores interiores, expressa o belo, o imaterial, o intelectual, enquanto *Zivilisation* representa

precisamente o oposto: o utilitário, o material, a generalidade, as manifestações físicas. *Kultur* é o elevado, *Zivilisation* é o inferior. Uma justificação semelhante encontra-se também em Norbert Elias (citado por A. Mintzel, 1993:182), para quem a diferenciação entre *Kultur* e *Zivilisation* tem a sua origem em fundamentos de carácter político e ideológico.

Com toda a controvérsia que envolve este último tema - mas que aqui não será desenvolvida por não ser o lugar próprio - a palavra *Kultur* em alemão não deixou de continuar a ser considerada elitista. Quando na linguagem trivial se fala de «*deutsche Kultur*» não se está certamente a querer referir a música mais em voga, as formas de saudação ou os romances de cordel (Bausinger, 1980:62). A tendência que se observa é no entanto no sentido da simplificação ou seja, representar o pensamento e o comportamento comuns que constituem o essencial da vida.

No âmbito da aprendizagem da língua estrangeira o conhecimento de elementos sócio-culturais é fundamental na abordagem comunicativa, que como já se viu anteriormente, é dos modelos mais recentes de aprendizagem da língua estrangeira e que actualmente já integra a competência intercultural. (Esta competência será abordada com mais detalhe no ponto 3.2).

2.1.1. *Landeskunde* e a competência comunicativa

No ensino da língua estrangeira define-se competência comunicativa como sendo a capacidade de comunicação entre pessoas de diferentes culturas que só se entendem devidamente se estiverem também na posse de elementos sócio-culturais. A partir desta definição conclui-se que o perfeccionismo linguístico por si só não é suficiente para que haja entendimento, podendo até o seu domínio exclusivo levar a mal-entendidos, visto os falantes da língua estrangeira nesse caso, não dominarem minimamente os códigos sociais dos falantes nativos. Torna-se por conseguinte imprescindível estar igualmente na posse de conhecimentos sobre o quotidiano, as estruturas e os comportamentos sociais, ademais do conhecimento da vida artística e cultural, vida política, instituições, imprensa, indústria, história e geografia. O âmbito temático de *Landeskunde* é conseqüentemente muito vasto podendo-se considerar três grandes campos de incidência:

- os fundamentos científico-sociais ou seja, a informação histórica, sociológica e económica do(s) país(es) cuja língua se está a aprender,
- a didáctica em sentido restrito ou seja, preparação de material de *Landeskunde* a ser utilizado em sala de aula, planificação de unidades didácticas

respeitando os princípios pedagógicos, e adequação desta planificação segundo a experiência lectiva;

- investigação empírica do ensino ou seja, levantamento dos conhecimentos de *Landeskunde* existentes no início da aprendizagem, como está a decorrer o processo de aquisição desses conhecimentos e quais os factores que determinam essa aquisição (Firges/Melenk, 1989:436).

A aprendizagem de *Landeskunde* no contexto da língua estrangeira coloca ao aluno certas exigências dentro das que se salientam o saber orientar-se e o reforço da sua identidade, atitudes que o direccionam no sentido de promover a sua emancipação. Ora a emancipação é um objectivo de aprendizagem nas democracias, visto pretender-se que o indivíduo seja livre de opressões e de explorações, o que, em termos escolares, significa que o aluno deve ser qualificado para tomar parte activa na estruturação da realidade social. Para atingir este objectivo ele precisa tanto de «orientação» dentro da sua sociedade como de um ambiente cultural que lhe facilite a estruturação de uma identidade a partir da qual possa agir (Davids, 1981:33). Mas, enquanto a orientação se baseia em conhecimentos estruturais, a procura de identidade tem sobretudo a ver com a Cultura e modo de vida de cada um.

A aprendizagem de *Landeskunde*, tendo a ver com a Cultura e modo de vida do «outro» é uma confrontação com

informações novas que são assimiladas pelos aprendentes quer a nível cognitivo quer a nível afectivo. A nível afectivo dê-se como exemplo o *Rollenspiel*⁽⁸⁾, estadias no estrangeiro e trabalhos de projecto interdisciplinares. A importância desta aprendizagem a nível afectivo está patente na explicação que Gisela Hermann (1981:55-56) dá acerca do *Rollenspiel* o qual desenvolve três tipos de capacidades: a empatia, ("sie besteht darin, sich in einen anderen hineinversetzen und Erwartungen eines Interaktionspartners reproduzieren zu können") que possibilita ao aluno o afastamento das suas origens étnicas, ao avaliar as situações a partir da perspectiva de uma outra cultura; a tolerância ambígua ("das Vermögen, sich mit Divergenzen und Inkompatibilitäten abzufinden, wie sie gerade zwischen ethnischen Gruppen, die verschiedenartige kulturelle Wertsysteme besitzen und vertreten, auftauchen"), e por último, o distanciamento ou seja, "die Fähigkeit des Individuums, sich Normen gegenüber reflektierend zu verhalten" (1981: 55-56).

As estadias no estrangeiro ou intercâmbio escolar possibilitam ao aprendente o conhecimento do país da língua alvo, encontrando-se inserido num ambiente paralelo ao seu em termos escolares e etários, desenvolvendo nele a capacidade de sociabilização com o «outro» e o conhecimento do seu dia-a-dia. No entanto, há

⁸ Actividade de sala de aula em que o aluno simula uma situação da vida real, representando-a perante a turma, utilizando a língua estrangeira.

que ter em conta que, para serem bem sucedidos, estes intercâmbios e/ou estadias devem ser meticolosamente organizados e planeados, devendo também englobar uma cuidadosa definição prévia dos objectivos que se pretendem alcançar, para que, entre outros a comunicação intercultral também sirva para desfazer preconceitos.

Nos vários aspectos que constituem a *Landeskunde* não se deve descurar a componente política, visto que os seus objectivos de aprendizagem também incluem sempre interpretações de realidades sociais e uma orientação sobre temas políticos específicos, que terão a ver também com a tradição política existente por exemplo, na educação e na formação dos cidadãos dos países onde é feita a aprendizagem da língua estrangeira.

Reflectindo sobre as exigências que se colocam ao aluno na aprendizagem de *Landeskunde* no contexto da língua estrangeira, como seja promoção da sua emancipação e ambiente cultural, compreender-se-á melhor a dificuldade que é levá-la a cabo na sociedade portuguesa onde a educação para a emancipação é ainda um conceito muito recente, numa democracia de pouco mais de vinte anos. Pela mesma razão, e dada a inexistência de uma tradição neste sentido, professores e alunos deparam com grandes dificuldades na interpretação de realidades sociais e abordagem de temas políticos e culturais. Mesmo as estadias no estrangeiro, como já foi dito anteriormente, só muito recentemente começaram a ter

lugar, a partir da adesão de Portugal à CEE em 1986. Conquanto não haja no entanto nenhuma solução científica ou teórica satisfatória para a *Landeskunde*, tal não quer dizer que não haja soluções parciais pragmáticas, como a seguir se verá.

2.1.2. O saber comum (*Alltagswissen*) e o quotidiano (*Alltag*)

Na procura de situações de comunicação de carácter didáctico-linguístico, os didactas das línguas estrangeiras viraram-se para a área da "*Alltagskultur*" ou seja, cultura do quotidiano.

O quotidiano do estrangeiro é parcialmente do nosso conhecimento, visto ser também vivido diariamente por cada um de nós no que diz respeito à satisfação de necessidades universais das pessoas tais como comer, beber, amar, lavar--se, alojar-se, factos que constituem o fio condutor que nos transporta do "eu" para o "outro". A partir da sua própria vivência, o aprendente começa a descobrir o mundo do outro que na realidade não é assim tão diferente do seu próprio mundo, mas que, e é isto que é fundamental, se apresenta sob formas diferentes. O facto de se existir como ser humano determina necessidades básicas que, de um modo global se podem considerar como sendo as mesmas para todas as pessoas. O que difere então será a maneira como essas necessidades são satisfeitas, sendo isso o que acontece ao descrever-se e interpretar-se o dia-a-dia do falante nativo. Esta situação implica também que se relacione na sua acção recíproca os conteúdos históricos, sociais, económicos e culturais do país da língua alvo.

Através do processo de socialização, os protagonistas da comunicação quotidiana estão envolvidos no

processo de desenvolvimento das suas sociedades, quer disso tenham ou não consciência, deixando o quotidiano assim de poder ser considerado meramente como uma situação do presente (Picht, 1989:57).

A situação do *Alltag* pode por conseguinte ser transmitida ao aprendente, centrando-a nele próprio, e como tal obedecendo a critérios que tenham em conta a sua faixa etária, a adequação aos seus interesses pessoais e aos interesses próprios da sua idade, ao seu meio-ambiente social e cultural, bem como todas as outras particularidades relacionadas com o aprendente, o que significa seguir a metodologia de ensino centrado no aluno.

As interpretações subjectivas da realidade constroem-se através de actos de fala com outras pessoas, com base no saber comum da respectiva sociedade. A comunicação do dia-a-dia, a literária e a científica, constituem-se a partir do saber comum e influenciam-se mutuamente. Cada um dos falantes só participa na comunicação com um aspecto sendo esse aspecto um reflexo da sua posição social e da sua condição de vida, o que por sua vez determina a linguagem que utiliza e com a qual ele compreende e cria a sua realidade. Neste sentido, é importante que o aluno como falante aprenda a reconhecer que, falar é um agir social no qual ele estabelece determinadas relações com outras pessoas e que é responsável por aquilo que faz.

O conjunto de conhecimentos que o falante tem e sem os quais não era possível estabelecer-se comunicação, designa--se por saber comum (*Alltagswissen*). Este conjunto tem como conteúdos fundamentalmente as regras sociais, o conhecimento e interpretação de factos, o significado de palavras, etc. (Melenk, 1990:27), ou seja, o saber comum contém o saber sobre variadíssimas componentes.

Para o falante, este saber comum em todas as suas vertentes, é geralmente um pressuposto evidente quando se estabelece uma comunicação: parte do princípio que as palavras que está a usar são do conhecimento do outro e que por ele são correctamente compreendidas: que uma saudação é feita, por exemplo, através de um aperto de mão, ou que quando se é convidado para jantar se chega à hora de facto combinada. Mas, acontece que nem todo o saber comum tem um carácter evidente: a comunicação baseia-se em «saber», mas também muito em suposições. Existem nas interacções vários tipos de suposições tais como o da lealdade e da honestidade, ainda que se seja do conhecimento geral que nem todas as pessoas possuem estas características. Na comunicação, o falhar de suposições ou de saberes considerados evidentes, pode levar a perturbações do foro psicológico, a choques emocionais mais ou menos graves.

Os conceitos de *Alltag* não são susceptíveis de uma definição inequívoca visto que podem congregam diferentes

experiências que por sua vez foram sujeitas a diferentes graus de tratamento. O processo de relato dos conceitos de cotidiano é sempre descritivo, é sempre um processo que continuamente descreve os acontecimentos da vida e das significações que lhes são atribuídas (Rehbein, 1985:52).

Para Firges (1982:115-116), o ensino de *Landeskunde* no contexto do ensino da língua estrangeira deve ser feito a partir do saber comum e orientar-se a partir das suas estruturas, que englobam a língua como suporte de conteúdos e base da objectivação social de experiências: o saber, por um lado o saber rotineiro e por outro os conteúdos explicitamente tematizados; a orientação, modelos interpretativos, valores conceituais, tomada de posições e a intenção que abranje os objectivos; a atenção e a motivação por exemplo, no processo de aprendizagem e em intercâmbios escolares.

Importa no entanto estabelecer a diferença entre dois conceitos que não devem ser confundidos mas que, não raras vezes tendem a sê-lo devido à sua proximidade. São eles o saber comum (*Alltagswissen*) e a trivialidade (*Trivialität*). O saber rotineiro, automatizado, pode ser considerado trivial mas este saber raramente é problematizado. Não se podem no entanto considerar triviais os interesses pessoais, as fantasias e os desejos de cada um, as orientações gerais, as experiências feitas de frustrações, os acontecimentos que constituem a

actualidade, etc., sendo a partir destas vivências que se constitui o conceito de saber comum.

No contexto de comunicação intercultural é importante a sensibilização do aluno para os conceitos do quotidiano, que devem ser trabalhados nos seus aspectos fundamentais e nas suas particularidades culturais. Mas os aspectos cognitivos só por si não são suficientes; é de extrema importância ter em consideração também os aspectos afectivos, o que será abordado mais em pormenor no ponto 3.1.

2.2. As transformações do conceito de *Landeskunde* ao longo dos anos.

Ao fazer-se o historial do ensino da língua estrangeira e do papel da *Landeskunde*, constata-se que esse ensino reage fortemente às mudanças políticas e pedagógicas. A estas mudanças sempre foi mais sensível o papel da *Landeskunde* porquanto esta era sistematicamente utilizada para legitimar uma qualquer situação política ou social.

A aprendizagem de línguas estrangeiras modernas esteve inicialmente ligada às necessidades do comércio internacional tendo conseqüentemente um carácter utilitário; esta aprendizagem era muitas vezes feita no país estrangeiro o que reflectia uma vivência cos-

mopolita. Tendo em conta esta situação, compreende-se que os conteúdos de *Landeskunde* se limitassem a dar um conhecimento do país que facilitasse tanto a orientação do viajante em terras estranhas como os seus interesses profissionais.

Estes objectivos de carácter mais prático permaneceram mesmo quando as línguas estrangeiras passaram a constituir uma disciplina curricular. Os textos em língua estrangeira falavam das condições de vida das populações, da actualidade política, e de um modo geral reflectiam os conceitos de Cultura da época.

Na Alemanha, o ensino da língua estrangeira foi marcado desde o início do século pelo conceito de *Kulturkunde* o que permaneceu até à sua desmontagem nos anos sessenta. O aproveitamento que foi feito deste conceito durante o nacional-socialismo, ao marcarem-se as diferenças no sentido de glorificar a nacionalidade alemã, reduzindo os múltiplos aspectos sociais, levou a que depois da 2ª guerra mundial, se rejeitasse a palavra *Kulturkunde* e houvesse uma proposta para a substituir por *Gegenwartskunde*. Rejeitou-se também qualquer tipo de texto que visasse uma formação política, sendo privilegiados os textos literários.

Esta perspectiva da *Kulturkunde* virada para as Ciências Histórico-Filosóficas manteve-se até aos anos sessenta, altura em que, devido em grande parte aos movimentos estudantis, se começou a falar de *Landeskunde*,

disciplina mais virada para as Ciências Sociais. Esta tinha no entanto, um carácter puramente pragmático e aparentemente apolítico.

Foi portanto no decorrer dos anos sessenta e setenta que surgiu entre os filólogos da língua estrangeira o tema *Landeskunde* e uma inevitável discussão sobre a definição deste termo e por conseguinte dos seus conteúdos.

Até àquela data, a aprendizagem da língua estrangeira baseava-se nos métodos existentes e já mencionados no Cap.I, os quais se centravam em Linguística e Literatura e numa aprendizagem da língua estrangeira comportamentalista e mecanizada, aprendizagem essa na qual a Cultura era tida em conta apenas nos termos atrás definidos (Ciências Histórico-Filosóficas).

O movimento que então surge em universidades francesas, inglesas e americanas, opõe-se à Filologia tradicional, defendendo como objecto de Civilisation allemande ou German studies a vida política da Alemanha e a sua sociedade, e não mais exclusivamente a literatura alemã (Picht, 1989:54). Esta situação provoca por sua vez toda uma movimentação por parte da Linguística e das Ciências Literárias, defendendo a pragmalinguística que os actos de fala adquirem o seu sentido a partir de situações concretas de comunicação social, porquanto além das diversidades da própria língua, existem as diversidades culturais exteriores à língua. A Semântica

foi retomada com intensidade, reportando-se sempre às relações culturais específicas da sociedade existentes no seu campo de investigação de conceitos. As Ciências Literárias por sua vez, investigaram as condições sociais em que se desenvolvia a produção e a recepção literária, criando assim elementos de uma sociologia da literatura que se relacionam de igual modo com as questões específicas das Culturas nacionais (Picht, 1989:55).

Sendo consideradas manifestações de uma cultura as estruturas sociais, os comportamentos, a habitação, a língua, a vida intelectual e artística, é certo que aquelas estão sujeitas a alterações ao longo dos anos, alterações essas que são determinadas tanto a partir do interior como do exterior do país, ou a partir da sua interdependência.

A discussão sobre o tema *Landeskunde* levou mesmo a que se considerasse que a Filologia Moderna devia incluir *Landeskunde* como uma terceira disciplina ao lado de Literatura e Linguística (Firges, 1989:438). Viu-se entretanto que para o ensino escolar era grande a dificuldade em integrar no ensino da língua estrangeira este conceito tão abrangente de ensino de *Landeskunde*, orientado a partir das Ciências Sociais. A tomada de consciência desta situação não obstou no entanto a que se tivesse tomado como dado assente que no ensino de línguas estrangeiras era necessário tratar com mais profundidade os temas socio-políticos.

No decorrer dos anos 80 este modo de encarar o ensino da *Landeskunde* começa a diluir-se, pois apesar de ser consensual o princípio de que os temas das Ciências Sociais eram imprescindíveis, viu-se que a sua actuação tinha de ser limitada. Tal facto conduz a que a investigação em *Landeskunde* deixe o âmbito de conceitos gerais para se virar para a concretização de projectos isolados.

Firges é um grande opositor da *Landeskunde* como disciplina das Ciências Sociais, porquanto considera que, no contexto do ensino de línguas estrangeiras, não se deve pretender que o aluno se torne um perito naqueles assuntos; deve sim pretender-se que o aluno adquira os conhecimentos que lhe permitam saber-se orientar e ter atitudes adequadas no país da língua alvo: "ihm Erfahrungen zu vermitteln, wie man in dem anderen Land lebt, denkt und handelt, wie man sich dort verhält und zurechtfindet" (1982:115-116), defendendo assim que a *Landeskunde* tem como ponto de partida o mundo quotidiano do outro país. Firges sintetiza a discussão desta década como um feixe de exigências as quais carecem de temas e materiais, tais como textos, que:

- sowohl die individuelle wie die gesellschaftliche Perspektive enthalten,
- deren Bearbeitung auf sprachlich einfache Texte beschränkt werden kann,
- die an die Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen,
- die einen Zugang zur Arbeitsweise der Sozialwissenschaften eröffnen,
- die auf das Globalziel der transnationalen Kommunikation einführen usw (1989:438).

É portanto já em finais dos anos oitenta que a *Landeskunde* surge como conceito alargado assumindo um papel de primordial importância no curriculum das línguas estrangeiras, tornando a sua aprendizagem também uma aprendizagem do outro ou aprendizagem intercultural.

Já mais recentemente, Klaus P. Hansen sugere uma teoria e prática da *Landeskunde* baseada no saber colectivo, afirmando que: "Der Gegenstand der Landeskunde sind die nationaltypischen Standardisierungen" (1993:111), definindo típico como segmentos e não o todo de um círculo cultural, e nacional como um sistema aberto que, conquanto se localize em território nacional, recebe influências de todo o lado. O processo metodológico reside no facto de se tentar perceber a outra sociedade de acordo com a mentalidade colectiva que a caracteriza e não à luz dos valores da sociedade do aprendente.

Esta atitude de Klaus Hansen perante a *Landeskunde* é uma tentativa de definir concretamente os seus contornos como disciplina e de desenvolver uma metodologia que lhe seja própria, com o que poderá estar a originar uma diferente abordagem do assunto.

2.3. Objectivos e conteúdos do curriculum de *Landeskunde*

A língua estrangeira como disciplina curricular do ensino escolar tem o objectivo de contribuir para a formação do indivíduo, enriquecendo-o nos seus conhecimentos sobre a língua e cultura do outro, de modo a com ele poder comunicar. Este objectivo está inserido numa aprendizagem comunicativa a nível produtivo e receptivo, o que significa que o aprendente deve ser capaz de se expressar na língua estrangeira sobre si próprio e o seu mundo, tendo também conhecimentos sobre o mundo que envolve o falante nativo. Para se chegar a este ponto é necessário que, à medida que o aprendente vai dominando os conteúdos puramente linguísticos estes lhe sirvam para poder ir adquirindo conhecimentos sobre o quotidiano do/s país/es dessa língua, as suas instituições, as suas características sociais, políticas e culturais.

Estas acepções são certamente válidas para aprendentes não muito jovens ou adultos, e cujo nível de conhecimentos sobre o seu mundo seja suficientemente alargado para lhes permitir também a comunicação e a aprendizagem do mundo do "outro". É sem dúvida extremamente importante que a escola exerça a sua função de mediadora de conhecimentos e fomente a interdisciplinaridade, pois torna-se difícil ao professor de língua estrangeira tratar os conteúdos sócio-culturais quando estes não são do domínio cognitivo do aluno a nível da sua própria cultura. Neste aspecto a escola portuguesa revela ainda insuficiências pois não há o hábito da in-

terdisciplinaridade, mesmo a nível de trabalho de projecto, o qual só recentemente, com a Reforma Curricular de 1989, começou a dar os primeiros passos.

Para Edelhoff (1981:21-22), os textos utilizados no ensino da língua estrangeira devem ser seleccionados segundo critérios linguísticos e critérios pedagógico-sociais, abrangendo conteúdos e temas das restantes disciplinas que fazem parte do curriculum escolar do respectivo ano de aprendizagem. De início os temas devem estar relacionados com o mundo do aprendente de modo que este possa falar de si e do seu mundo na língua estrangeira. Em simultâneo e através da língua estrangeira, este vai adquirindo cada vez mais informações sobre a sociedade cuja língua está a aprender, passando assim os assuntos que dizem respeito ao país e/ou às pessoas da língua alvo a ter para ele um significado, e conseqüentemente a fazer parte da sua realidade. Nesta fase o aprendente está na posse dos conhecimentos que lhe permitem fazer comparações, analisar as diferenças e as semelhanças, estando apto a começar a introduzir estes conhecimentos em situações de comunicação. Neste contexto, o autor mencionado apresenta o seguinte esquema:

Das "Andere", Fremdes,
Ähnliches und Gleiches

VERSTEHEN UND ÄUSSERN/
MITTEILEN

Schüler

Interessen, Kenntnisse
Erfahrungen, Lernmöglichkeiten
(1981:22).

Verifica-se portanto que os objectivos não abrangem só a língua e os seus conteúdos, mas também o conhecimento de outras realidades da vida, do modo como se transformam juízos e pontos de vista, preconceitos e chavões. Mas, como menciona Piepho, "Os objectivos também dependem, (...) dos interesses da qualificação que determinam as orientações governamentais para o ensino e a instrução. As normas para os exames finais uniformizados do ensino secundário (...) exercem uma forte influência na prática diária das aulas e conduzem a uma técnica de ensino que tem em vista testes e exames formais e se satisfaz, por isso mesmo, com a preparação dos alunos para exames escritos" (1985:106).

Apesar de entretanto o conceito de competência comunicativa, que como já vimos engloba o uso de língua estrangeira em situações do quotidiano e a compreensão de textos na língua estrangeira, ter começado a ser considerado insuficiente por terem surgido componentes como por exemplo a interculturalidade, essa expressão continua comumente em uso.

2.3.1. Investigação didáctica em *Landeskunde*

A abrangência deste tema faz com que o ponto fulcral da investigação se concentre na didáctica em sentido restrito, incidindo na questão de quais os seus conteúdos e de que modo devem ser transmitidos.

A cientificidade desta disciplina tem sido muito contestada, pois além da dificuldade em delimitar o seu campo temático, esta depende de várias ciências não se apoiando em nenhuma específica. Ainda que a posição de Didáctica da *Landeskunde* como disciplina não esteja muito firme em termos de investigação, de ensino ou mesmo na formação de professores, esta tem-se vindo a consolidar no âmbito da didáctica da língua estrangeira.

Actualmente e a nível internacional, Buttjes define três grandes campos de incidência da didáctica da *Landeskunde* como intercultural studies⁽⁹⁾:

- a-Teoria da *Landeskunde* (aprendizagem de línguas estrangeiras como comunicação intercultural e aprendizagem da língua de um modo integrado e orientado para o conteúdo),
- b-História da *Landeskunde* (história social do ensino das línguas estrangeiras e condições sociais do curriculum de *Landeskunde*),
- c-Praxis da *Landeskunde* (encontros interculturais, recepção de conteúdos de *Landeskunde* e desenvolvimento de métodos de *Landeskunde*, produção e avaliação de materiais de *Landeskunde*) (1989:115)⁽¹⁰⁾.

Aqui surge como se pode ver, a interculturalidade para a qual é tão necessária a competência linguística como a competência sócio-cultural, porquanto sistemas

⁹ Em inglês no original.

¹⁰ Tradução nossa.

linguísticos diferentes se entrecruzam com experiência sociais diferentes. Mas como os conteúdos sócio-culturais só são verdadeiramente sentidos pelo aprendente quando este tem de comunicar com falantes nativos ou quando é confrontado com textos na língua estrangeira, cabe em última análise ao respectivo professor a delicada tarefa de decidir aquilo que lhe parece plausível e possível de transmitir sobre a outra cultura.

Neste contexto convém relembrar o valor do intercâmbio escolar como um bom meio tanto para a integração de *Landeskunde* como para a aquisição linguística. Os alunos devem ser preparados na medida em que lhes são dados os necessários meios para a comunicação bem como uma introdução às condições locais e regionais, não esquecendo projectos de trabalho sobre a história regional e sobre importantes sectores da vida, tais como habitação, serviços e o mundo do trabalho. Para os aprendentes com um nível de língua mais avançado é importante o tratamento de textos autênticos cujo conteúdo seja passível de debate. Os textos jornalísticos são geralmente muito utilizados mas, segundo Firges (1989:438), deviam ser completados com outro tipo de textos porque, para além de estarem fortemente ligados a situações do momento, são de um modo geral incompletos e pouco objectivos. Textos doutro tipo são por exemplo textos ligados às ciências de referência da *Landeskunde* e também textos literários. Estes textos representam muitas

vezes estruturas sociais e conflitos individuais, fornecendo também análises que não estão necessariamente limitadas ao momento. Os escritores são muitas vezes os cronistas e os críticos da sua época.

A investigação didáctica da *Landeskunde* continua a debruçar-se primordialmente sobre temas e projectos, não pondo de lado no entanto a questão sobre quão sistemáticos podem ser os conhecimentos de *Landeskunde* em determinado nível de aquisição da língua. Coordenar estas duas tarefas - conteúdos e níveis de língua - parece ser a questão que mais problemas levanta a nível pragmático.

3. *DaF, Landeskunde* e interculturalidade

O tema da interculturalidade, ou seja, o entendimento recíproco das culturas nacionais, o que pressupõe a sua compreensão (cf. Klaus P. Hansen, 1995), não tem sido explicitamente mencionado na aprendizagem das línguas estrangeiras, ainda que, de algum modo, esteja sempre subjacente. Para um membro de uma sociedade compreender o membro de outra cuja realidade vivencial é diferente, não é suficiente apenas tomar conhecimento dessa outra realidade, é preciso compreendê-la.

Os governos de grande parte dos países ocidentais, nomeadamente aqueles cuja língua é, em maior ou menor grau, relevante a nível internacional, têm todo o interesse em que a sua língua seja amplamente divulgada a nível mundial, pois ao fomentar-se a aprendizagem da língua servem-se os objectivos culturais e em simultâneo os interesses económicos e a consolidação da posição política do país da língua alvo face aos outros países. Perante estas intenções torna-se determinante que a política em relação ao ensino da língua no estrangeiro seja a primeira componente da política cultural externa dos governos desses países.

Segundo Witte (1987:161), na Alemanha cada terceiro posto de trabalho está relacionado com a exportação de produtos e serviços alemães, o que significa que este país tem um grande leque de parceiros económicos. Assim,

a nível do comércio externo terá a primazia e será um melhor parceiro aquele que domine a língua e os elementos sócio- -culturais alemães.

A política externa que se baseia no diálogo, compreensão e cooperação, é certamente mais fácil de ser levada a cabo quando os grupos dominantes estão familiarizados com a língua alemã. Mas, como já se disse, a língua não é unicamente um meio de comunicação; veícula também conteúdos, pelo que aprender alemão quer também dizer conhecer e compreender melhor a Alemanha e os alemães, a sua história e o seu presente.

Assim, desde o seu recomeço depois de 1945, a política externa da Alemanha tem dado grande importância ao ensino do alemão no estrangeiro. No primeiro relatório sobre esta matéria, apresentado pela tutela dos Negócios Estrangeiros no *Bundestag* em 1976, constava: "die Förderung der deutschen Sprache im Ausland und die Intensivierung des Deutschunterrichts (sind) Schwerpunkte unserer kulturpolitischen Aktivitäten... Das vorläufige Ergebnis (der Bestandsaufnahme) zeigt, dass die deutsche Sprache noch ein gewisses Gewicht hat. Es bedarf allerdings raschen und energischen Bemühens, um ihr die ihr zukommende Stellung in der Welt zu verschaffen" (citado por Witte, 1987:162). Nesta linha de actuação, surge o segundo relatório sobre este assunto em 1985 no qual se reitera o papel da Alemanha como propulsora da língua alemã no estrangeiro.

Mas, é claro que a divulgação da língua alemã não serve somente os desígnios políticos e económicos: detem também um lugar no diálogo intercultural a nível mundial. Ao lado do ensino do alemão comercial e do alemão científico encontra-se também o alemão literário e cultural que tanto tem contribuído ao longo dos séculos para a cultura europeia e mundial. Com a evolução dos tempos a política deixou de ser unilateral passando a basear-se igualmente no diálogo, intercâmbio e cooperação: o seu campo de actuação não é só o Mundo, mas também o próprio país.

Grossklaus e Wierlacher (1980), criticam no entanto o modo como esta política do ensino da língua tem sido conduzida pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, especialmente em relação aos países do terceiro mundo. O ensino de alemão como língua estrangeira (DaF)⁽¹¹⁾ tem-se limitado ao aspecto puramente linguístico, esquecendo as outras componentes, nomeadamente *Literatura* e *Landeskunde*. A falta de regras, método, teoria e contexto que envolvem as directrizes, não facilitam a aplicação dos princípios da moderna orientação que é dada ao ensino da língua, em especial nos países mais desenvolvidos do terceiro mundo onde os estudantes universitários já têm um bom domínio da língua e onde não se faz um ensino contrastivo das culturas, ou seja, "in die eine thematisch wie kommunikationswissenschaftlich interessierte

¹¹ DaF-abreviatura de *Deutsch als Fremdsprache*, utilizada sempre que se refere o alemão como língua estrangeira.

Literatur-wissenschaft als eine Komponente unter anderen ebenso hineingerhörte wie die Deutschlandkunde" (Grossklaus, 1980:95-96).

Este aspecto da transmissão dos valores sócio-culturais integrados na aprendizagem da língua estrangeira e que funcionam como um factor fundamental para o entendimento entre os povos não terá ainda sido apreendido pelas entidades cimeiras dos governos em questão. Neste contexto há também que ter em conta o receio que, nesta aprendizagem o outro se torne predominante, provocando a perda de identidade do aprendente. O próprio Conselho da Europa, que ao criar os projectos de línguas estrangeiras teve como objectivo fomentar a comunicação entre os europeus, acentua que tal não deveria ser feito de modo algum à custa da perda de identidade; muito pelo contrário, é altamente desejável que a Europa conserve o seu carácter multilinguista.

As resoluções saídas da conferência dos Ministros Europeus da Cultura, realizada em Sintra de 15 a 17 de Setembro de 1987, apontam também, entre outros, para a necessidade de cooperação dos países europeus em promover a avaliação e o desenvolvimento das políticas culturais (Resolução nº3) e para a herança comum e multiplicidade cultural da Europa tendo em vista o desenvolvimento das modernas tecnologias de comunicação (Resolução nº2), na qual consta que "...a comunicação é per se de natureza

cultural"⁽¹²⁾. Aqui os governos europeus reconhecem portanto a importância da interculturalidade, havendo uma tentativa de estabelecer critérios e prioridades para a sua prossecução. O seu aproveitamento integrando-a no ensino da língua estrangeira já é feito pelos linguístas.

3.1. A relação entre o «eu» e o «outro»

A relação de sujeito-objecto existente no processo de apreensão de línguas e culturas estrangeiras é sempre o da relação entre o eu e o outro. Compreender e fazer-se compreender é o resultado de um constante processo de comparações do qual fazem parte tanto a própria situação de condicionalismos culturais como as experiências e informações sobre a cultura do outro. A aprendizagem de línguas estrangeiras, a leitura de textos de cultura estrangeira bem como as vivências tidas no estrangeiro, são um contínuo processo de comunicação intercultural, mesmo quando tal não é feito de uma forma consciente. Ainda segundo Robert Picht (1989:57), este processo de apreensão da cultura estrangeira está sujeito a mecanismos e interesses psicológicos de prazer e medo. Não é em vão que as interferências culturais e psicológicas influenciam de maneira acentuada a recepção de literatura estrangeira.

¹² Tradução nossa. Cf. texto integral in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15, 1989, pp.495-505.

A interferência cultural tornou-se mais consciente na Alemanha com as grandes diferenças culturais que existiam fundamentalmente com os imigrantes turcos. A necessidade destes fazerem a aprendizagem social e a aprendizagem da língua de modo a facilitar-lhes a «orientação» no novo meio, levou a novos princípios da didáctica da língua estrangeira na tematização de diferenças culturais. Também aqui se quebrou um ciclo quando se percebeu que havia diferenças entre as perspectivas e interesses dos germanistas alemães tradicionais e o modo como o germanista estrangeiro se ocupava da língua e literatura alemã. Isto levou a que pela primeira vez no país se perspectivasse o curso de Germânicas como o estudo sistemático de uma cultura estrangeira (Picht, 1989:56-58).

A compreensão intercultural e um trato internacional bem sucedido, exigem do cidadão mais do que o mero domínio formal da língua estrangeira. Enquanto este pode ser adquirido em cursos intensivos de língua estrangeira, a interculturalidade pressupõe um conhecimento fundamentado da própria cultura e da cultura estrangeira bem como a capacidade de análise de estruturas e funções sociais e as suas diferenças em diferentes culturas. Estes conhecimentos só podem ser fruto de um extenso processo de aprendizagem feito ao longo da vida e que se inicia na escola. São conhecimentos que congregam o conhecimento de cada disciplina e no qual a aprendizagem

da língua estrangeira desempenha um papel primordial. A aquisição de língua não pode ser separada de uma comparação cultural o que implica uma reflexão dos próprios hábitos e costumes.

A descoberta do «outro» e a comparação consciente do aprendente processados de um modo sistemático, torna imprescindível a realização de um maior número de intercâmbios escolares, de viagens de estudo e até mesmo puramente de turismo.

Para alguns autores é fundamental que se incrementem as estadias dos professores de língua estrangeira no país da língua alvo e se incremente igualmente o intercâmbio escolar para os alunos (cf. Firges, 1982 e Baumgratz-Gangl, 1990) visto ser através desta situação que o aprendente tem um contacto directo com a família estrangeira que o acolhe. É no seio desta família que se estabelece a relação dele com o outro, onde ele formulará questões e procurará explicações, surgindo-lhe igualmente a oportunidade de poder pôr em prática e desenvolver os seus conhecimentos linguísticos. A par desta situação que é viver o quotidiano da família, tem a oportunidade de vivenciar o mundo que o rodeia e é exterior à família.

No que diz respeito aos professores, é também a estadia no estrangeiro que lhes permite tomar contacto com a vida quotidiana desse país e apreendê-la, o que é condição prévia para poder orientar os seus alunos.

A integração de Portugal na Comunidade Europeia em 1986 veio estimular estas saídas para o estrangeiro através de bolsas concedidas por aquela entidade. A agora denominada União Europeia sempre deu grande importância aos intercâmbios tanto de alunos como de professores de línguas estrangeiras pelo que instituiu o Programa LINGUA⁽¹³⁾ a 28 de Julho de 1989 que financia este tipo de intercâmbios e/ou estadias de curto prazo, e cujo objectivo é como se pode ler na página 2 do Guia do Candidato "apoiar os Estados-membros no desenvolvimento qualitativo e quantitativo do ensino e formação em línguas estrangeiras através de bolsas que financiem programas de mobilidade", e o Programa ERASMUS que se define como "um programa de auxílio financeiro(...) para promoção e mobilidade dos estudantes e da cooperação do ensino superior na Comunidade e nos países AECL".

A título exemplificativo, veja-se a mobilidade de professores e alunos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas que, no âmbito do programa ERASMUS se deslocaram a título de intercâmbio universitário, a universidades europeias, oscilando a média de estadias dos alunos entre os 3 e 10 meses e a dos professores entre 1 a 6 semanas. De 1989 a 1995 participaram neste programa 76 alunos da Universidade Nova de Lisboa e de 1991 a 1995 foram para

¹³ O programa LINGUA passará a integrar o programa SOCRATES e LEONARDO DA VINCI visando este último a língua estrangeira nas relações profissionais e na vida económica.

fora 8 dos seus professores recebendo esta 12 professores estrangeiros⁽¹⁴⁾.

¹⁴ Dados fornecidos pelo Coordenador ERASMUS do Departamento de Estudos Alemães da Universidade Nova de Lisboa, Prof.Dr. João Barrento.

3.2. A competência intercultural/transcultural no ensino-aprendizagem da língua estrangeira

Na Alemanha a palavra intercultural surgiu no contexto do ensino, na própria Alemanha, de alemão como língua estrangeira. Apesar de no âmbito da teoria da comunicação intercultural se terem desenvolvido princípios que têm muito mais em consideração o problema das diferenças de percepção e de comportamento condicionados culturalmente, do que a didáctica da língua estrangeira, mantém-se contudo uma diferença essencial quer na situação de aprendizagem e na perspectiva de integração na sociedade estrangeira, quer na capacidade de ultrapassar a fronteira do agir comunicativo. Tendo como ponto de partida o indivíduo e a sua aptidão em se entender com um mundo internacionalizado, é de ter em conta o facto de que os seus processos de percepção, normas de actuação, disposições comportamentais e consequentemente também processos de aprendizagem, dependem das influências de socialização vividas e transmitidas no contexto nacional e sócio-cultural.

Mas numa sociedade constituída em Estado nacional, as relações com a própria história e com os outros Estados num contexto internacional, são organizadas sob a forma de consciência colectiva, influenciando a relação de cada indivíduo com os estados estrangeiros e os seus cidadãos. No entanto, a aquisição de uma língua

estrangeira não implica de modo algum a suspensão do processo de formação da identidade, muito pelo contrário: com a aquisição da língua estrangeira é dada ao indivíduo a possibilidade de não considerar o seu país o limite da percepção e pensamento, o limite da consciencialização ou até mesmo o padrão absoluto de juízos e actuações (Baumgratz-Gangl, 1990:20).

Assim, propõe esta autora que o conceito «intercultural» no contexto da aquisição de língua estrangeira, seja substituído pelo adjectivo «transcultural» em analogia com o termo inglês «cross-cultural».

O conceito de capacidade comunicativa transnacional emprega-se para formular um objectivo de aprendizagem escolar que se estende a uma convivência humana e sem conflitos no mundo actual. Neste conceito estão contidas as premissas sócio-culturais, das ciências sociais, da linguística, da psicologia, as teorias de aprendizagem e comunicação e da pedagogia do ensino das línguas estrangeiras. A palavra transnacional remete para a palavra Nação e por conseguinte para a dimensão social e humana do processo comunicativo (Baumgratz, 1982:180). No entanto, para Rey (1986:17-18) a diferença entre transnacional e intercultural está em que transcultural define um movimento, uma passagem de fronteira, não supondo nenhuma dialética nem nenhuma reciprocidade,

elementos postos em evidência pela palavra intercultural e pela perspectiva que esta define.

A capacidade comunicativa transnacional e transcultural pode ser fomentada através do ensino de línguas estrangeiras, razão pela qual não é suficiente transmitir unicamente conhecimentos sobre os outros países e os seus hábitos de vida, sem que seja tida em conta a função da linguagem na constituição de significado.

Para Baumgratz-Gangl (1990:19) coloca-se com isto a questão de saber como pode o actual ensino das línguas estrangeiras satisfazer as reivindicações que se colocam em termos de transculturalidade e quais são as competências que esta pode abordar.

O centro destas considerações é o indivíduo que vive e actua no mundo de hoje e que como cidadão emancipado também deve ser colocado na posição de poder alterar o actual sistema de relações no sentido de tornar a vida digna de ser vivida, em vez de estar nela de um modo passivo. Tendo em conta que as relações de poder e domínio se exercem não só dentro das próprias fronteiras, mas também nas relações entre Estados, devem-se alargar conscientemente as reivindicações de democratização, liberdade e autonomia às relações internacionais e às relações com os estrangeiros na própria sociedade, compreendendo-se este objectivo pedagógico como um contributo para a estruturação activa da paz a nível interno e externo.

O problema que se coloca é, como diz Baumgratz-Gangl (1990), a ambivalência dos países industrializados que defendem os direitos humanos e a dignidade humana, mas que face à primazia da economia, colocam publicamente o princípio da concorrência à frente do princípio da solidariedade, dificultando a realização dos mencionados valores. Mas só as alterações constatadas na prática podem salvar os valores esvaziados de conteúdo. As relações entre os indivíduos de várias nações podem contribuir para que se desmascarem os falsos argumentos com que se pretende voltar a estruturas autoritárias. A necessidade de que se estabeleçam estas relações é amplamente reconhecida pela União Europeia que, como já foi dito no ponto 3.1. deste capítulo, fomenta a mobilidade de estudantes, professores e outros profissionais dentro da Europa através dos programas SOCRATES, LEONARDUS e COMETT, no sentido de incrementar tanto o conhecimento de línguas como a mobilidade das pessoas, reforçando conseqüentemente o conhecimento recíproco dos povos e, o que é fundamental, o conhecimento dos seus problemas.

É precisamente a partir do conhecimento geral que a competência comunicativa intercultural se desenvolve, independentemente dos conhecimentos de língua estrangeira; a capacidade específica do indivíduo em se abstrair dos seus próprios princípios culturais e incorporar os modelos culturais estrangeiros desenvolve-se na maior

parte das vezes fora do contexto do ensino da língua estrangeira e até mesmo fora da escola. Esta capacidade tem de facto menos a ver com o domínio da língua estrangeira do que com factores cognitivo-morais relacionados com a idade e com a vivência. A importância da língua estrangeira neste contexto reside no facto de ser ela o meio que facilita o acesso à cultura estrangeira.

A todos os níveis do curriculum de *Landeskunde* é tão importante a atitude interior e a orientação afectiva como a compreensão e o saber, pois pelo menos assim a motivação para a intercultura é mais eficaz a longo prazo, visto apoiar-se na empatia e na curiosidade. Como já foi dito atrás, esta empatia é fomentada através de simulações e contactos que levem a uma realização cultural e linguística.

Os textos são igualmente necessários no desenvolvimento da comunicação intercultural, nomeadamente aqueles que descrevem de uma maneira explícita os conteúdos sociais, tais como entrevistas, textos autobiográficos e textos literários que se refiram a factos históricos concretos, a nível de experiências individuais, e mais gerais, por exemplo, textos da imprensa porquanto transmitem acontecimentos e casos do quotidiano tornando-os temas de carácter social. Estes textos de carácter individual e geral devem ser alternadamente confrontados o que leva a que a aprendizagem de

Landeskunde se faça a partir de análise de texto com base na investigação (Buttjes, 1989:118). Ainda segundo este autor, a língua estrangeira no entanto só pode alargar os horizontes do aprendente quando no curriculum de *Landeskunde* for tão respeitada a identidade do aluno como as diferenças com a outra cultura.

Mas a comunicação transnacional ou intercultural a partir da Alemanha não tem só em consideração os vizinhos europeus. Alarga-se à Ásia, África e América Latina, especialmente aos países com os quais há maiores relações económicas e ajuda técnico-científica⁽¹⁵⁾. No entanto, devido ao facto de os países destes continentes terem sido durante largos anos colónias de países europeus com a consequente imposição de línguas e culturas europeias, há que evitar hoje em dia uma posição que se poderia considerar imperialismo cultural, se a língua estrangeira não for transmitida interculturalmente, ou seja, não houver o reconhecimento dos princípios culturais do/s país/es onde está a ser ensinada a língua estrangeira, e se os conteúdos de *Landeskunde* não forem analisados do ponto de vista do aprendente, também para que na comparação de ambas as culturas não se tenha o pensamento erróneo de as avaliar, mas tão somente de as conhecer e aceitar nas suas diferenças e semelhanças para atingir o

¹⁵ Cf. as decisões da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Cultura dos Estados Federais da Alemanha de 18.9.1981 e 5.2.1988 (in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 15, 1989*, pp.494-494), em que é acordado o incremento da geminação com universidades dos países em desenvolvimento.

objectivo da comunicação intercultural. Citando Heinz Göhring:

ein Fach DaF, das sich als interkulturelle Disziplin versteht, kann sich nicht darauf beschränken, neben Sprachlehre und Literaturvermittlung eine *Landeskunde* zu betreiben, die sich etwa in der Vermittlung von Wissen über Geographie, Geschichte und politische Institutionen des Zielgebietes erschöpft. Das Ziel der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit (...) macht DaF zu einem auch kulturanthropologisch orientierten Fach (1980:83).

A germanística intercultural⁽¹⁶⁾ começou a surgir no início dos anos 70 com a diferenciação entre os germanistas para quem o alemão era língua materna ou que exerciam a sua actividade na Alemanha, e os germanistas para quem o alemão era língua estrangeira ou exerciam a sua actividade no estrangeiro. Para os germanistas na Alemanha a interculturalidade não era vista como objecto primordial de investigação ou ensino, não se passando o mesmo com os germanistas no estrangeiro para quem as necessidades que se colocavam a nível do ensino da língua, literatura e cultura eram bem diferentes. Surgiu portanto nesta fase a especificidade do alemão como língua estrangeira (DaF), em contraste com o alemão como língua mãe, o que, segundo Wierlacher (1994:38) entre 1974 e 1984 foi objecto de várias conferências entre germanistas tanto de língua mãe como estrangeira, especialistas de literatura, linguística e didáctica onde

¹⁶ Este movimento desenvolveu-se a partir das recomendações do Conselho Científico da Alemanha Federal em 1970, recomendações essas que deram origem à diferenciação entre Germânicas como filologia da língua fundamental e filologia da língua estrangeira.

se tentaram identificar as especificidades de uma e outra vertente, e se debateram questões sobre as disciplinas que deviam constituir o curso de alemão como língua estrangeira. Do posteriormente elaborado programa da *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GIG)* consta o seguinte: "Sie lehrte kulturelle Unterschiede zu respektieren und ihre Erkenntnis zum besseren Verstehen der eigenen und der fremden Kultur zu nutzen." (Wierlacher, 1994:39).

Com o decorrer dos anos as reflexões no campo da didáctica intercultural levaram a que na Alemanha dos anos 90 se começasse a desenvolver a idéia dos manuais regionais, ou seja manuais estruturados para determinadas regiões do globo, mais distantes em termos geográficos e culturais, e que no ensino de alemão como língua estrangeira tenham em conta as especificidades culturais, políticas, sociais, históricas, climatéricas, das regiões onde acontece esse ensino. Remete-se para o Capítulo II onde o tema será mais desenvolvido no contexto dos manuais de alemão como língua estrangeira e respectivas características.

3.2.1. Preconceitos e estereótipos na comunicação intercultural

Para se compreender outra cultura, com ela cooperar e comunicar, torna-se necessário saber quais os processos mentais envolvidos na aquisição de uma imagem do país estrangeiro e sobre a imagem que os outros países têm de nós próprios. Este princípio sócio-psicológico da *Landeskunde* reconhece três tipos de imagens estereotipadas dos indivíduos: o autoestereótipo, que consiste na imagem estereotipizada do próprio grupo, o heteroestereótipo que é a imagem em relação a outros grupos e o hipotético estereótipo em relação ao outro, que consiste nas suposições sobre a provável imagem que o outro grupo tem do nosso próprio grupo. O objectivo da compreensão entre os povos alcança-se quando o autoestereótipo e o hipotético estereótipo em relação ao outro coincidem. Gera-se a compreensão entre dois grupos quando a imagem que um faz do outro corresponde à auto-imagem do outro grupo (Friz, 1991:41). É portanto importante saber, ademais dos possíveis conhecimentos objectivos sobre o outro grupo, o que pensa o outro sobre o nosso próprio grupo, para que se saiba como se é apreciado e julgado.

Torna-se assim tarefa da *Landeskunde* criar uma grande harmonia entre o autoestereótipo, o hipotético heteroestereótipo do outro e o verdadeiro heteroestereótipo do outro, pelo que no ensino se deve partir da auto-imagem de um grupo que será ponto de

referência na discussão sobre o heteroestereótipo dos outros grupos.

Uma das funções do texto literário no ensino da língua estrangeira é o de proporcionar o debate do estereótipo intercultural. O ensino de alemão como língua estrangeira pode aproveitar aquilo que se diz, que se acha dos alemães no país em que o alemão está a ser aprendido, para a partir da análise de texto debater os preconceitos. Estereótipos e preconceitos existem sempre em todas as sociedades e sendo difícil lutar contra eles, abordá-los a partir de textos literários é uma maneira de pelo menos proporcionar uma confrontação e reflexão, não banalizando essas generalidades.

Para contornar o dilema que na maior parte das vezes se coloca ao professor na escolha destes textos, porquanto os textos atractivos levam a resultados imprevisíveis e textos mais factuais e seguros são pouco atractivos, não motivando os alunos, Wurff (1985:50-51) sugere que a apresentação de conteúdos sócio-culturais seja feita mediante uma sequência de textos começando por suscitar o interesse em relação ao tema através de histórias que contenham aspectos sócio-culturais do país alvo. Em seguida tenta-se orientar o interesse através de textos de opinião, mudando depois para os textos descritivos e em seguida episódicos.

Para Firges (1982:121), o debate à volta da *Landeskunde* tem confundido tipificação com estereótipo e

preconceito, juízos estes que considera rígidos e não susceptíveis de serem revistos. Para este autor a aquisição de conhecimento processa-se sempre através da tipificação. O que muitas vezes pode parecer um preconceito não o é: são declarações sobre o que se entende por determinada palavra, pois os conceitos têm marcas de significação e conotações. As tipificações têm a propriedade de serem válidas «até ver», podendo ser alteradas segundo novas experiências, o que se aplica em especial no ensino de *Landeskunde*: o aprendiz possui de início um conhecimento muito reduzido pelo que necessita de tipificações simples e relativamente toscas para poder criar um esquema de orientação. O perigo de que os preconceitos se tornem permanentes é afastado com a contínua nova aquisição de atitudes. Por estas razões o autor considera errado ter como objectivo de ensino o desmantelamento das barreiras de percepção ou preconceito, preconizando, pelo contrário o emprego de tipificações, visto estas facilitarem a aquisição de conhecimentos.

Então surgirá a pergunta, neste contexto de comunicação intercultural, que são estereótipos? Para Melenk (1990:253), a palavra estereótipo designa um aspecto particular do preconceito: a sua vinculação à língua. Neste contexto só se trabalha com os preconceitos que são utilizados por uma grande maioria dos falantes dessa língua e que se referem a classes de factos e não a

factos isolados. Por exemplo, não interessa o preconceito que alguém possa ter em relação a *um Ostfrieese*, mas já interessará o preconceito de uma maioria em relação aos *Ostfriesen*.

O autor diferencia também entre preconceito e generalização, pois não existe um determinado preconceito em relação a um grupo só porque se tem idéias gerais sobre ele. Um pouco à semelhança de Firges (cf. Firges, 1980), também Melenk (1990), é de opinião que as representações que o indivíduo tem são de utilidade enquanto forem provisórias e susceptíveis de alteração por via da experiência. Só quando estas representações se declaram de uma vez por todas definitivas e inacessíveis a uma correcção empírica, se podem considerar preconceitos e estereótipos.

Para Quasthoff (1989:37) a má compreensão ou falta de compreensão que se baseia numa insuficiência do saber sobre uma particularidade ou um código cultural do «outro», é susceptível de uma educação e aprendizagem intercultural da língua, razoável e etnograficamente fundamentada. Pelo contrário, quando a não compreensão se processa num âmbito social ou sócio-cognitivo, marcado por inimizades e ódios, então o conceito de compreensão da língua, mesmo alargado sócio-culturalmente, está condenado a falhar.

Considerando-se a função do estereótipo como parte da cognição social sob forma de percepção do «outro»

sempre a partir da perspectiva do próprio grupo de referência, tem que se concluir que a aprendizagem intercultural não pode focar exclusivamente a cultura da língua alvo. O modelo em de se baseia a teoria da comunicação intercultural deve partir sempre de um princípio de analogia: a partir da própria identidade os modelos são adaptados, corrigidos, reconstruídos em relação a outros grupos sociais, o que leva à conclusão de que este processo de aprendizagem deve começar pela reflexão e tomada de consciência sobre a própria identidade. O contacto intercultural corre o risco de falhar se não existir uma imagem de si próprio claramente definida, estável, segura e interactiva.

No que diz respeito ao carácter afectivo da estereotipização, este deve ser tido muito mais em conta do que tem sido até aqui. Os contactos inter-étnicos devem ser diferenciados não somente a nível de análises empíricas, mas também nas descrições teóricas e instruções didácticas segundo todos os parâmetros considerados essenciais pela investigação de estereótipos (Quasthoff, 1989:57).

4. *Landeskunde* nos programas portugueses de alemão do 7º ao 12ºano

A função da *Landeskunde* no ensino da língua estrangeira está contida não só nas teorias científicas mas também nos programas curriculares dos sistemas de ensino de cada país. Estes programas determinam qual o papel da *Landeskunde* no âmbito do ensino da língua estrangeira e quais os princípios a que esta está vinculada, o que por sua vez influencia a estrutura conceptual dos manuais nacionais de língua estrangeira e é determinante na escolha de manuais por parte dos professores⁽¹⁷⁾, como adiante se verá (cf. Cap. II e Cap. III).

Tal como os métodos de ensino da língua estrangeira se têm alterado ao longo dos anos, assim aconteceu também com os princípios de *Landeskunde* e conseqüentemente com os programas curriculares de língua estrangeira. Para o caso específico de Portugal verificou-se a mesma situação, primeiro nos programas para o ensino básico e secundário e posteriormente para o 2º e 3º ciclo e ensino secundário⁽¹⁸⁾.

No nosso país, as línguas modernas que até 1974 eram de carácter obrigatório no curso geral dos liceus, estavam hierarquizadas em termos de mais ou menos anos de ensino, sendo o francês a primeira língua estrangeira (5 anos) e o inglês a segunda (3 anos). O alemão só existia

¹⁷ Os professores de cada grupo de ensino de cada escola, reúnem no fim do ano lectivo para deliberarem quais os livros ou manuais a adoptar para a sua disciplina, os quais, actualmente, têm de ser mantidos pelo período mínimo de três anos.

¹⁸ Com a instituição do ensino obrigatório até ao 9º ano de escolaridade a designação dos anos de escolaridade passou a ser: Ensino Básico - 1º ciclo do 1º ao 4º ano, 2º ciclo do 5º ao 6º, 3º ciclo do 7º ao 9º. Ensino Secundário - do 10º ao 12º ano.

no curso complementar dos liceus, 6º e 7º ano, num total de dois anos de aprendizagem, em ligação obrigatória com o inglês para quem optasse pela formação em Germânicas e como língua estrangeira obrigatória para os estudantes que pretendessem seguir o curso de Direito. Assim, ao fim de onze anos de escolaridade, quem optasse por Filologia Germânica tinha cinco anos de aprendizagem de inglês e dois de alemão e quem optasse por Filologia Românica tinha um total de sete anos de aprendizagem de francês ao entrar para a Universidade. O curso complementar pressupunha a possibilidade de continuação de estudos a nível superior.

Com as reformas decorrentes do 25 de Abril de 1974, o ensino obrigatório passou de quatro a seis anos, e já mais tarde, a escolaridade geral passou de onze para doze anos com a introdução do 12º ano. Neste sistema, as línguas estrangeiras deixaram de ser hierarquizadas, ou seja os alunos escolhem como primeira língua estrangeira a que mais lhes convém, de entre as línguas curriculares que são: o francês, o inglês e o alemão. A obrigatoriedade de aprendizagem de uma língua estrangeira coloca-se no 5º ano de escolaridade e a escolha de uma segunda acontecia obrigatoriamente no 7º ano. Actualmente a escolha da segunda língua estrangeira no 7º ano é

facultativa⁽¹⁹⁾, podendo essa escolha ser feita no 10ºano⁽²⁰⁾.

Verifica-se que a primeira língua a ser escolhida pelos alunos é maioritariamente o inglês, seguindo-se o francês e muito raramente o alemão. Este esteve em desvantagem primeiro porque no 5º ano de escolaridade grande parte dos alunos e encarregados de educação desconheciam o seu direito de poderem optar pelo alemão, chegando mesmo muitas escolas a dizer que ali não havia alemão, quando na altura das matrículas se apresentavam alunos interessados em aprender esta língua; depois porque para se constituir uma turma de língua estrangeira o Ministério da Educação impõem um número mínimo de alunos. O mesmo acontece muitas vezes também a nível das matrículas nos 7º anos. Tal situação deve-se tanto à estrutura interna das escolas como ao facto de, na maior parte dos casos, muitos professores não se sentirem aptos a leccionar a disciplina de alemão ou porque não o fazem há muitos anos e perderam a fluência não estando dispostos a investir numa actualização, ou porque consideram mais trabalhosa a sua leccionação.

Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo a 14 de Outubro de 1986 (Dec.-Lei nº 46/86) que estabelece o quadro geral do sistema educativo, procedeu-se à Reforma Curricular que entrou em vigor a 29 de

¹⁹ De um leque de cinco opções entre as quais se encontra o alemão, o inglês e o francês, o estudante tem de escolher uma disciplina.

²⁰ Torna-se obrigatória a frequência de uma língua estrangeira no 10º ano quando no ensino básico tiver sido estudada apenas uma.

Agosto de 1989 (Dec.-Lei n° 286/89) e na qual se enquadram os programas do ensino básico e secundário. Os programas de alemão para o ensino secundário e para o 3° ciclo do ensino básico foram aprovados pelo despacho n° 124/ME/91, de 31 de Julho, tendo deixado de existir a opção da língua alemã para o 2° ciclo, sem que para tal sejam conhecidas razões.

A Lei de Bases em questão introduziu grandes alterações em todo o sistema escolar, sendo a de maior relevância a alteração do ensino obrigatório de 6 para 9 anos (n°1 do Art° 6°). De grande importância foi também o facto desta lei consignar às universidades a formação de professores⁽²¹⁾ do 3° ciclo do ensino básico e de professores do ensino secundário e às escolas superiores de educação a formação dos educadores de infância e dos professores do 1° e 2° ciclos do ensino básico (respectivamente alíneas c) e a) do n° 1 do Art.° 31°).

Em relação às línguas estrangeiras, é dada a hipótese de uma ser iniciada no 1° ciclo do ensino básico ainda que a nível extra-curricular, é obrigatória a aprendizagem de uma língua estrangeira no 2° ciclo, no 3° ciclo é proporcionada a oportunidade de iniciar a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira, sendo que no ensino secundário, é obrigatória a inscrição numa segunda língua estrangeira curricular quando, no ensino

²¹ A profissionalização dos professores de línguas licenciados, e não só destes, fazia-se na própria escola, sob a orientação de um professor do mesmo grupo e supervisão por parte do Ministério da Educação.

básico, tiver sido estudada apenas uma única língua estrangeira curricular (n° 4 do Art.º 5º do Dec.-Lei n° 286/89).

Ainda que os princípios teóricos sejam os mesmos, os novos programas de alemão diferem substancialmente dos anteriores na sua apresentação e alguma coisa nos conteúdos programáticos. Estes conteúdos não serão aqui referidos exaustivamente porquanto o objectivo é focar unicamente aqueles que referem a competência sócio-cultural e a competência intercultural.

Os actuais programas do ensino secundário dividem o nível de aprendizagem em inicial 1/2/3 e de continuação 4/5/6, funcionando estes como blocos dentro dos quais se vão desenvolvendo progressivamente as competências que fazem parte da aprendizagem da língua alemã. O programa do 3º ciclo do ensino básico tem uma estrutura semelhante ao nível inicial do ensino secundário, razão pela qual não será abordado em particular, mas sim referenciado em função daquele, nos pontos que forem acentuadamente diferentes.

Os objectivos específicos destes programas referem-se aos conjuntos de três anos, e não ano a ano, ou seja, neste caso pretende-se que o aluno ao fim de cada três anos de aprendizagem tenha desenvolvido as capacidades de compreender e produzir em língua alemã, de modo a assegurar a aquisição da competência comunicativa. No entanto, na introdução da I e II parte, respectivamente o

nível inicial e o de continuação, está mencionado que na elaboração destes programas se optou "intencionalmente, pela valorização das competências receptivas, nomeadamente a leitura, como instrumento indispensável ao sucesso de toda a aprendizagem escolar", (M.E., Alemão, 1991:23, 61).

Atendendo aos princípios que regem a abordagem comunicativa, que é determinante também na estruturação destes programas, e ao facto de estes mesmos programas aludirem também a que a crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário cria novas motivações para o conhecimento de línguas estrangeiras, parece existir uma contradição entre estes princípios comunicativos e o facto de se privilegiar a leitura, isto em ambos os níveis. Seria certamente mais apropriado atribuir igual importância às quatro capacidades de base - ouvir, ler, falar e escrever, podendo eventualmente a nível inicial privilegiar-se a compreensão oral e a fala, e a nível de continuação então sim, a leitura e a escrita, pelas razões já referidas.

O programa para o nível de continuação é para ser leccionado tanto na disciplina de Língua Estrangeira I da Formação Geral (três horas semanais), como na Língua Estrangeira II da Formação Específica (quatro horas semanais), cabendo ao professor fazer a gestão do programa em conformidade com estas cargas horárias.

Nestes programas distinguem-se três orientações básicas para o ensino do alemão:

- 1- objectivos gerais de aprendizagem e extra-disciplinares,
- 2- competências e capacidades linguísticas,
- 3- conhecimentos específicos e opiniões,

subdividindo-se cada um deles ainda em objectivos, conteúdos, orientação metodológica e avaliação. Pretende-se alcançar um objectivo por via de conteúdos mediante uma orientação metodológica. O processo de avaliação serve para determinar até que ponto foi atingido o objectivo.

No ponto 1 insere-se a competência intercultural e no 2 a competência sócio-cultural. A *Landeskunde* engloba por sua vez três parâmetros: a *Landeskunde* propriamente dita, o texto (que a veicula) e a linguagem (que é característica), não se devendo portanto tratar a *Landeskunde* separadamente da transmissão de capacidades e competências linguísticas.

A par das orientações básicas, os programas têm também objectivos de aprendizagem do âmbito afectivo, sendo aqui igualmente muito importante o papel desempenhado pela *Landeskunde* devido ao princípio da motivação psicológica, conforme se mencionou no Capítulo I.

No âmbito dos objectivos gerais de aprendizagem, tanto o programa do ensino básico como o do secundário, consideram que o processo de aprendizagem tem por ob-

jectivo também a socialização e emancipação do aluno, proporcionando-lhe uma cultura humanística, artística, científica e técnica, preparando-o intelectual e afetivamente para a vida. Mais especificamente, no domínio das aquisições fundamentais, o ensino secundário visa a que os alunos se exprimam com fluência pelo menos numa língua estrangeira, a aquisição de competências culturais e o apreço pela cultura e pelos valores estéticos, tanto nacionais como estrangeiros; no que se refere à cidadania, aponta para o desenvolvimento das capacidades de compreensão e intervenção no relacionamento com outras culturas e espaços.

Em termos de objectivos gerais da aprendizagem da língua alemã a nível de iniciação, esta deve proporcionar aos alunos os meios que o levem a desenvolver as competências básicas da comunicação nesta língua; seleccionar e utilizar estratégias que promovam a compreensão da leitura extensiva do texto; exprimir com alguma criatividade a sua intenção de comunicação em mensagens adequadas ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social; tomar consciência da sua própria realidade sócio-cultural, através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos países de língua alemã; progredir na construção da sua identidade pessoal e social, através do desenvolvimento do espírito crítico, de atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação; desenvolver o sentido da responsabilidade e

da autonomia (M.E., Alemão, 1991:25). No contexto de *Landeskunde*, a diferença entre os objectivos gerais do ensino de alemão a nível de iniciação e de continuação consiste no facto de, neste último nível o aluno passar a tomar consciência das «diferenças» sócio- -culturais, partindo do confronto da sua própria realidade com a dos países de língua alemã. Quer dizer, a nível de iniciação toma conhecimento da sua própria realidade sócio-cultural a partir do confronto com a outra realidade e a nível de continuação toma consciência das diferenças sócio--culturais a partir da sua própria realidade. Para o nível de iniciação, os restantes objectivos gerais apontam sobretudo para o desenvolvimento daqueles enunciados.

Reportando-nos à competência em *Landeskunde*, verifica-se que esta é referida explicitamente nestes programas e a sua aquisição recomendada desde o início da aprendizagem, apesar do objectivo da sua abordagem ser sugerido só como uma «sensibilização» que facilite a comunicação e o entendimento. É de referir que este objectivo manifesto, está presente tanto para o nível de iniciação como para o de continuação, parecendo encerrar em si uma contradição ao dizer que a aquisição de uma competência sócio-cultural se deve promover desde o início da aprendizagem, concluindo que este processo é uma sensibilização. Ao considerar-se este processo de aprendizagem de *Landeskunde* uma sensibilização, está-se igualmente em contradição com os objectivos gerais de-

finidos que visam mais do que isso, visam a interiorização, o domínio, a aquisição. A confirmá--lo estão também as áreas temáticas, toda a orientação metodológica e a avaliação recomendadas pelo programa.

Quando se analisam as áreas temáticas, observa-se que o programa já é mais pormenorizado, estabelecendo áreas diferentes para ambos os níveis e mencionando os respectivos tópicos para cada ano de aprendizagem.

Assim, as áreas temáticas para iniciação (3º ciclo e ensino secundário respectivamente), são:

- dimensão pessoal
- a escola/a escola e o quotidiano
- vida em família
- relações interpessoais/o mundo do trabalho
- participação na vida social/cultural/o mundo do lazer
- empenhamento social (só para o ensino secundário)
- Portugal e os países de língua alemã.

Dentro de cada um destes temas são enunciados tópicos para cada um dos três anos que compõem o bloco, pouco variando entre o ensino básico e o ensino secundário excepto no tema que diz respeito à participação na vida social/cultural e ao mundo do lazer, que no primeiro engloba festas e tradições e música, tópicos esses que nunca são mencionados para o ensino secundário. Tal facto parece-nos de lamentar, atendendo à importância

do tópico no quotidiano destes povos e ao facto de estes alunos só continuarem a desenvolver os seus conhecimentos da língua eventualmente a nível universitário ou então particular. Neste contexto há no entanto que ter em consideração a atitude do professor em seguir o programa e o manual com mais ou menos flexibilidade e autonomia (cf. Capítulo III).

Para o nível de continuação são os seguintes os temas ordenados em cada alínea, respectivamente para o 10º, 11º e 12º anos:

- os sinais dos tempos: o mundo dos jovens - a família - as mulheres e os homens de amanhã
- a terra em perigo: a terra frágil - a terra. Que futuro? - o mundo desigual
- o homem organiza-se: a defesa dos direitos - a defesa da terra - o homem político.

Em princípio os temas aplicam-se a todos os países de língua alemã, mas o país de referência é a Alemanha, o que está explicitamente mencionado nos temas «Portugal e os países de língua alemã» a nível de iniciação, e «o homem político», a nível de continuação.

A nível de iniciação são discriminadas as referências a factos dentro das intenções comunicativas, e os tipos de texto a utilizar no tratamento de cada tema. É explicitado que esses textos devem ter a ver com a realidade do quotidiano do aluno e a sua experiência pessoal e que devem também ser autênticos. Faz-se igualmente

uma referência à utilização esporádica de textos literários como *Märchen*, sendo aqui a expressão «texto literário» utilizada no sentido do antigo paradigma de *Literatura*⁽²²⁾.

A nível de continuação não existe uma discriminação dos tipos de textos, mas sim uma longa recomendação. Assim, recomenda-se preferencialmente a escolha de textos escritos, porque estes exemplificam formas de estruturação textual. Segundo os objectivos a atingir com determinado texto, assim ele será de tipo descritivo (estatísticas, instruções de funcionamento, descrição de pessoas e lugares), narrativo (relato, conto, história), opinativa (crítica, crónica, argumentação) e expositivo (biografias, relatórios, dissertações).

Recomenda-se igualmente a leitura completa de uma obra de ficção, exemplificando com «*Jugendroman*» e obras de escritores de língua alemã.

Esta valorização explícita da leitura no «nível de continuação», o que não é o caso no «nível de iniciação», vem reforçar o comentário formulado no início, a propósito dos programas mencionarem, para ambos os níveis, nos objectivos gerais da introdução que estes privilegiam as competências receptivas, nomeadamente a leitura.

²² O antigo paradigma considera textos literários apenas os clássicos ou os de autores contemporâneos de renome, ao passo que o novo paradigma inclui nesta designação também a literatura juvenil e a trivial.

Ainda que os programas, no parágrafo sobre orientação metodológica, refiram a importância da vertente intercultural e sócio-cultural, não abordam minimamente este assunto quando apresentam sugestões metodológicas, quer a nível das indicações gerais, das actividades de aprendizagem ou das técnicas de trabalho. Tal indicação a nível de sugestões metodológicas seria certamente útil para o professor e levá-lo-ia certamente a sentir de um modo mais acentuado a necessidade de trabalhar textos autênticos tanto sobre o quotidiano dos países de língua alemã, como sobre todos os outros aspectos sócio-culturais.

Este aspecto é também relevante para uma utilização mais criteriosa dos manuais, pois como será dado ver no capítulo a seguir, alguns dos manuais adoptados revelam lacunas a nível de conteúdos sócio-culturais, sendo que outros não chegam a ser adoptados fundamentalmente por serem demasiado abrangentes a este nível.

CAPITULO II

1. Os manuais de alemão como língua estrangeira e os conteúdos de *Landeskunde*

1.1. A evolução dos manuais

Serão objecto deste capítulo genericamente os manuais de alemão como língua estrangeira, elaborados para aprendentes que não residam em território de língua alemã, em particular os mais utilizados actualmente no ensino escolar português, do 7º ao 12º ano de escolaridade. Não se inserem no âmbito deste trabalho os manuais que se destinam a estrangeiros residentes na Alemanha, porquanto esses manuais se revestem de outras características, uma vez que o público alvo vive no país cuja língua se propõe aprender. É devido a este contacto directo e à consequente inserção social, que este público sente necessidade de fazer a aprendizagem da língua e dos valores culturais do país anfitrião, mas, precisamente por se encontrar em contacto directo com a língua e sociedade alvos do seu objectivo de aprendizagem, esta é feita através de técnicas específicas.

Assim, a designação que aqui será utilizada de «manuais de alemão como língua estrangeira», refere-se

aos manuais para exportação, quando editados na Alemanha, e aos manuais de alemão editados em Portugal.

A concepção dos manuais de alemão como língua estrangeira segue evidentemente os conceitos de ensino/aprendizagem da língua estrangeira à altura em que são editados, evoluindo por conseguinte quase⁽²³⁾ em paralelo à evolução dos métodos de ensino.

Deste modo, tal como a análise feita no capítulo anterior em relação à evolução dos métodos e o correspondente desenvolvimento de conceitos culturais, também aqui há lugar a referenciar as diferentes características dos manuais de acordo com o/s método/s mais em evidência na época e a consequente inserção dos conceitos de *Landeskunde*.

A análise científica de manuais de língua estrangeira tem em consideração vários factores, presumindo portanto uma interdisciplinaridade. As modificações sócio-políticas bem como institucionais, levam a que haja uma evolução de conceitos o que se transmite também à concepção de manuais de língua estrangeira. Mas, neste contexto são igualmente importantes as transformações que surjam em termos de linguística, pois podem conduzir à formulação de um novo conceito de aprendizagem, o qual é posteriormente aplicado ao ensino da língua estrangeira (Neuner, 1994:12).

²³ Não se pode falar de um paralelismo absoluto visto os manuais se elaborarem de acordo com o método, que obviamente surge primeiro.

Dentro dos factores que intervêm no processo de investigação, análise e crítica de manuais, será aqui referido unicamente o factor *Landeskunde*, posto que os restantes factores não se inserem no objectivo deste trabalho. Pela mesma razão também não se pretende fazer uma crítica de manuais ou mesmo uma análise quer qualitativa quer quantitativa dos seus conteúdos, mas tão somente constatar quais são os conteúdos de *Landeskunde* e com que intensidade estes surgem nos manuais de alemão como língua estrangeira actualmente mais usados em Portugal no ensino escolar do 7º ano ao 12º ano. Serão portanto mencionados os manuais que se destinam tanto a jovens como a jovens adultos, para usar a terminologia alemã, excluindo-se os que, conforme consta nos próprios manuais, têm como público alvo as crianças e eventualmente estejam a ser usados para o 7º ano de escolaridade.

De um modo geral, os manuais utilizados até aos anos 50 tinham, o propósito de transmitir conteúdos linguísticos, ou seja, limitavam-se aos exemplos de carácter linguístico ou gramatical através de frases isoladas, de fábulas e de extractos de literatura. Nos anos 50 prevalece nos manuais o conceito do método gramática- -tradução, tendo os conteúdos culturais alguma relevância, mas onde o objectivo primordial é o domínio da gramática, paralelamente à predominância da compreensão do texto lido e capacidade de tradução,

produzindo aquilo a que se chama colectânea de textos, ou "Lehrbuchkonzept" (Neuner, 1989:241). O que contava era a língua escrita e não a língua falada, não se dando absolutamente nenhuma relevância à capacidade comunicativa na língua alvo.

Com a expansão do ensino da língua estrangeira nos anos 60, começando este a abranger também os adultos, o objectivo passou a ser o domínio da língua falada, domínio este que se manifestava sob a influência do estruturalismo linguístico e aplicação comportamentalista no processo de ensino/aprendizagem. Nesta fase os manuais apoiavam-se nos conceitos então desenvolvidos pelos métodos audiolingual e audiovisual. Nestes métodos, os exemplos linguísticos começam a ser dramatizados, as personagens tornam-se mais reais ao serem apresentadas através de desenhos ou fotografias, e o contexto social bem como o ambiente natural do país da língua alvo começam a ser gradualmente introduzidos.

A partir de meados dos anos 70, com a abordagem comunicativa, surge uma grande variedade de manuais que na sua concepção têm por base proporcionar ao aprendiz uma actuação comunicativa nos vários domínios que integram uma sociedade. O manual deve portanto garantir um equilíbrio entre conteúdos de carácter linguístico e extra-linguístico, sendo que neste último ponto se inclui a informação cultural, político-social e de todos os aspectos relevantes do país da língua alvo, significando

aqui informação transmissão de conhecimentos, dando origem ao conceito de manual, ou seja "Lehrwerkkonzept" (Neuner, 1989:241).

Em meados dos anos 80, o conceito de «competência comunicativa» foi alargado, passando a incluir a competência de comunicar «interculturalmente» (Ammer, 1994:33), a partir do que surgiram não só novos manuais mas também se procedeu à reestruturação de alguns dos manuais até então em uso.

Nos finais dos anos 80, e directamente ligado à discussão em torno da didáctica intercultural, que orienta para o aprendente e grupo de aprendentes a noção de ensino, surge na Alemanha, o conceito de manuais regionais, *regionale Lehrwerke*.

Como a maioria dos manuais editados na Alemanha tem um carácter universalista, ou seja se destinam ao ensino do alemão como língua estrangeira em qualquer parte do mundo, estes nem sempre correspondem às exigências do ensino em determinados países, tanto no que diz respeito à política de ensino como aos usos e costumes do país de origem do aprendente e às barreiras linguísticas que têm muitas vezes origem nos factores sócio-culturais. Este problema coloca-se sobretudo para os países africanos, asiáticos e sul-americanos, onde os aspectos culturais desde a religião à tradição, passando pelos aspectos geográficos e sociais, são bem diferentes dos que caracterizam países europeus. Consequentemente, a

elaboração dos manuais regionais, obedece a critérios diferentes dos usados na elaboração dos manuais «universalistas», devendo ser expressamente tidos em conta os aspectos de carácter geográfico e sócio-cultural, a política educativa e cultural, a didáctica da língua, em relação a cada um dos países onde esses manuais irão ser utilizados (Götze, 1994b:244).

Dada a relevância desta interligação de épocas, métodos e manuais, é importante mencionar o artigo de Lutz Götze (1994b:29-30), no qual ele refere as diferentes épocas desde a 2ª Guerra Mundial até aos nossos dias e os manuais a que elas deram origem, dividindo este período em cinco gerações de manuais produzidos na Alemanha, a saber: A primeira fase, em que a gramática é fundamental, é caracterizada pelo livro *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*; a segunda, aquela em que domina a língua falada com diálogos sem autenticidade e através dos quais se transmitiam as regras gramaticais, pelo *Vorwärts*; a terceira, quando se começou a considerar a língua parte essencial do agir social, desenvolvendo-se a teoria da competência comunicativa, com diálogos espontâneos, é representada pelo manual *Deutsch Aktiv*. A quarta fase inclui a perspectiva do «eu» e do «outro», desenvolvendo os conceitos de interculturalidade, dando origem igualmente à elaboração de manuais tais como *Sichtwechsel* e *Sprachbrücke*. Finalmente chega à quinta geração de manuais de alemão como língua estrangeira que

considera estar em plena evolução, mas que desde já se caracteriza por acentuar a importância de se dominarem as quatro capacidades de base, sobretudo a leitura e a escrita, desenvolvendo em simultâneo o processo cognitivo de aprendizagem. Para esta evolução são importantes os resultados tanto dos estudos desenvolvidos a nível da psicolinguística como os dos estudos sobre os hemisférios cerebrais, não esquecendo os estudos sobre a aquisição da segunda língua. Neste tipo de manual, o mais importante são os exercícios conducentes à reflexão da língua e os exercícios interactivos. Os manuais representativos desta geração são: *Wege e Die Suche*.

O tipo de conteúdos de *Landeskunde* que caracteriza os manuais da geração que Götze considera "terceira fase" e "quarta fase" (1994b:30) e Reinhard Ammer apelida de "manuais de orientação comunicativa" (1994:33), será o tema de abordagem específica no ponto que se desenvolverá a seguir.

1.2. Características dos conteúdos de *Landeskunde* (últimos vinte anos)

Em relação ao conteúdos de *Landeskunde* contidos num manual de alemão como língua estrangeira, a primeira questão que se colocam os críticos desse tipo de manuais, é a de saber que temas de *Landeskunde* são seleccionados e

com que objectivo/s, e em seguida a de saber qual o modo como são veiculados e por conseguinte, que imagem do país e dos cidadãos da língua alvo é que transmitem ao aprendiz. Posteriormente estes analisam se os textos seleccionados e que portanto figuram no manual, são de facto os mais adequados para ajudarem o aprendiz a compreender a cultura do país em questão.

Como os manuais de alemão importados para uso no ensino escolar português, são oriundos da Alemanha, privilegiam-se as referências culturais que se relacionam com este país. No caso dos manuais editados em Portugal a Alemanha é também o país de referência, surgindo os outros países de língua alemã apenas num contexto geográfico-político e pouco mais, razão pela qual a seguir se aludirá unicamente à Alemanha e aos alemães.

Nos manuais para principiantes os conteúdos referem-se em geral às situações do quotidiano visto estas serem mais simples do ponto de vista linguístico, bem como mais apelativas para o aluno que começa a ter os primeiros contactos com a língua estrangeira. Aqui, as situações retratadas são igualmente vividas pelo próprio aprendiz, uma vez que são as situações do quotidiano inerentes ao ser humano em geral. Na sua progressão na aprendizagem e, portanto, à medida que os seus conhecimentos linguísticos se vão consolidando, o aluno começa a ser confrontado com as complexas situações sócio-culturais do país estrangeiro na perspectiva

comunicativa, o que, na opinião de Gerhard Bach (1981:106), constitui de facto o primeiro contacto do aprendente com o país da língua alvo.

Karen Risager (1991:181-192) analisa de um modo específico os manuais de língua estrangeira em uso nos países escandinavos, baseando-se nos critérios citados a seguir, e afirma que as tendências que os manuais de língua estrangeira em geral revelam em relação aos conteúdos sócio-culturais são praticamente as mesmas em toda a Europa Ocidental (1991:183). Esta autora elabora uma tabela de critérios de análise de conteúdos sócio-culturais que engloba quatro grandes grupos:

1. The micro level - phenomena of social and cultural anthropology:
 - a.the social and geographical definition of character
 - b.material environment
 - c.situations of interaction
 - d.interaction and subjectivity of the characters: feelings, attitudes, values, and perceived problems.
2. The macro level - social, political, and historical matters:
 - a.broad social facts about contemporary society (geographical, economic, political etc.)
 - b.broad sociopolitical problems (unemployment, pollution etc.)
 - c.historical background.
3. International and intercultural issues:
 - a.comparisons between the foreign country and the pupils' own
 - b.mutual representations, images, stereotypes
 - c.mutual relations: cultural power and dominance, cooperation and conflict.
4. Point of view and style of the author(s) (1991:182-183).

A autora prossegue afirmando que, no global, a classe social representada é a classe média, ainda que

actualmente já surja também representada a classe operária da qual muitas vezes faz parte o trabalhador imigrante. Mesmo assim, as profissões apresentadas são pouco diversificadas, sendo a faixa etária representada a jovem (o que, regra geral, corresponde à faixa etária do público a quem se dirige o manual). Crianças ou pessoas idosas só surgem nas unidades temáticas que falam da família. Esta por sua vez também já não aparece reunida num grupo, verificando-se a tendência para apresentar os jovens com os seus amigos ou os jovens adultos isolados, sendo depois feita a «apresentação» da família através de cada um dos seus membros. O papel masculino-feminino já está representado de uma maneira diferente dos modelos clássicos em que o homem surgia sentado a ler o jornal ou a ver televisão e a mulher a preparar as refeições, a pôr a mesa, ou a executar tarefas domésticas. A mulher surge tal como o homem a exercer profissões fora de casa, ainda que tal se verifique sobretudo nas unidades temáticas que têm a ver com as escolhas profissionais à saída do ensino secundário, e isto tanto para seguir um curso superior como para enveredar pela via profissionalizante. O ambiente geográfico dominante são os centros urbanos, verificando-se que a partir de meados dos anos 70 passaram a estar representados os outros países onde a língua também é falada (1991:184).

Quanto às actividades em que as personagens são enquadradas, estas alargaram-se passando a focar as

férias no estrangeiro com a prévia passagem pela agência de viagens, compras, idas ao restaurante e idas a serviços de atendimento público. No entanto, o lugar privilegiado continua a ser a escola, representada pela sala de aula e o pátio. Todas estas ocorrências propiciam situações comunicativas onde portanto prevalecem em termos linguísticos, as funções fáctica e informativa (1991:185).

As situações de interacção nos manuais mais recentes, são manifestamente diferentes das dos manuais mais antigos, apresentando cenários de restaurante, bilheteiras, local de trabalho, mantendo no entanto as de consumo, tempos livres/férias e escola.

As questões políticas, filosóficas, morais ou religiosas estão praticamente ausentes, assim como assuntos históricos a não ser breves resenhas a título informativo. Ainda que as opiniões pessoais sejam expressas, são-no num contexto de situações impessoais. Os problemas sócio-políticos tais como violência, racismo ou desemprego são mencionados muito ao de leve e raramente conducentes a um debate (1991:186).

Em grande parte dos manuais não é feita a comparação entre o país alvo e o próprio país, visto os manuais de língua estrangeira se destinarem a vários países estrangeiros, mas mesmo assim os mais recentes introduzem certos assuntos que propiciam uma discussão intercultural. As representações mútuas são, pela mesma

razão, de difícil apresentação, como por exemplo os estereótipos nacionais de ambos os países, apesar de nos manuais mais recentes serem apresentados os estereótipos que supostamente existem em várias nacionalidades, em confronto com os do país da língua alvo. As relações entre o país alvo e os outros são questões quase inexistentes, devido à falta de uma perspectiva histórica (1991:188).

A autora crítica ainda os conteúdos dos manuais no que se refere à falta de subjectividade e de sentimentos das personagens, o estilo neutral e objectivo dos textos e a ausência do ponto de vista do/s autor/es do/s manuais em relação aos temas tratados. Sendo os autores muitas vezes nomes conhecidos pela sua intervenção pública, actuam nos manuais unicamente como meros mediadores de questões sócio-culturais, não apresentando uma opinião crítica ou mesmo sugerindo um debate sobre questões que possam ser polémicas (v. Risager, 1991).

Um factor que foi introduzido nos actuais manuais e contribui grandemente para os tornar apelativos e transmissores da realidade do país da língua alvo é a inserção de fotografias de pessoas, paisagens, alimentos, ementas de restaurantes, formulários dos correios, horários dos caminhos de ferro, notas e moedas, etc. Os assuntos de âmbito internacional e intercultural estão cada vez mais representados, em consequência da tendência já institucionalizada no ensino da língua estrangeira, em

os englobar. Consequentemente, comprova-se que a vertente sócio-cultural tem vindo a conquistar um lugar de relevância, igualando-se a sua importância cada vez mais à importância da estrutura linguística, e, tal como refere Bach, verificando-se que não há uma hierarquia entre língua e conteúdos (sendo *Landeskunde* um destes conteúdos), mas sim uma interdependência (1981:110).

Como conclusão da sua análise, Karen Risager recomenda mais interdisciplinaridade na elaboração dos manuais de ensino da língua estrangeira pelo que se deve recorrer a "(...) a foreign language teaching specialist, an anthropologist, a historian, an illustrator, actors (for photos), and most important: a professional writer who can contribute to a more imaginative, but still realistic, dramatisation of everyday communication." (1991:192).

Daquilo que se analisou nos manuais mais em uso em Portugal, chega-se à conclusão de que as opiniões de Risager acabadas de referir se aplicam praticamente na íntegra também a estes. Exceção é feita meramente aos manuais editados localmente e só no tema que refere algumas comparações entre o país da língua alvo e o próprio país, pois sendo estes manuais elaborados especificamente para Portugal, não se justificaria que não o fizessem. Mas, mesmo aqui se aplica a crítica de Risager, pois até nestes manuais locais se nota a ausência de opinião crítica dos autores.

Posições nem sempre coincidentes com as apresentadas, mas especificadas só para manuais de alemão como língua estrangeira, surgem nas 34 máximas elaboradas pelo *Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts* (1994:155ss.). O objectivo deste grupo de trabalho foi analisar os manuais de alemão como língua estrangeira do ponto de vista da utilização dos textos, elaborando 34 recomendações para a geração vindoura.

Mencionaremos aqui unicamente as recomendações que parecem não coincidir totalmente com as opiniões atrás manifestadas, visto as restantes não serem susceptíveis de polémica.

Assim, quanto aos autores (rec.4) recomenda-se que estes não escrevam qualquer tipo de texto, a não ser textos com um carácter didáctico específico e isto só no que diz respeito a autores de renome; em contrapartida sugere-se que estes procurem textos autênticos e adequados. Os textos de História (rec.23), devem evitar atitudes de simpatia ou antipatia sobre o tema que estão a tratar, limitando-se a apresentar a evidência dos factos. Quanto aos textos de conteúdo político, (rec.25) devem guardar uma determinada distância dos assuntos políticos actuais, porquanto a actualidade é um bem pernicioso, pelo que os textos da imprensa se devem evitar. Na mesma óptica, surge a opinião (rec.26) de que temas sobre a "sociedade na Alemanha", a "juventude alemã", "cozinha alemã", ou outros lugares comuns, não

são adequados para o ensino a não ser que se pretenda chamar a atenção para os estereótipos de uma maneira crítica. Na penúltima recomendação (rec.33), é chamada a atenção para a crítica didáctica na selecção e utilização dos textos dos manuais, crítica essa que deve ser observada também sob o ponto de vista linguístico, literário e de *Landeskunde*.

A importância de que se reveste a *Landeskunde* está também patente no facto de os vários critérios de análise e avaliação de manuais (v. Kast/Neuner, 1994) a terem sempre em linha de conta, ainda que com mais ou menos peso, em paralelo com todos os outros aspectos fundamentais na constituição de um manual - gramática, vocabulário, exercícios e outros.

Pela relevância que encerra em si e no contexto deste trabalho, é também de referir de uma maneira exaustiva a listagem de critérios apresentada por Hans-Jürgen Krumm, o denominado «*Stockholmer Kriterienkatalog*», citando a alínea "d) *Inhalte - Landeskunde*", que pormenoriza este aspecto. Esta alínea contém os parâmetros que se citarão a seguir e se subdividem em questões consideradas pertinentes em relação ao assunto focado⁽²⁴⁾.

d) *Inhalte - Landeskunde*

Soweit entsprechende Texte und Informationen im Lehrwerk vorhanden sind, ist zu fragen, ob sie
- sachlich richtig sind,
- altersgerecht sind,

²⁴ Optámos pela citação integral desta alínea por acharmos que, neste contexto, só o conjunto faz sentido.

- ausgewogen sind,
 - problemorientiert sind,
 - unterhaltend sind,
 - abwechslungsreich gestaltet sind
 - und ob kulturkontrastive Aspekte berücksichtigt werden.
1. *Die Menschen, die im Lehrwerk vorkommen*
 - Gibt es Personen, mit denen sich die Schüler identifizieren können?
 - Gibt es Personen, für die sich die Schüler interessieren könnten?
 - Tauchen männliche und weibliche Personen zu ungefähr gleichen Anteilen im Lehrwerk auf?
 - Werden Rollenklischees (z.B. Frau nur als Hausfrau) vermieden?
 2. *Der Alltag im Lehrwerk*
 - Wird das Leben in der Stadt und auf dem Land vorgestellt?
 - Wird das Leben in Familie, Schule, bei der Arbeit und in der Freizeit thematisiert?
 - Tauchen Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten auf?
 - Wird das Alltagsleben in allen deutschsprachigen Ländern behandelt?
 3. *Geographie und Wirtschaftsleben*
 - Enthält das Lehrwerk Karten und Fotos zur Darstellung von Geographie und Wirtschaft (Vielfalt der Landschaftstypen, Industrie etc.)?
 4. *Die Gesellschaft* (politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Verhältnisse)
 - Werden die verschiedenen politischen Systeme der deutschsprachigen Länder vorgestellt?
 - Werden die verschiedenen wirtschaftlichen Systeme und Lebensbedingungen in den deutschsprachigen Ländern behandelt?
 - Enthält das Lehrwerk aktuelle Bezüge, z.B. Fragen der Umwelt, der Arbeitswelt (Arbeitslosigkeit), der Computergesellschaft, der Handelsbeziehungen zwischen den deutschsprachigen Ländern und dem Heimatland?
 5. *Kultur*
 - Werden Feste, Sitten und Gebräuche vorgestellt?
 - Wie weit werden Kunst, Musik, Theater, Film etc. einbezogen?
 - Werden auch Jugend- und Alternativkultur angesprochen?
 6. *Literatur*
 - Werden im Lehrwerk auch literarische Texte (Geschichte, Kurzgeschichten etc.) vorgestellt?
 7. *Geschichte*
 - Werden auch wichtige geschichtliche Informationen vermittelt? (z.B. solche, die die Beziehungen zwischen den deutschsprachigen Ländern und dem Heimatland beeinflusst haben)
 8. *Darstellung des eigenen Landes*
 - Bietet das Lehrwerk die Möglichkeit,
 - a) die besonderen Beziehungen deutschsprachiger Länder zum eigenen Land zu verhandeln?

b) über Verhältnisse im eigenen Land, z.B. Sitten und Bräuche, Wirtschaft, soziale Sicherung sich auf deutsch zu äussern? (1994:101-102).

O autor no entanto, sugere que de um modo geral, os critérios não devem ser seguidos rigidamente, mas que pelo contrário, devem ser considerados um auxiliar ao qual o professor recorre para o ajudar na sua análise de manuais, podendo aqueles ser alterados ou complementados de acordo com as opiniões de quem os analisa. Esta sugestão está ligada ao facto de o autor considerar que todos os critérios são relativos, pelo que o seu peso tem a ver com as preferências de cada um e com a situação em que são aplicados, ou seja, os conhecimentos de didáctica específica de quem os aplica, as necessidades do aprendente e a adequação do manual aos outros materiais utilizados no processo de ensino/aprendizagem (1994:100).

Na sequência das apreciações acabadas de mencionar, far-se-á a seguir uma referência às características dos conteúdos de *Landeskunde* nos manuais de alemão editados em Portugal nos anos 90. Optou-se por seguir a lista de critérios de Karen Risager (1991:182-183) atrás referida, com o objectivo de determinar o enquadramento dos manuais portugueses nas críticas (v. pág. 100ss.) feitas pela autora a este aspecto nos manuais de língua estrangeira mais comuns em alguns países europeus.

1.2.1. Características dos conteúdos de *Landeskunde* nos manuais de alemão editados em Portugal. (Anos 90)

Os manuais utilizados no ensino escolar (do 7º ao 12º ano) português, cabem no grupo designado por «manuais orientados para a comunicação» (v. Capítulo II-1.2.), editados na Alemanha em finais dos anos 70, nos anos 80 e início dos 90 e em Portugal nos anos 90, sendo que os editados na década de 90, têm em conta a competência comunicativa intercultural de um modo mais reforçado.

Enumeram-se a seguir os manuais de alemão editados em Portugal e que serão objecto de apreciação:

- *Deutsch? Aber ja!*, 1991 (Franco/Vilela/Lapa).
- *Treffpunkt*, 1993⁽²⁵⁾ (Torre/Braga).
- *Viel Spass!*, 1993 (Murta)

Em relação às características sociais e geográficas, verifica-se que continuam patentes alguns dos estereótipos. Por exemplo em relação à mulher, quando esta é apresentada na família como dona de casa (*Viel Spass!* vol.1, p.71; vol.3, pp.149,154,155; *Deutsch? Aber ja!* vol.3, pp.150, 151) e como profissional desempenhando as profissões consideradas tipicamente femininas - vendedora, secretária, enfermeira - (*Viel Spass!* vol.3, p.24), ainda que a situação da mulher trabalhadora seja

²⁵ O terceiro volume deste título foi editado em 1995, mantendo em termos de *Landeskunde* as características dos anteriores.

também problematizada (*Viel Spass!* vol.1, p.95; vol.3, pp.104,107,185).

A exceção existe no manual *Deutsch? Aber ja!* onde surge um homem com os seus filhos a fazer bolos (vol.3, p.185) e um jovem a cozinhar em sua casa (vol.1, p.55), e no qual são apresentadas mulheres de grande sucesso económico devido às suas profissões (vol.3, pp.110-112), ou com profissões tradicionalmente consideradas masculinas (vol.3, p. 117) e onde jovens discutem o direito de ambos os sexos às mesmas profissões (vol.3, pp.114-115). É também só este manual que retrata pessoas de mais idade, tanto na vida profissional como particular (respectivamente vol.1, p.102; vol.2, pp.158,169). A vida do imigrante português é focada só na sua vertente profissional-económica, que é considerada boa (*Viel Spass!* vol.2, p.135; *Treffpunkt* vol.2, p.195), não aparecendo em nenhum destes manuais nem no seu contexto familiar, nem abordando as dificuldades no dia-a-dia. Os seus filhos são apresentados ou como desenraizados (*Viel Spass!* vol.3, p.166) ou como pessoas integradas sem problemas (*Viel Spass!* vol.3, p.168) ou pessoa que problematizam o preconceito do alemão em relação ao trabalhador estrangeiro, distanciando-se no entanto, como se deste grupo não fizessem parte (*Viel Spass!* vol.3, p.164,165). Estes mesmos problemas são também abordados em relação aos trabalhadores estrangeiros em geral e não

só aos portugueses (*Deutsch? Aber ja!* vol.3, pp.172, 170, 176-178; *Treffpunkt* vol.2, p.186).

No que diz respeito ao ambiente geográfico, as acções continuam a girar fundamentalmente à volta dos centros urbanos, sendo o campo apenas mencionado como local para passear ou passar férias (*Deutsch? Aber ja!* vol.2, p. 170; *Treffpunkt* vol.1, p.171,196), ainda que na descrição do tipo de casas alemãs seja mencionado uma vez o tipo de casa no campo (*Deutsch? Aber ja!*, vol.1, p.87). Todos estes manuais referem os países onde se fala alemão, caracterizando-os ou só geograficamente (*Treffpunkt* vol.1, pp.303-307; vol.2, pp.323-332) ou também politicamente, omitindo no entanto Lichtenstein, (*Deutsch? Aber ja!* vol.1, p.24, 36, 81, 156; vol. 3, p.120).

Todos os manuais são ilustrados profusamente com fotografia de pessoas, paisagens e *Realia*, sendo de salientar que algumas das fotografias mostram aspectos culturais afectivos, como por exemplo um grupo de pessoas sentadas no muro de Berlim aquando da sua queda (*Viel Spass!* vol.1, p.138) e um grupo de jovens de diferentes raças (*Viel Spass!* vol.2, p.127; *Deutsch? Aber ja!* vol.2, 138).

Nas situações de interacção, o cenário que prevalece é o da escola (*Treffpunkt* vol.1, pp. 83, 119, 225, 242; vol.2, pp.61, 96, 106, 108, 223; *Viel Spass!* vol.1, p.104; vol.2, p.96; vol.3, p.7,73), o das situações de

férias/tempos livres (*Treffpunkt* vol.1, pp.31, 158, 205, 258, 290 ss.; vol.2, pp.210-212; *Viel Spass!* vol.2, p.75; vol.3, p.73) e o de consumo (*Treffpunkt* vol.1, pp.105, 251, 252; vol.2, p.129; *Deutsch? Aber ja!* vol.1, pp.127, 130, 132, 140; *Viel Spass!* vol.1, pp.92; vol.2, pp.19-20; *Viel Spass!* vol.3, pp.24-25, 37). Surge com menos frequência o cenário de restaurantes (*Treffpunkt* vol.1, p.163; vol.2, pp.264-265; *Viel Spass!* vol.2, p.45), o de bilheteiras (*Treffpunkt* vol.1, pp.186-188; vol.2, pp.256, 271), ou o de local de trabalho (*Treffpunkt* vol.2, pp.181,186-187; *Viel Spass!* vol.1, p.105). Os diálogos quando acontecem são entre jovens, salvo raras exceções (*Viel Spass!* vol.1, p.92). No manual *Deutsch? Aber ja!*, os textos não surgem em forma de diálogo, exceptuando-se os aqui mencionados, e os que o manual refere como próprios para audição e que, por esse motivo não são apresentados na versão escrita.

Os sentimentos das personagens apresentadas nos manuais manifestam-se sob a forma de receio ou decepção no contexto de imigrantes , xenofobia e reunificação (*Viel Spass!* vol.3, pp.164-167, 193, 178, 182, 183, 185; *Deutsch? Aber ja!* vol.3, p.172) sendo no restante neutrais. Actividades religiosas surgem só no contexto da cumunhão solene (*Viel Spass!* vol.2, p.60) estando ausentes as questões filosóficas ou morais. Os problemas abordados pelas personagens, sempre jovens, têm um carácter sério e dizem respeito ao desemprego (*Deutsch?*

Aber ja! vol.3, 123-128;), aos conflitos de gerações (*Deutsch? Aber ja!* vol.3, pp.52, 56, 57, 84-85; *Viel Spass!* vol.3, pp.65, 67), objectores de consciência (*Deutsch? Aber ja!* vol.3, pp.141-144), protecção ao meio-ambiente (*Treffpunkt* vol.1, p.279; vol.2, p.294; *Viel Spass!* vol.2, pp.109, 112; vol.3, p.148). As opiniões pessoais são manifestadas fundamentalmente através de entrevistas (*Viel Spass!* vol.1, pp.105, 135, 139; vol.2, pp.5, 12; vol.3, pp.7, 201; *Deutsch? Aber ja!* vol.3, pp.41, 173).

Tal como já tinha sido mencionado, esta análise mostra que os manuais em referência se enquadram globalmente nas críticas que Risager faz aos manuais de língua estrangeira utilizados de um modo geral na Europa Ocidental (1991:183), ou seja, não se libertaram dos modelos mais tradicionais ou não ousaram a inovação, consciente ou inconscientemente.

Tendo-se acabado de fazer o registo das características dos conteúdos de *Landeskunde* nos manuais de alemão editados em Portugal, a fim de se verificar até que ponto estes se inserem nos parâmetros definidos por Risager (v. Capítulo II, 1.2 deste trabalho), proceder-se-á a seguir à apreciação do tipo e da intensidade de informação em termos de *Landeskunde* que surge nos manuais mais utilizados no 3º ciclo do ensino básico e no secundário em Portugal.

Na consecução deste objectivo optámos por seguir a grelha elaborada por Reinhardt Ammer (1994:35-36) por dela já constarem alguns dos livros que são alvo deste estudo e, sobretudo pela pertinência dos conteúdos desta tabela.

1.3. Tipo de informação de *Landeskunde* e intensidade com que surge nos manuais:

a) editados na Alemanha

Conforme já foi referido no ponto anterior, os manuais adoptados enquadram-se no grupo de «manuais orientados para a comunicação», sendo objecto do nosso estudo os já referidos editados em Portugal e os a seguir discriminados, editados na Alemanha: ⁽²⁶⁾

- *Deutsch Aktiv*, 1979, (Neuner et al.)
- *Themen*, 1983, (Aufderstrasse et al.)
- *Deutsch konkret*, 1986, (Neuner et al.)
- *Deutsch aktiv Neu*, 1986, (Neuner et al.)
- *Themen neu*, 1992, (Aufderstrass et al.)

Em relação à maior ou menor utilização destes manuais, há que referir que o *Deutsch konkret* e o *Deutsch Aktiv* actualmente já são muito menos usados que os restantes, predominando o uso dos *Themen/Themen neu*, seguidos do *Deutsch Aktiv neu*, notando-se a tendência para a utilização só do *Themen neu*. Pelo contrário, as versões anteriores dos manuais editados em Portugal foram rapidamente substituídas pelas actualizadas, estando aquelas definitivamente postas de lado. É de referir que os manuais portugueses, foram elaborados com base na Reforma Curricular em curso. Uma das características dos

²⁶ Omitem-se os manuais Ping-Pong (1992) e Soverieso (1994) por não serem representativos a esta data, em termos de manuais adoptados, apesar de se verificar uma tendência em os adoptar.

manuais editados na Alemanha é a de especificarem a faixa etária a que se dirigem, certamente devido ao facto de, como já foi dito, estes manuais serem feitos para exportação. Os manuais editados em Portugal omitem esta indicação pois como são elaborados em conformidade com o programa de língua alemã, só têm de indicar o nível de língua a que se destinam. Dos manuais alemães só o *Deutsch konkret* é destinado a jovens; os restantes destinam-se a adultos.

Tendo por finalidade averiguar o tipo de informação sócio-cultural sobre a Alemanha e a intensidade com que esta informação é veiculada nos manuais, Reinhard Ammer estabelece a seguinte grelha:

- I. Die Bundesrepublik Deutschland - Land und Nation
 - I.1. Internationale Beziehungen
 - I.2. Geographie
 - I.3. Geschichte
- II. Staat und Politik
 - II.1. Strukturprinzipien des Staates - Staatsform
 - II.2. Staatsorgane - Verwaltung - Machtmittel
 - II.3. Politische Inhalte - Parteien und Politiker
 - II.4. Bildungswesen
 - II.5. Verhältnis des Staates zum Bürger
- III. Wirtschaft
- IV. Gesellschaft
- V. Kunst und Wissenschaft
 - V.1. Wissenschaft und Technik
 - V.2. Die Künste
- VI. Das Alltagsleben der Deutschen
 - VI.1. Arbeit - Einkommen/Auskommen
 - VI.2. Familie
 - VI.3. Wohnen
 - VI.4. Essen und Trinken
 - VI.5. Freizeit
 - VI.6. Charakteristika der Deutschen (1994:35-36).

Na análise que faz, o autor atribui quatro escalões à intensidade com que os sectores mencionados surgem nos

manuais: "**não representado**"- "**pouco representado**" - "**bem representado**" - "**fortemente representado**" (1994:35).

Recorrendo-se à grelha supra mencionada, far-se-á também uma análise análoga em relação aos manuais alemães que não são analisados pelo autor - *Deutsch konkret* e *Themen neu* - sendo os já mencionados manuais editados em Portugal objecto deste estudo numa alínea em separado.

Ao fazer-se a leitura do quadro em questão, afere-se que, de um modo geral, os sectores que dizem respeito ao "quotidiano dos alemães" são os mais "**fortemente representados**", excepto no *Themen*, que não tem nenhum sector "**fortemente representado**". "**Fortemente representado**" está o sector "sistema educativo e cultura" no *Deutsch Aktiv* e *Deutsch konkret*, as "artes" no *Deutsch Aktiv neu*, e a "geografia" no *Themen neu*. "**Bem representados**" estão os sectores "sociedade" "história" e "geografia" no *Deutsch Aktiv* e *Themen*. Neste último manual e no *Themen neu*, estão igualmente "**bem representados**" os sectores "relações internacionais", "conteúdos políticos", "sistema educativo e cultura", "economia e "artes". Os sectores, "geografia", "sistema educativo e cultura" e "sociedade" estão "**bem representados**" no *Deutsch Aktiv neu*. Ainda nesta categoria estão "sociedade" e "história" no *Deutsch konkret*. Os sectores "artes", "economia", "conteúdos políticos", "orgãos de Estado" e "forma de Estado" estão "**pouco representados**" no *Deutsch Aktiv*, *Deutsch Aktiv neu*

(excepto "artes" neste último). Estão também **"pouco representados"** no *Themen* e *Themen neu* os sectores "ciência e técnica", "atitude do Estado para com o cidadão", "orgãos do Estado" e "forma de Estado". No *Deutsch konkret*, está **"pouco representados"** o sector "geografia". Quanto aos sectores **"não representados"** verifica-se que são: "relações internacionais", "atitude do Estado para com o cidadão", "ciência e técnica", no *Deutsch Aktiv* e só "relações internacionais" e "ciência e técnica" no *Deutsch Aktiv neu*. No *Deutsch konkret*, **"não representados"** estão: "relações internacionais", "forma de Estado", "orgãos de Estado", "conteúdos políticos", "atitude do Estado para com o cidadão", "economia", "ciência e técnica" e "artes".

Utilizando a palavra informação na acepção de dar conhecimento, concluiu-se, a partir desta descrição conclui-se que o manual que omite mais informação cultural é o *Deutsch konkret*, sendo o *Themen* e *Themen neu* os manuais que facultam informações sobre todos os conteúdos culturais que constam da grelha apresentada, variando apenas a intensidade com que surge.

Tendo por base esta tabela de Ammer, proceder-se-á a seguir, ao mesmo tipo de análise para os manuais portugueses.

b) editados em Portugal.

O processo de aprovação de manuais para o ensino escolar está sujeito a regras diferentes na Alemanha e em Portugal. Na Alemanha, por força da autonomia de que gozam os *Länder* - estados federais - cada estado tem o seu Governo e respectivos ministérios, sendo a política regional e cultural definida a nível local. A nível federal são definidas apenas as linhas globais que são vinculativas e soberanas para todos os estados. Dentro das especificidades de cada Ministério da Educação e Cultura (*Kultusministerium*), conta-se a aprovação dos manuais a serem adoptados. Cabe aos editores apresentarem ao Ministério do respectivo *Land* o ou os manuais que pretendem ver aprovados ou aprovados condicionalmente. Neste último caso isso significa que terá de se proceder às alterações sugeridas para posterior aprovação. O Ministério por sua vez nomeia geralmente duas pessoas cuja identidade nunca vem a ser do conhecimento público, para que dêem o seu parecer, posto o que o manual é então editado ou não, ou editado após se ter procedido às alterações constantes do parecer. O Ministério da Educação e Cultura de cada estado estabelece os seus próprios critérios, com base nos quais os manuais são apreciados. Quer isto dizer que os critérios não são uniformes para todo o país o que significa que um manual aprovado num estado pode ser recusado num outro (v. Neuner, 1994:18).

Em Portugal os manuais passaram a estar sujeitos a um parecer do Ministério da Educação a partir de 1990 (Decreto-Lei n° 369/90 de 26 de Novembro), pondo este pedido de parecer partir tanto de entidades da sociedade civil como dos órgãos pedagógicos das escolas. O citado Decreto-Lei é contudo omissivo quanto à obrigatoriedade ou não, dos manuais escolares adoptados pelas escolas estarem sujeitos à prévia apreciação do Ministério⁽²⁷⁾.

Os manuais de alemão editados em Portugal, seguem, de um modo geral o modelo dos manuais alemães, com a grande diferença de se basearem nos programas curriculares nacionais para a língua alemã. Como os programas de Alemão - Reforma Educativa - aprovados pelo Despacho n° 124/ME/91, de 31 de Julho, mencionam explicitamente a *Landeskunde* e as referências interculturais (M.E., Alemão, 1991:10, 24, 25, 27), estes temas são abordados de um modo mais aprofundado do que o eram nas edições anteriores, seguindo de uma maneira mais ou menos rigorosa as áreas temáticas propostas no programa curricular já referido.

Tendo por base a grelha atrás citada, de Ammer, observa-se que também nos manuais *Viel Spass!, Deutsch ? Aber ja!* e *Treffpunkt*, o ponto forte é o sector que engloba o "quotidiano dos alemães", estando **"fortemente representado"** o "trabalho" e os "tempos livres". O sector

²⁷ A legislação anterior sobre a adopção de manuais (Dec.-Lei n° 57/87) em que o Ministério da Educação selecciona três por disciplina dos quais a escola escolhe o que será adoptado, nunca vigorou na prática.

"sociedade" está **"bem representado"** nos três manuais, estando ainda **"bem representado"** no *Deutsch? Aber ja!*, "relações internacionais", "geografia" e "educação e cultura", e no *Treffpunkt* "relações internacionais" e "sistema educativo e cultura". Os sectores "geografia" e "história" estão **"pouco representados"**, no *Viel Spass!* e *Treffpunkt*, estando também **"pouco representados"**, "relações internacionais", "conteúdos políticos", "sistema educativo e cultura", "atitude do Estado para com o cidadão" e "economia" no *Viel Spass!*. **"Pouco representados"** considera--se que estão os sectores "história", "forma de Estado", "atitude do Estado para com o cidadão", "economia" e "artes" no *Deutsch? Aber ja!*, e "artes", "história" e "geografia" no *Treffpunkt*. **"Não representados"** em nenhum destes manuais estão os sectores "ciência e técnica" e "orgãos do Estado".

É ainda de referir, dado que é um item que não consta da grelha de Ammer, que nestes três manuais está **"fortemente representado"** o meio-ambiente. Os imigrantes em geral, onde também estão incluídos os imigrantes portugueses, estão **"bem representados"** nos três manuais, sendo no entanto de notar que o manual *Deutsch? Aber ja!* se refere mais aos imigrantes em geral enquanto que os outros dois se referem mais aos imigrantes portugueses.

Em termos de informação de *Landeskunde*, *Deutsch? Aber ja!* é certamente o mais rico dos três manuais e o

que transmite mais informação, tanto de um modo mais equilibrado como mais aprofundado.

Não só os conteúdos em si mas também o modo como estes são veiculados, determinam em grande parte a imagem que o aprendente adquire da Alemanha e dos alemães, tema que pela sua importância e na sequência do que foi observado nos pontos anteriores, será apreciado a seguir.

1.4. Que imagem da Alemanha veiculam os manuais?

Os textos, figuras e fotografias que um manual apresenta, transmitem ao aprendente uma determinada imagem do país e do povo cuja língua está a aprender, facto que em anos passados também tem levado a que a inserção de conteúdos de *Landeskunde* tenha sido sempre tão problematizada. Esta imagem varia um pouco segundo os métodos de ensino/aprendizagem da língua, o que é dizer, varia também com as políticas educativo-culturais, conforme tem vindo a ser descrito ao longo deste trabalho.

Os livros alemães das décadas de 50, 60 e parcialmente 70, apresentam a Alemanha como um país de grande beleza geográfica, com uma economia pujante, com muitas características chamadas típicas, o que o torna um país apetecível. Tudo parece harmonioso, sem conflitos, existe um alto padrão económico e portanto qualidade de vida

para todos. Como diz Ammer, é tudo boa gente (v.Ammer, 1994:41).

Em contrapartida, os manuais posteriores a estas décadas evidenciam as situações problemáticas, mostrando as facetas positivas e negativas. O nível técnico e económico é bastante desenvolvido, mas as pessoas desempenham tarefas monótonas e a automatização também provoca desemprego. Existem demasiados carros, o trânsito é caótico, verifica-se a destruição do meio-ambiente provocada fundamentalmente pela indústria; há dificuldade em arranjar o primeiro emprego, surgem grupos de desordeiros, conflitos com os trabalhadores estrangeiros, problemas na família e de habitação. Em confronto com todas estas situações económico-político-sociais, o cidadão alemão tenta melhorá-las (Ammer, 1994:41-42).

A imagem da Alemanha e dos seus cidadãos, que nos é dada nos actuais manuais portugueses é, globalmente semelhante à que nos é transmitida pelos manuais alemães produzidos nas duas últimas décadas.

Se por um lado são retratadas as situações mais representativas e a vida quotidiana dos anos 80 e 90, por outro lado são mantidos alguns dos estereótipos, continuando em muitos casos a ser veiculada a idéia do bom nível económico, sem que se mostrem as contrapartidas que se podem considerar negativas, provocadas exactamente pelo bem-estar económico, fruto do grande desenvolvimento industrial.

As situações que se enquadram mais na imagem transmitida pelo manuais alemães são as que se referem à conservação da natureza e do meio ambiente ainda que aqui novamente não surja o alemão como prevaricador. A imagem que prevalece é a do alemão consciente e activo, dando a sensação de que a poluição e as situações mais caóticas existem por si. Verifica-se como que um distanciamento entre as situações existentes e as pessoas que habitam no país.

A abordagem dos manuais de alemão quanto aos conteúdos de *Landeskunde* mostrou portanto que por parte de quem os elabora como língua estrangeira há um empenhamento em aprofundar e divulgar esses conteúdos, preocupando-se também e cada vez mais com a sua adequação ao meio em que a língua vai ser ensinada. A nível nacional há sobretudo a preocupação de que estes conteúdos estejam conformes ao programa. Em ambos os casos são elaborados manuais com maiores ou menores lacunas neste tema, os quais chegam às mãos dos professores a quem compete a sua escolha para utilização em sala de aula. Coloca-se agora a questão da formação do próprio professor neste campo, do seu domínio da matéria e da sua relação com os conteúdos de *Landeskunde*, tanto os que é suposto tratar por força do programa curricular como o mais abrangente, aquele que poderá colmatar eventuais lacunas quer dos manuais quer dos próprios programas de alemão.

Capítulo III

1. O papel do professor no tratamento de *Landeskunde*

"Von der Erwartung der Auftraggeber wie der Lernenden her sollte der Fremdsprachenlehrer also mehr sein als ein blosser Sprachingenieur oder Trainer, der bezugslose Fertigkeiten vermittelt. Er ist, ob er dies will oder nicht, ob er dafür ausgebildet wurde oder nicht, ein Mittler zwischen den Kulturen" (Picht, 1989:54)⁽²⁸⁾. Esta tarefa que é atribuída ao professor, a de ser um mediador de culturas, prende-se ao conceito de *Landeskunde* que está integrado no agir comunicativo, no qual se baseia actualmente o ensino de línguas estrangeiras.

Como já se viu nos capítulos anteriores, a «abordagem comunicativa» impôs-se nas últimas décadas, como «método» do ensino das línguas estrangeiras, facto que exige uma mudança de atitude por parte do professor e implica também forçosamente mudanças na sua formação. Para o professor consciente que reflecte sobre o ensino da língua estrangeira, esta mudança implica um enorme esforço pessoal em termos de actualização e ampliação de conhecimentos, bem como um esforço em termos económicos na aquisição de material e em viagens de actualização ao país da língua alvo, conquanto possa ter, neste último

²⁸ Sublinhado nosso

aspecto, algum apoio de instituições nacionais e estrangeiras.

A abordagem comunicativa sendo essencialmente centrada no aluno, dá importância à motivação deste para a aprendizagem da língua alvo, desenvolvendo e expandindo os seus conhecimentos e experiências. A competência comunicativa do aprendente é desenvolvida a partir do seu envolvimento numa variedade de tarefas significativas, realistas, passíveis de realização e que valham a pena. Estas tarefas quando são levadas a cabo com sucesso, produzem satisfação ao mesmo tempo que consolidam a autoconfiança.

Assim, o ensino comunicativo da língua deve dar ênfase ao desenvolvimento da capacidade e vontade do aprendente em usar a língua alvo de modo apropriado e preciso no sentido de conseguir uma efectiva comunicação. Na prossecução deste objectivo deve-se dar prioridade à compreensão, negociação do significado e capacidade de o expressar, para o que é fundamental a aprendizagem de estruturas e vocabulário e sobretudo das funções de linguagem adequadas. Neste contexto o professor esforça-se continuamente para aprender e melhorar, o que exige abertura e flexibilidade, vontade de se manter informado, participar em seminários, ouvir colegas e partilhar experiências. Este partilhar de experiências inclui, segundo Sheils (1988:4), não só as conversas que se têm

na sala de professores mas também a assistência às aulas uns dos outros, com os comentários daí resultantes.

A paciência é um factor muito importante neste modelo de professor pois para além das coisas nem sempre correrem como planeadas, as mentalidades demoram a mudar e os constrangimentos institucionais são mais que muitos e geralmente difíceis de ultrapassar. O professor terá ainda que estar disponível e querer comunicar na língua alvo. Quando a sua insegurança na língua alvo é grande, este tem de ser ajudado a ganhar confiança para usar na sala de aula a língua alvo, sujeitando-se a correr riscos e sobretudo a tolerar os seus próprios erros enquanto vê de que maneira é que pode melhorar a contento a sua proficiência na língua estrangeira.

Dado que o objectivo do ensino da língua não é, portanto, primordialmente a correcção linguística, mas mais a competência comunicativa que, como já foi dito (cf. Capítulo I) implica um saber sócio-cultural, exige-se do professor para além da competência linguística uma competência sócio-cultural. Esta competência pressupõe conhecimentos gerais do foro social, histórico, político, económico e cultural do país alvo e, o que também é muito importante, uma atitude positiva.

No contexto do ensino do alemão como língua estrangeira no estrangeiro, a *Landeskunde* assume um carácter não só informativo mas também esclarecedor: tenta-se corrigir as idéias dominantes, desmistificar

preconceitos, debater estereótipos. Mas, este carácter esclarecedor geralmente não é resultado de uma necessidade surgida do interior, sentida pelos aprendentes; é mais uma necessidade que vem de fora, do país da língua alvo, que se empenha em querer passar determinada imagem, o que se torna rapidamente mensagem política ainda que conscientemente tal não o seja para o professor. Como exemplo desta situação menciona-se aqui em Portugal (Lisboa, Coimbra e Porto) a exposição itinerante "*Zeitworte*", promovida pelo *Goethe Institut*, e o trabalho desenvolvido pelo seu Gabinete de Apoio Pedagógico, no sentido de organizar visitas guiadas envolvendo alunos e professores de alemão das escolas C+S e secundárias, promovendo consequentemente trabalhos de projecto por parte destes, sobre o tema em questão. O mesmo aconteceu com a exposição que teve lugar em Lisboa no Palácio Foz na primavera de 1995, por ocasião do cinquentenário da morte de Anne Frank e se chamou "O mundo de Anne Frank", que apesar de ter sido promovida pela Fundação holandesa do mesmo nome, foi aproveitada pedagogicamente pelo *Goethe Institut*, desenvolvendo trabalhos de grupo e de projecto no intuito de preparar alunos e professores de alemão para as respectivas visitas. Nos finais de 1994 o *Goethe Institut* organizou em Lisboa uma série de palestras com oradores nacionais e estrangeiros, paralelamente a uma exposição fotográfica, que regressou depois a Lisboa em 1995, sob o tema "Fugindo a Hitler e

ao Holocausto; Refugiados em Portugal, 1933-45". É de referenciar que esta exposição fotográfica esteve exposta em Berlim durante o mês de Setembro de 1995 e posteriormente percorrerá toda a Alemanha.

Tendo o professor o domínio da competência sócio-cultural, apresentam-se ainda vários problemas de carácter didáctico. Que *Landeskunde*? E como tratá-la? A primeira pergunta é geralmente ultrapassada com os programas de alemão como língua estrangeira, pois como essa é a «obrigação» do professor perante a entidade empregadora, ou seja, cumprir os programas, a questão fica parcialmente resolvida. Mais complicada de resolver é a segunda questão pois para além da metodologia há a considerar os materiais que devem ser autênticos, tanto textos como *Realia*, sendo que procurá-los ou organizá-los já pressupõe um conhecimento do país da língua alvo. Por outro lado, a *Landeskunde* autêntica vem da Alemanha - ou dos países de língua alemã - através de organizações, autores de manuais, etc. que não conhecem os interesses do público alvo. Como conciliá-los?

Cabe portanto em última instância ao professor seleccionar e orientar as escolhas dos alunos tendo em conta o programa, o material de que pode dispôr e servindo-se do manual como apoio.

A dificuldade dos professores estrangeiros de língua alemã em se actualizarem e em lhes serem facultados os meios para essa actualização, conduz não raras vezes a

que se centre o ensino da língua na competência linguística, abordando-se os temas do quotidiano de um modo banal, mais em pormenor os temas geográficos, raramente os políticos, e os históricos mais a título informativo, guiando-se sobretudo pelo manual. Neste sentido, os manuais que servem de apoio às aulas de língua podem-se revestir de duas funções: o professor limita-se à informação que nele está contida em termos sócio-culturais não fomentando o debate, trabalhos de projecto e outros, ou porque não vê necessidade de os alargar, ou porque os seus próprios conhecimentos são limitados ou ainda porque acha que são o suficiente para os alunos que tem, ou pura e simplesmente porque o número de horas lectivas de que dispõe mal chegam para completar o programa estipulado. Quando os manuais são mais ricos em conteúdos sócio-culturais evita-os, em princípio pelas mesmas razões.

Para Bach (1981:106), os requisitos que se colocam aos manuais, no sentido de que se desenvolva um ensino comunicativo marcado pela *Landeskunde* que corresponda à realidade e seja crítico, não vão de encontro ao professor. Este autor considera que para isso faltam ao professor as bases científicas que ele deveria ter adquirido se a *Landeskunde* fosse óbvia e ele tivesse tido a correspondente preparação durante os seus estudos universitários. Falta-lhe também a orientação didáctica em relação à localização didáctica da

Landeskunde no conjunto do ensino da língua estrangeira e falta-lhe por fim uma experiência sólida em relação ao país estrangeiro, consolidada com estadias mais prolongadas nesse/s país/es, países esses que o professor em sala de aula representa para o aluno. Esta situação leva a que o manual não seja utilizado somente como um apoio metodológico para a aula, mas que seja visto também como uma fonte de informação objectiva.

Esta opinião de Bach reporta-se ao ambiente didáctico-pedagógico à volta da *Landeskunde* que se vivia na época, ou seja em 1981, na Alemanha, mas com o qual se pode certamente estabelecer um paralelo com os anos 90 em Portugal.

É certo que em muitos manuais se verifica uma tendência para limitar o professor quer em termos metodológicos quer em termos de planificação, o que na prática se traduz na propensão de alguns professores em seguir estes conteúdos de aprendizagem automaticamente, sem reflexão. Esta atitude do professor leva-o à ausência de uma posição crítica em relação ao manual e a uma falta de autonomia em relação à planificação e estruturação da sua aula (Bach, 1981:103). Ora se o próprio professor não tem capacidade crítica nem sentido de autonomia como pode ele desenvolver estas características nos alunos?

Quando no ensino da língua estrangeira o professor evita a abordagem da *Landeskunde*, ou porque ela não é explícita nos programas ou por outras razões, está entre

outras coisas a não motivar o aluno para a aprendizagem da língua:

Versucht man nun der Problematik, dass es keine eindeutige *Landeskunde* z.B. für die Sprache Deutsch gibt, dadurch zu begegnen, dass man die Fremdsprache ohne landeskundliche Elemente unterrichtet, so ergeben sich auch grosse Schwierigkeiten. Diese Vorgehensweise, d.h. das Unterrichten der Fremdsprache als beziehungsneutralen Code, motiviert den Lernenden weniger, als wenn Bezüge zu dem Land dargestellt werden, dessen Sprache er lernt (Friz, 1991:40).

É facto que o ambiente sócio-cultural, político e de educação cívica do país onde se está a ensinar a língua estrangeira também influencia muito, tanto o professor no seu empenho e motivação em tratar *Landeskunde* como a própria motivação dos alunos em a aprender. É certamente mais difícil motivar alunos para debater, por exemplo, as estruturas sociais alemãs, quando no seu próprio país esse tema, em relação às correspondentes estruturas nacionais, não é assunto que faça parte do saber comum e como tal não é partilhado pela sociedade envolvente. A falta de interesse do aluno e a falta de continuidade fora da escola, e muitas vezes até mesmo na própria escola, do debate, ou na simples aquisição destes conhecimentos, é em si razão suficiente também para desmotivar um professor motivado e criar-lhe grandes frustrações a nível profissional. Ou seja, o nível de cultura geral do país de origem do aprendente, contribui em grande escala para a aplicação com sucesso, dos princípios de *Landeskunde*, quer por parte dos alunos quer por parte do próprio professor.

As relações entre os países são também um factor de muito peso, pois quanto mais «longe» estão um do outro em termos económicos, culturais, de intercâmbio e afectivos, menos abordados são esses assuntos no quotidiano o que não cria uma motivação nem em alunos nem em professores para a sua abordagem ou desenvolvimento em sala de aula.

1.1. *Landeskunde* e a formação de professores. Um exemplo: o seminário científico-pedagógico (ano de estágio) do Ramo Educacional de Alemão da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH).

Com a recente atribuição da formação inicial de professores às instituições do ensino superior⁽²⁹⁾ através da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n° 46/86, de 14 de Outubro) e da Portaria que regulamenta o estágio pedagógico (Portaria n° 659/88), teve início na FCSH no ano lectivo de 1987-88 o Ramo Educacional e no ano seguinte o ano de estágio. O plano de estudos do ano de estágio, inclui o estágio pedagógico feito numa escola do ensino oficial, podendo o estagiário leccionar qualquer nível desde o 7° ao 12° ano, embora lhe seja atribuída apenas uma turma de alemão, e o seminário científico-

²⁹ A formação inicial no entanto já existia desde 1971 a nível universitário, designadamente na Faculdade de Ciências de Lisboa.

pedagógico, que é da responsabilidade exclusiva da Universidade⁽³⁰⁾.

O seminário que tem por objectivo o enquadramento científico de suporte às actividades de ensino-aprendizagem, de intervenção na escola e de relação com o meio foi alargado ao tratamento de conteúdos de *Landeskunde* e à sua didactização.

Tendo em conta o facto de os manuais escolares situarem o jovem geralmente numa estrutura familiar para a partir daí tratarem os temas sócio-culturais e a sua vida quotidiana, e atendendo a que os conhecimentos dos estagiários em relação a estes temas de *Landeskunde* são muito precários, foi decidido que no seminário seriam tratados de modo mais aprofundado temas relacionados com a estrutura familiar alemã e o seu quotidiano, passando pela educação e formação de jovens de ambos os sexos, casamento e divórcio, detenção do poder parental, conceitos de autoridade, emprego, instituições sociais, família do *Gastarbeiter* e sua inserção, e de um modo geral tudo o que se pudesse relacionar com a vida do jovem alemão.

Para melhor se compreender a actual função da família alemã e a sua estrutura, bem como a evolução do sistema educativo e de assistência social, faz-se em primeiro lugar uma abordagem da estrutura familiar e

³⁰ A avaliação do estágio pedagógico é contudo da responsabilidade conjunta da Universidade e de cada escola da sua rede de estágios.

educativa nos finais do séc. XIX, depois da dos anos 20 e em seguida da do período nazi.

A actualidade na Alemanha é focada entre os anos 60 e 90, compreendendo como já se mencionou, as suas estruturas sociais, as relações de poder, os problemas da juventude e seu relacionamento com os pais, com a escola, com a sociedade, casamento deveres e direitos, desporto, e qualquer outro tema da escolha do estagiário que se enquadre fundamentalmente no modo de vida dos alemães.

A partir de um trabalho teórico extensivo sobre um destes temas, o estagiário fará a respectiva didactização e uma simulação de aula para um nível de língua de continuação, um 11º ou 12º ano, que terá a duração de 50 minutos e em que os seus colegas actuam como «alunos». Segue-se geralmente uma apreciação crítica da aula simulada e da exposição teórica e, quando é o caso, da relação entre as duas. O trabalho teórico e a simulação de aula são avaliados em separado.

Quando o número de estagiários é superior a vinte não é viável a simulação de aula sobre o tema apresentado, posto que o seminário é de duas horas semanais e a simulação de aula e respectiva apreciação ocupam mais de metade do tempo disponível.

O objectivo desta estrutura do seminário é levar os estagiários a alargarem os seus conhecimentos sócio-culturais, a sensibilizá-los para o tratamento destes temas de modo a que se interessem pelo seu desen-

volvimento e os apliquem nas suas aulas sempre que possível. Quando, pela razão já exposta, no seminário se tem de prescindir da parte prática, nota-se menos entusiasmo no tratamento dos temas. Neste caso, à exposição oral segue-se um debate ou comentários.

A experiência de um modo geral tem sido positiva, havendo anos em que os estagiários contactam pessoas suas conhecidas na Alemanha pedindo-lhes depoimentos sobre determinado assunto que estão a tratar, em que apresentam na escola onde se encontram a leccionar o tema que trataram no seminário ou até aproveitam a didactização para, com as devidas alterações, planificarem uma aula para os seus próprios alunos. A única manifestação negativa que até agora se verificou foi a reacção de um ou outro estagiário em relação ao tema a tratar no sentido de dizer que não lhe interessa, pois também não sabe, nem está muito interessado em saber como é a situação paralela no seu próprio país.

Esta posição terá a ver, como já foi dito anteriormente, com o nível cultural do meio social em que estes estudantes se inserem, e com o facto de a sua aprendizagem da língua estrangeira não ter tido em conta a competência sócio-cultural, o que não deixa de ser de lamentar em estudantes universitários que estão a fazer a sua profissionalização para exercerem a função de professores.

Tendo à minha responsabilidade tanto o seminário acabado de descrever como a coordenação de estágios, decidi fazer um questionário, de que a seguir se falará, às orientadoras de estágio de alemão sobre algumas questões de *Landeskunde* no sentido de melhor poder avaliar a relação destes professores com este tema.

1.2. Avaliação do questionário feito a orientadores de estágio de alemão da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (1994-95)

O questionário (Anexo) sobre algumas questões de *Landeskunde* foi organizado por mim com o objectivo de verificar a atitude de orientadores de estágio para com conteúdos sócio-culturais, como é actualizada a sua formação sobre este assunto e se e como os abordam com os seus alunos e quais os critérios pessoais para a selecção de manuais. A escolha recaiu sobre o grupo de orientadoras de estágio de alemão da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa do ano lectivo 1994-95, por ser o grupo com que eu trabalhava no ano lectivo em que estava a elaborar este trabalho de Mestrado.

A leitura dos resultados do questionário, mostra os seguintes resultados: a escolha do manual tem em primeiro lugar a ver com o programa de alemão e em último com os

conteúdos sócio-culturais. De 16 inquiridos, 10 mencionaram como primeiro critério para a escolha de manuais a sua adequação ao programa e só 1 os conteúdos de *Landeskunde*; estes conteúdos foram mencionados em último lugar por 7 dos inquiridos.

Todos os inquiridos consideraram útil para o aluno os conhecimentos de *Landeskunde*, mas só 5 consideram os conteúdos de *Landeskunde* tão importantes como os conteúdos linguísticos.

Em relação ao seu nível de conhecimentos de *Landeskunde*, a maioria (10) considera-os bons, ainda que em relação à imprensa as leituras se façam raramente (8), mensalmente (3), quinzenalmente (2), semanalmente (1) e frequentemente (2), o que leva a que se coloque a dúvida sobre quão a par da actualidade estão de facto estes professores. Esta questão tem a ver com o tratamento de temas da actualidade e com a selecção de textos autênticos.

Relativamente ao conceito de *Landeskunde* é de um modo geral entendido por estes professores como a maneira de sentir e de viver de um povo e o conhecimento das suas vertentes culturais, históricas, geográficas e políticas. Todos assinalaram afirmativamente a questão de tratar temas de *Landeskunde* que não estão referenciados nos manuais, tendo a maioria (9) respondido que nas suas aulas trata **sempre** os conteúdos sócio-culturais.

Respondeu com **frequentemente** 1 e os restantes (6) com **às vezes**.

Quanto à forma como os conhecimentos de *Landeskunde* dos aprendentes são avaliados, as respostas foram de um modo geral muito vagas, havendo três em branco e uma única concreta, dizendo que não consegue avaliar em testes muitos dos conteúdos sócio-culturais, que outros não chega mesmo a avaliar e que alguns são avaliados em forma de mini-projectos.

Em relação aos manuais adoptados de 1990 a 1995 para os diferentes níveis, verifica-se que são: *Themen I e II, Deutsch Aktiv A e B, Immer geradeaus, Deutsch konkret, Deutsch? Aber ja! 2 e 3, Themen neu 1 e 2 e Treffpunkt 1 e 2*. É de referir que pelo menos nos últimos dois anos a maioria (7) utiliza exclusivamente manuais editados em Portugal, 5 utilizam manuais editados na Alemanha para os iniciados e os editados em Portugal para os outros níveis e dos restantes (3) utilizam exclusivamente manuais editados na Alemanha, (2 o *Themen neu 1 e 2*) e um não fornece dados. Verifica-se assim a predominância dos manuais portugueses, o que tem a ver com o facto destes serem estruturados de acordo com os novos programas e nota-se a ausência dos mais recentes manuais publicados na Alemanha que abordam a *Landeskunde* da perspectiva intercultural (*Sichtwechsel* e *Sprachbrücke*). Esta ausência tem a ver também com a abrangência dos temas tratados e a dificuldade em coordenar estes manuais com os programas,

servindo no entanto como material de apoio a muitos dos professores.

No que diz respeito à abordagem de temas que não constam do manual ou o desenvolvimento de temas do manual com material auxiliar, todos responderam afirmativamente.

Todos os inquiridos concordaram que os conhecimentos de *Landeskunde* são úteis para o desenvolvimento pessoal do aluno, para este se movimentar de um modo mais adequado na Alemanha ou países de língua alemã, como motivação para a aprendizagem da língua e para a melhor compreensão do «outro». Nesta última alínea houve uma resposta em branco por não compreensão do seu conteúdo.

Com base nesta amostragem pode-se concluir que a importância da *Landeskunde* é reconhecida mas não é considerada tão importante como os conteúdos linguísticos. Esta também não é determinante na escolha do manual a adoptar nem é avaliada em termos de conhecimentos dos alunos, ainda que seja sempre tratada na aula. Considerando a maioria destes professores que os seus conhecimentos de *Landeskunde* são bons, tratando-os sempre nas suas aulas e considerando-os importantes, está-se de posse das bases que permitem uma educação intercultural. Surge então a questão de como formar professores para este tipo de educação, o que será desenvolvido a seguir.

1.3. Formar professores para uma educação intercultural.

A palavra intercultural surge no contexto de migração dentro dos países europeus e difere de pluricultural ou multicultural porquanto estes últimos termos descrevem situações - actualmente as sociedades europeias são de facto pluri ou multiculturais - enquanto aquele se refere a um processo ou acção. A interculturalidade afirma a realidade da interdependência, a necessidade de uma interacção entre os diferentes partes que formam estas sociedades, constituindo em simultâneo uma referência, um método e uma estratégia (Rey, 1986:17). Ainda segundo Rey, decompondo-se a palavra e dando-se às suas componentes todo o seu significado, vê-se que «inter» significa interacção, mudança, reciprocidade, solidariedade objectiva e que «cultura» implica também reconhecimento de valores, de modos de vida, das representações simbólicas a que se referem os seres humanos, indivíduos e sociedade, nas suas relações com os outros e na sua apreensão do mundo, reconhecimento da sua importância, reconhecimentos das interacções que intervêm entre os múltiplos registos de uma mesma cultura e entre as diferentes culturas.

Cabendo ao professor estabelecer as bases de uma competência intercultural dando aos alunos os meios para desenvolverem os seus conhecimentos e os actualizarem,

tendo em conta a riqueza e a diversidade das culturas, não chega ao professor o tratamento pontual dos assuntos. É necessária uma formação, inicial ou contínua, que lhe permita experimentar e reflectir a educação intercultural. Para tal, Rey (1986:40) recomenda diversas modalidades que podem ser combinadas entre si: participação em cursos ou seminários nas instituições de formação, em estágios, organização de grupos de trabalho, investigação em grupo, observação de aulas e análise de necessidades, elaboração colectiva dos curricula, de módulos de formação ou de documentos pedagógicos, intercâmbio de professores e viagens de estudo. Mas exigindo a pedagogia intercultural da parte dos professores tanto um conhecimento cultural diversificado como uma experiência de vida e experiência em colaborar, é necessário que também lhe sejam facultados os meios e o tempo para ele assimilar estes fundamentos.

Para finalizar, referem-se algumas das considerações e recomendações mais passíveis de aplicação ao ensino da língua estrangeira que constam da Recomendação n.º R (84) 18 do Comité dos Ministros dos Estados Membros do Conselho da Europa sobre «a formação de professores para uma educação para a compreensão intercultural, nomeadamente num contexto de migração» adoptada pelo Comité de Ministros a 25 de Setembro de 1984, aquando da 375ª reunião dos delegados dos Ministros (Rey, 1986:49-50).

6. Considerando que o desabrochar de todo o tipo de relações passa por um melhor conhecimento da cultura e do modo de vida dos povos bem como, sendo caso disso, do seu património cultural;

11. Considerando que todos os professores, tanto nos países de acolhimento como nos países de origem, devem adoptar a abordagem intercultural porquanto esta diz respeito a todas as crianças;

I. Recomenda

A. aos governos dos estados membros (no enquadramento dos seus sistemas jurídicos e educativos e das suas políticas na matéria e recursos disponíveis)

1. que a dimensão intercultural e a compreensão entre diversas comunidades seja incluída na formação inicial e na formação contínua dos professores, nomeadamente:

1.1. que se formem os professores de modo que eles possam:

- reconhecer que as atitudes etnocêntricas e os estereótipos podem prejudicar os indivíduos e por conseguinte tentar agir contra a sua influência;

- compreender que também eles se devem tornar os agentes de um processo de trocas culturais, elaborar e aplicar estratégias que permitam uma familiarização com outras culturas, compreendê-las, respeitá-las e fazer com que os alunos as respeitem;

- informarem-se sobre as trocas sociais existentes entre o país de origem e o país de acolhimento, não somente nos seus aspectos culturais mas também na sua perspectiva histórica;

1.3. tornar os professores e alunos mais receptivos às culturas diferentes integrando, entre outros meios, na formação de professores a utilização em sala de aula materiais autênticos, o que lhes permitirá encarar a sua própria cultura noutra perspectiva;

3. facilitar tanto quanto possível a criação de «mediatecas interculturais» ou se possam encontrar os materiais, as informações e diversos auxiliares pedagógicos relativos às diferentes culturas em causa, ou encorajar mediatecas já existentes a fazê-lo.

7. promover a difusão dos documentos relativos à educação e à formação intercultural elaborados sob os auspícios do Conselho da Europa⁽³¹⁾.

³¹ Tradução nossa

Estas recomendações ainda que se dirijam aos professores em geral, no sentido de os sensibilizar para uma abordagem intercultural, insistindo na necessidade de que estes se familiarizem com outras culturas para melhor as compreender e respeitar, e fazer passar estes valores para os seus alunos, podem ser aproveitadas da melhor maneira precisamente pelos professores de língua estrangeira, que ao veicularem a língua devem transmitir os valores sócio-culturais inerentes aos falantes dessa mesma língua.

Assim, na medida em que estas recomendações forem sendo postas em prática pelos Estados membros do Conselho da Europa, maior vai sendo a importância que tem de ser atribuída à *Landeskunde*, pois a interculturalidade pressupõe o conhecimento da cultura e civilização do outro, abrindo o caminho para a tolerância.

CONCLUSÕES

Foi nosso objectivo dar uma panorâmica do que tem sido na Alemanha a discussão sobre o papel da *Landeskunde* no ensino/aprendizagem da língua estrangeira e a respectiva didactização, a sua inclusão nos manuais de DaF e, conseqüentemente o modo como estes reflectem a imagem da Alemanha e dos alemães.

Neste contexto tornava-se importante verificar até que ponto estes conteúdos são relevantes na aprendizagem da língua estrangeira e, até que ponto são considerados importantes para os professores e por estes dominados, e mais concretamente pelos professores portugueses no que se refere ao ensino da língua alemã.⁽³²⁾

Do seu conceito mais remoto, em que a *Landeskunde* se limitava ao conhecimento do país no sentido de facilitar tanto a orientação do viajante por terras estranhas como os seus interesses profissionais, até ao actual objectivo de facilitar a comunicação intercultural, a *Landeskunde* passou por várias fases das quais nunca estiveram desligadas as correntes políticas e as alterações sociais e pedagógicas.

³² Cf. *Aprender e/a ensinar Alemão*, 1966, Faculdade de Letras de Coimbra, livro sobre a formação inicial de professores de alemão onde se abordam temas que são também objecto deste trabalho, mas que devido à simultaneidade da sua conclusão e publicação deste volume, já não puderam aqui ter o destaque que de todo lhes era devido. É no entanto de salientar que os temas desenvolvidos nesta dissertação são focados sempre na perspectiva da *Landeskunde*

Da discussão que se desenvolveu nos últimos vinte anos há a registar o abandono da idéia inicial da criação de uma cadeira específica que englobaria os saberes de várias disciplinas das Ciências Sociais para se chegar ao consenso de que a *Landeskunde* deveria ter como ponto de partida o mundo quotidiano do país da língua alvo, ou seja, e parafraseando Firges (1982:115-116), transmitir ao aprendente os conhecimentos sobre a maneira de viver, pensar e agir do outro país, de como nele comportar-se e actuar. Uma vez na posse destes objectivos transita-se para a transculturalidade, conceito defendido por Baumgratz (1982:180) ou, como prefere Micheline Rey (1986:17-18), interculturalidade. Reforçar o conhecimento recíproco dos povos, contribuindo para a tolerância e estruturação activa da paz, são objectivos da comunicação intercultural que, não tendo directamente a ver com o domínio da língua estrangeira, são fomentados através desta porquanto se tem em conta a função da linguagem na constituição de significado.

Da análise dos manuais, sob o ponto de vista de conteúdos de *Landeskunde*, viu-se que determinados temas são geralmente abordados por todos eles, fundamentalmente o quotidiano dos alemães, nomeadamente no que diz respeito ao trabalho, família, comer e beber, habitação, tempos livres. Ao inverso, temas há que estão practicamente ausentes, tais como as questões políticas e

religiosas, desde os órgãos de soberania até às religiões professadas.

Analisada a situação de um ponto de vista global, reconheceu-se que existem ainda muitas lacunas em termos de conteúdos de *Landeskunde* nos manuais que foram objecto de estudo. Se, para além disso, forem tomadas em conta as questões que Hans-Jürgen Krumm coloca quanto aos textos e informações presentes nos manuais (1994:101), vemos que estes deixam muito a desejar, pois geralmente não são estruturados de uma forma imaginativa e lúdica, não problematizam questões nem focam aspectos culturais contrastivos. Mas, tal como refere Krumm, "Alle Kriterien bleiben jedoch relativ, ihre Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen vorgenommen werden unter Berücksichtigung der Situation vor Ort" (1994:100).

Devendo o manual ser um dos materiais de apoio a que o professor recorre para dar as suas aulas, levantou-se a questão da formação dos professores e dos seus conhecimentos de conteúdos de *Landeskunde*, no sentido de estarem habilitados a tratá-los com os seus alunos e a permitir-lhes uma escolha criteriosa de manuais tendo em conta este aspecto.

O facto é que em termos nacionais não há registos de algumas vez se ter debatido a questão do ensino/aprendizagem de *Landeskunde* no contexto da língua estrangeira, o que não é de admirar visto as inovações

metodológicas surgirem sempre de fora para dentro, pelo que funcionamos mais como receptores de idéias novas do que inovadores. Assim, como qualquer corrente que não se desenvolve no próprio país, o seu estabelecimento ou a sua aceitação, é sempre resultante de um processo moroso. Por outro lado, como o processo não é desenvolvido dentro das nossas fronteiras, também não é sentido, passando a ser como que imposto e, por conseguinte pouco motivante.

Encontrando-se a língua estrangeira, ao lado da língua materna e da matemática, entre as disciplinas com mais insucesso escolar, seria pertinente reflectir se não seria precisamente a partir da inserção dos conteúdos de *Landeskunde* de uma maneira sistemática e com a metodologia própria, que se poderia motivar mais o aluno para a aprendizagem da língua estrangeira. É certo que, como também referem vários autores, o intercâmbio escolar ou as viagens ao estrangeiro são determinantes como motivação para esta aprendizagem. Em situação paralela encontra-se sempre o professor de língua estrangeira. São em elevado número as/os alunas/os de cursos superiores de línguas que nunca foram nem mesmo em curtas visitas, ao país da língua alvo. Entre os estagiários de alemão da FCSH nota-se perfeitamente esta diferença no empenho e proficiência com que abordam os temas sócio-culturais, o que se reflecte no entusiasmo com que os alunos os apreendem e debatem. É evidente que não pretendemos

afirmar que é só a vertente sócio-cultural e correspondente didactização, que motiva os alunos para a aprendizagem, mas esta é sem dúvida uma via para o sucesso a não descurar.

Em simultâneo, os curricula dos cursos de línguas estrangeiras do ensino superior, deveriam pôr à disposição dos alunos um leque mais vasto de cadeiras que envolvessem a sociedade contemporânea dos países da/s língua/s alvo, contextualizadas na língua alvo. A nível de aulas de língua, a metodologia também deveria ser repensada, no sentido de se aproximar mais da abordagem comunicativa intercultural. Em especial no que diz respeito ao alemão estes passos contribuiriam certamente para atenuar a *Fremdheit* com que se sente a língua e o povo alemão, o que leva não raras vezes, a que subsistam os preconceitos e estereótipos.

A nível do ensino secundário já foram tomados estes passos com a Reforma Curricular do sistema escolar o que está patente nos programas de alemão, mas o facto de ainda se estar nos primeiros anos desta reforma não permite ainda avaliá-la.

Resta agora aguardar que o ensino superior não se deixe ultrapassar por esta Reforma dando-lhe não só continuidade, mas também o que seria muito desejável, um ainda maior desenvolvimento. Sendo ao ensino superior que compete a formação de professores, deve acompanhá-los de

modo a que estes se sintam aptos a ensinar a língua estrangeira por os seus horizontes terem sido amplamente alargados e estarem na posse das componentes linguística, pragmática, discursiva, estratégica e sócio-cultural que integram a língua como um todo.

BIBLIOGRAFIA:

1. Manuais de alemão como língua estrangeira:

AUFDERSTRASSE, Hartmut et al., 1983 *Themen 1*, 1984 *Themen 2*, 1986 *Themen 3*, Munique, Max Hueber.

-----, 1992 *Themen neu 1*, 1993 *Themen neu 2*, 1994 *Themen neu 3*, Munique, Max Hueber.

FRANCO, Irmtraud / Vilela, Margarida / Lapa, Carlos, 1992 *Deutsch? Aber ja! 1*, *Deutsch? Aber ja! 2*, 1993, *Deutsch? Aber ja! 3*, Porto Editora.

MURTA, Maria da Luz V., 1993 *Viel Spass! Niveau 1*, 1994 *Viel Spass! Niveau 2*, 1995 *Viel Spass! Niveau 3*, Porto Editora.

NEUNER, Gerd et al., 1979 *Deutsch aktiv 1*, 1981 *Deutsch aktiv 2*, 1984 *Deutsch aktiv 3 Teil 1*, 1986 *Deutsch aktiv 3 Teil 2*, Munique, Langenscheidt.

-----, 1983 *Deutsch konkret 1*, 1984 *Deutsch konkret 2*, 1985 *Deutsch konkret 3*, Berlim, Munique, Langenscheidt.

-----, 1986 *Deutsch aktiv Neu 1a*, 1987 *Deutsch aktiv Neu 1b*, 1989 *Deutsch aktiv Neu 1c*, Munique, Langenscheidt.

TORRE, Cibele M./Braga, Isabel M., 1993 *Treffpunkt 1*, *Treffpunkt 2*, 1995 *Treffpunkt 3*, Lisboa Editora.

2. Programas do Ministério da Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, DGES, Ensino Secundário, Programa, Curso Secundário Unificado - Alemão- 9º, 10º e 11º anos, vigência: iniciado em 1978/79.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DGES, Ensino Secundário, Cursos Complementares - ALEMÃO - 10º ano e 1º ano dos Cursos Complementares Nocturnos, em vigor a partir do ano lectivo de 1982/83.

-----, DGES, Divisão de Programas e Métodos, Ensino Secundário, ALEMÃO - Nível Inferior, 12º ano (3 anos de aprendizagem).

-----, DGES, Divisão de Programas e Métodos, Ensino Secundário, ALEMÃO - 12º ano (6 a 8 anos de aprendizagem), em vigor a partir do ano lectivo de 1983/84.

-----, ALEMÃO, Organização Curricular e Programas, Ensino Secundário, Reforma Educativa, DGEBS, 31 de Julho de 1991.

-----, PROGRAMA ALEMÃO, Plano de Organização do Ensino-
-Aprendizagem, vol. II, Ensino Básico, 3º ciclo, Reforma Educativa, DGEBS, 31 de Julho de 1991.

3. Revistas

Deutsch als Fremdsprache, 1963ss., Munique, Berlim, Langen-scheidt.

Der Deutschunterricht, 1947 ss., Viena, E. Friederich

Englisch teaching FORUM, ed. Anne Covel Newton 1977ss., Washington, D.C.

- Fremdsprache DEUTSCH*, eds. Goethe Institut/H.-J. Krumm/G. Neuner/H.E. Piepho, 1989ss., Munique, Klett.
- Der fremdsprachliche Unterricht, 1967ss., Viena, E. Friederich*
- Infoappa*, Associação Portuguesa de Professores de Alemão, 1995s., Porto
- InfoDaf*, Informationen Deutsch als Fremdsprache, 1977ss., Deutscher Austausch Dienst/Fachverbände Deutsch als Fremdsprache, eds., Munique, iudicium.
- JAHRBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE*, 1974ss., eds. Alois Wierlacher, Heidelberg, Julius Groos.
- Línguas Vivas*, Federação Nacional das Associações, 1933ss., Lisboa
- Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, 1967ss., eds. Zentrales Fremdspracheninstitut der RUHR-Universität Bochum
- Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 1947 ss., Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF), ed., Berlin, Cornelsen Verlag.
- PORTAL*, Revista da Associação Portuguesa de Professores de Alemão, APPA, 1985-94, Lisboa.
- PRAXIS DEUTSCH*, Zeitschrift für den Deutschunterricht, 1973ss., Pädagogische Zeitschriften bei Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, Munique.
- Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 1953ss., Dortmund, Lambert Lensing.
- RUNA* Revista Portuguesa de Estudos Germanísticos, 1984-90, Lisboa, 1991ss., Coimbra.
- Zeitschrift für Kulturaustausch*, Institut für Auslandsbeziehungen, 1950ss., Stuttgart, Klaus Daweke.

4. Bibliografia geral e crítica

«ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht», in: FREMDSPRACHE DEUTSCH 3/1990, pp.60-61.

AMMER, Reinhard, 1988, *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Lehrwerken von 1955 bis 1985, mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR*, Munique, iudicium.

Aprender e/a ensinar Alemão: Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal, 1996, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (ed.).

ARABIN, Lothar/Kilian, Volker, (eds.), 1983, *Deutsch in der Weiterbildung: orientieren - verstehen - verständigen*, Munique, Lexika Verlag.

ARABIN, Hildegard/Arabin, Lothar, 1983a, «Blick zurück - Einige Aspekte aus der Chronik des Kollegs» in Arabian, L./Kilian, V. (eds.), pp.11-23.

-----, 1983b, «Europa-Kolleg Kassel: Was ist - was es will - wie es arbeitet», in Arabian, L./Kilian, V. (eds.), pp. 24-26.

BACH, Gerhard, 1981, «Lehrer - Lehrwerk - Landeskunde. Positionsbestimmung eines lehrbuchorientierten Landeskunde-Unterrichts», in Buttjes, Dieter (ed.), pp.102-111.

BAUMGRATZ, Gisela, 1982, «Die Funktion der Landeskunde im Französischunterricht», in *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 29, pp. 178-183.

-----, 1985, «Transnational and Cross-Cultural Communication as Negotiation of Meaning: objectives, sociological and psychological implications and

methodological problems», in *Comprehension as Negotiation of Meaning, Amsterdamer Werkheft*, Goethe Institut, Ref.41, (ed.), pp. 112-139.

BAUMGRATZ, G./STEPHAN, R. (eds.), 1987, *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa*, Munique, iudicium.

BAUMGRATZ-GANGL, Gisela, 1990, *Persönlichkeitsentwicklung und Fremdsprachenerwerb: Transnationale und transkulturelle Kommunikationfähigkeit im Französischunterricht*. Arbeitskreis Landeskunde am Deutsch-Französischen Institut Ludwigsburg, (eds.) Paderborn, Schöningh.

BAUSCH/Christ/Hüllen/Krumm, (eds.), 1989, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke Verlag.

BAUSINGER, Hermann, 1980, «Zur Problematik des Kulturbegriffs» in Wierlacher, A. (ed.), pp. 57-69.

BEHAL-THOMSON, H./Lundquist-Mog, A./Mog, P., 1994, *Typisch Deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*, Munique, Langenscheidt.

BETTERMANN, Rainer, 1989, «Neue Entwicklungen in der Landeskunde DDR», in *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*, pp. 228-245.

BOHN, Rainer, 1989, «Das Lehren lehren. Ziele, Voraussetzungen und Grundsätze der unterrichtsmethodischen Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache», in *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*, pp. 50-64.

BUHLMANN, Rosemarie, (1982), «Analyse und Beurteilung fachsprachliche Lehrwerke: Kriterien und ihre Problematik». in Krumm, H. J. (ed.), pp. 122-158.

BEIRAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE DES GOETHE INSTITUTS, 1994, «Texte in Lehrwerken des Deutschen als

- Fremdsprache - 34 Maximen», in Kast, B./Neuner, G. (eds.), pp. 155-161.
- BUTTJES, Dieter, (ed.), 1981, *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht - zur Theorie und Praxis des inhaltsorientierten Fremdsprachenunterrichts*, Paderborn, Schöningh.
- , 1981, «Didaktische Theorie der Landeskunde. Zur integration des landeskundlichen Lernens in den Fremdsprachenunterricht» in. Buttjes, D. (ed.), pp. 10-29.
- , 1989, «Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum», in Bausch et al. (eds.), pp. 112-119.
- BUTTJES, D./Byran, M., (eds.), 1991, *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Language Education*, Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters.
- CHRIST, Herbert, 1979, «Landeskunde im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts», in Kleine, Wilfried, (ed.), pp. 74-83.
- Comprehension as Negotiation of Meaning*, Amsterdamer Werkheft 1985, Goethe Institut-Ref.41, (ed.), Munique.
- DAVIDS, Jens-Ulrich, 1981, «Orientierung und Identität. Stichwort zu einer emanzipatorischen Landeswissenschaft» in Buttjes, D. (ed.), pp. 30-49.
- DIEGRITZ, Theodor et al. (eds.), *Perspektiven der Deutschdidaktik, Vorgabe und Ergebnisse des Nürnberger Symposions Curriculum Primärsprache*, Kronberg.
- EDELHOFF, Christoph, 1981, «Kommunikative Lernziele im Fremdsprachenunterricht», in *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Schule und Wissenschaft*, Munique, Goethe Institut, pp. 16-26.

- , 1983a, «Vorbemerkung aus der Perspektive der Lehrerfortbildung», in Arabin, L./Kilian, V., (eds.), pp. 9-10.
- , 1983b, «Internationalität und interkulturelle Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Europa - Verstehen und Verständigung» in Arabin, L./Kilian, V., (eds.), pp. 75-93.
- , 1985, «I Pedagogical Model of Communication as Negotiational Meaning, II Methodology of the Model», in *Comprehension as Negotiation of Meaning*, Goethe Institut (ed.), pp. 140-151.
- ELBESHAUSEN, H./Wagner, J., 1985, «Konstrutiver Alltag - Die Rolle von Alltagsbegriffen in der interkulturellen Kommunikation», in Rehbein, Jochen, (ed.), pp. 42-59.
- ELLIS, Rod, 1985, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, (8^a ed., 1992).
- ERDMENGER, M./Istel, H. W., 1973, *Didaktik der Landeskunde*, Munique, Max Hueber Verlag.
- FIRGES, Jean/Melenk, Hartmut, 1982, «Landeskunde als Alltagswissen», *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 29.Jahrgang, Nr.2., pp. 115-123.
- , 1985, «Landeskunde: Stereotypen - schädlich - unvermeidlich - nützlich?», in Donnerstag, J./Knapp-Potthoff, A., (eds.), *Kongressdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, pp. 97-114.
- , (1989), «Landeskundliches Curriculum», in Bausch et al.(eds.), pp.436-440.
- Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung: inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa*, 1987, G. Baumgratz (ed.), Munique, iudicium.

- FRIZ, Susanne, 1991, *Das Bild von England, Amerika und Deutschland bei Fremdsprachenlernern und in Fremdsprachenlehrwerken: ein Beitrag zur komparativen Landeskunde*, Munique, tuduv-Verlag, (tuduv-Studien: Reihe Sprach- und Literaturwissenschaften, Vol.32).
- FUNK, Hermann, 1995, *Themen orientiert Landeskunde*, Pilotprojekt: Deutsch als Fremdsprache-Fortbildung ausländischer Deutschlehrer, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen / Ministério da Educação (DGEBS) Lisboa (eds.).
- GEERTZ, Clifford, 1993, *The Interpretation of Cultures*, London, Fontana Press. (1^aed., 1973, Nova Iorque, Basic Books).
- GERIGHAUSEN, Josef/Seel, Peter C., 1994 «Regionale Lehrwerke» in Kast/Neuner, (eds.) pp. 246-249.
- GÖRING, Heinz, 1976, «Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit», in Weber, Horst, pp.183-193.
- , 1980, «Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation», in Wierlacher, A. (ed.), pp.70-90.
- GÖTZE, Lutz, 1994a, «Fünf Lehrwerkgenerationen», in Kast, B. /Neuner, G. (eds.), pp. 29-30.
- , 1994b, «Grundsätze für die Herstellung regionale Lehrwerke», in Kast/Neuner, (eds.), pp. 243-246.
- GREVE, M./PASSEL, F., 1971, *Linguistik und Fremdsprachenunterricht*, Munique, Hueber.
- GROSSKLAUS, Götz/Wierlacher, Alois, 1980, «Zur kulturpolitischen Situierung fremdsprachlicher Germanistik, insbesondere in Entwicklungsländern», in Wierlacher, A. (ed.) pp. 91-112.

- GÜRTTLER, Karin/Steinfeld, Thomas, 1990, «Landeskunde - ein unmögliches Fach aus Deutschland», in INFO DaF 17, 3, pp. 250-258.
- HABERMAS, Jürgen, 1971, «Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz», in Habermas, J./Luhmann, Niklas, *Theorie der Gesellschaft oder So-zialtechnologie*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, p.101-141.
- HANSEN, Klaus P., 1993a, (ed.) *Kulturbegriff und Methode: der stille Paradigmawechsel in den Geisteswissenschaften*, Tübingen, Gunter Narr.
- , 1993b, «Die Herausforderung der Landeskunde durch die moderne Kulturtheorie» in Klaus P. Hansen, (ed.) pp. 95-114.
- , 1995, *Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung*, Tübingen, Francke.
- HERMANN, Gisela, 1991, «Affektives Lernen im landeskundlichen Unterricht. Ein sozialpsychologischer Ansatz», in Buttjes D., (ed.) pp. 50-62.
- HEYD, Gertraude, 1990, *Deutsch lehren - Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Frankfurt a.M., in Diesterweg (2^aed., 1991).
- HUNFELD, Hans, 1990, *Literatur als Sprachlehre: Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, Berlin, Langenscheidt.
- JOCHER, Herbert, 1987, «Zum Thema Sprachenpolitik. Ein Beitrag aus internationaler Sicht anhand von Beispielen aus den Fremdsprachenprojekten des Europarates», in Sturm, Dietrich, pp. 229-236.
- KANE, Laurence, 1991, «The acquisition of cultural competence: an ethnographic framework for cultural studies curricula» in D. Buttjes / M. Byran, (eds.), pp. 239-247.

- KAST, Berndt, 1984, *Literatur im Unterricht - Methodisch-Didaktische Vorschläge für den Lehrer*, Munique, Goethe Institut.
- KAST, B/Neuner, G, (eds.) 1994, *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken - für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin, Langenscheidt.
- KELLER, Albert, 1989, *Sprachphilosophie*, Munique, Verlag Karl Alber.
- KLEINE, Wilfried, (ed.), 1979, *Perspektiven des Fremdsprachunterrichts in der Bundesrepublik*, Frankfurt, Suhrkamp.
- KORDES, Hagen, 1991, «Intercultural learning at school: limits possibilities» in D. Buttjes / M. Byran (eds.), pp. 287-305.
- KRUMM, Hans-Jürgen, (ed.), 1982, *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache*, Munique, Goethe Institut.
- , 1987, «Lehrerfortbildung - Hilfe zur Selbsthilfe oder Methodenexport?» in Sturm, Dietrich, pp.111-122.
- ,1992, «Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde», in: FREMDSPRACHE DEUTSCH, 6, pp. 16-19.
- , 1994, *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Manuscrito apresentado em Rauschhausen de 17 a 19.2.1994. Cedido pelo autor.
- KRUSCHE, Dieter, 1994, «Anerkennung der Fremde», in Kast /Neuner (eds.), pp. 238-243.
- KRUSCHE, D./Wierlacher, A., (eds.), 1990, *Hermeneutik der Fremde*, Munique, iudicium.
- Landeskunde und Literaturdidaktik*, Erprobungsfassung: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, 13.4.89.

- Lehrer und Lernende im Deutschunterricht*, Kongressbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung, de 4-8.8.1980, Nuremberga.
- LOPEZ, Cheryl L. C., 1989, «The Role of the Teacher in Today's Language Classroom», *FORUM*, Vol. XXVIII, Number 3, July, pp. 2-5.
- LÜGER, H. H., 1994, *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*, Fernstudieneinheit 6, Berlin, Langenscheidt.
- Mannheimer Gutachter - zu ausgewählten Lehrwerke Deutsch als Fremdsprache*, 1977, Heidelberg, Julius Groos.
- MELDA, Wilma, 1987, *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation in Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Gunter Narr.
- MINTZEL, Alf, 1993, «Kultur und Gesellschaft: Der Kulturbegriff in der Soziologie», in Hanssen (ed.), pp. 172-199.
- MOG, P./Althaus, H. J. (eds.) 1992, *Die Deutschen in ihrer Umwelt - Tübinger Modell einer integrativen Landes-kunde*, Berlin, Langenscheidt.
- MÜLLER, Bernd-Dietrich, 1985, «Bedeutungsanalytische Praxisforschung in der Lehrerausbildung», in *Sprachpolitik als Bildungspolitik*. Dokumentation eines Werkstattsgesprächs des Goethe Instituts München de 20-22.9.1984, Goethe Institut, Ref. 42, Munique, pp. 396-422.
- , 1986, «Interkulturelle Verstehensstrategien Vergleich und Empatie», in Neuner, G. (ed.), pp. 33-84.
- Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*, 1989, Wissenschaftliche Beiträge der Friederich-Schiller Universität, Jena.

- NEUNER, Gerhard, (ed.), 1979, *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*, Frankfurt a. M., Verlag Peter Lang.
- , (ed.), 1986, *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*, Vol.5 Munique, iudicium.
- , 1989, «Lehrwerke», in Bausch et al., (eds.), pp. 240-243.
- , 1994, «Lerwerkforschung - Lehrwerkkritik», in Kast /Neuner, (eds.), pp.8-22.
- NEUNER, Gerhard / Krüger, Michael / Grewer, Ulrich, 1981, *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin, Langenscheidt.
- NEUNER, G./ Edelhoff, C./ Krüger, M./ Piepho, H. E., 1985, *Didáctica das Línguas Estrangeiras*, Lisboa, Apáginas-tantas.
- NEUNER, G./ Hunfeld, H., 1993, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts - Eine Einführung*, Fernstudieneinheit 4, Berlin, Langenscheidt.
- NIEHAUS-LOHBERG, Erika, 1988, *Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Verständigungsfähigkeit: eine Analyse pragmatischer Aspekt der Lernaltersprache*. Saarbrücken; Fort Lauderdale, Breitenbach.
- OPITZ, Alfred, 1977, «Zeitungsartikel im Deutschunterricht für Ausländer. Überlegungen zur medialen Kommunikation und ihrer Didaktik», in JAHRBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, Vol. 3, Alois Wierlacher et al. (eds.), Heidelberg, Julius Groos, pp.193-208.
- PAULDRACH, Andreas, 1992, «Eine unendliche Geschichte - Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren», in: *Fremdsprache Deutsch 6*, pp. 4-15.
- PICHT, Robert, 1989, «Kultur- und Landeswissenschaften», in Bausch et al., (eds.), pp. 54-60.

- PIEPHO, Hans-Eberhard, 1985, «Relações entre objectivos comportamentais, fases de exercícios e planificação na disciplina de alemão como língua estrangeira», in Neuner, G. et al., pp. 97-106.
- POELCHAU, Hans-Werner, 1980, *Lernobjekt - Lernprozess - Lernmaterial*, Weinheim, Beltz.
- Pragmatik und Fremdsprachenunterricht - eine Rollentheoretische Pilotstudie*, in Manuskripte zur Sprachlehrforschung, Nr 8, Zentrales Fremdspracheninstitut der RUHR--Universität Bochum, (eds.), 1975.
- QUASTHOFF, Uta M., 1989, «Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktionen von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation», in: *Wie verstehen wir Fremdes?* pp. 37-62.
- RAASCH, Albert et al., (eds.), 1983, *Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M., Dies-terweg.
- RADDATZ, Volker, 1989, *Fremdsprachliche Landeskunde in Unterricht und Forschung eine Bilanz seit 1945*. Augsburg I-&-I - Schriften, Vol. 47, Thomas Finkensstaedt und Konrad Schröder, eds., Universidade de Augsburg.
- REHBEIN, Jochen, (ed.), 1985, *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- REY, Micheline, 1986, *Training Teachers for Intercultural Understanding*, Estrasburgo, Conselho da Europa.
- RICHARDS, Jack C./Rodgers, Theodore S., 1986, *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge, Nova Iorque, Cambridge University Press, (5ª edição 1989).
- RILEY, Philip, 1985, «Coming to Terms: Negotiation and Intercultural Communication» in *Comprehension as Negotiation of Meaning*, Goethe-Institut, ref.41, (ed.), pp. 61-111.

- RISAGER, Karen, 1991, «Cultural Reference in European Text-books: An Evaluation of Recent Tendencies», in Buttjes, D./Byram, M. (eds.), pp.181-192.
- SCHAFF, Adam, 1964, *Linguagem e Conhecimento*, Coimbra, Livraria Almedina.
- SCHMIDT, Siegfried J. (1980), «Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen?», in Wier-lacher, A. (ed.), pp. 289-299.
- SCHÜLE, Klaus 1983, *Politische Landeskunde und kritische Fremdsprachendidaktik - Plädoyer für den fremdsprachen-didaktischen Inhalt*, Paderborn, Schöningh.
- SEELYE, H. Ned, 1984, *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Education*, Lincolnwood, National Textbook Corporation.
- STERN, H. H., 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, London, Oxford University Press, (5^a edição 1987).
- STRAUSS, Dieter, 1984, *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache - Eine Einführung*, Berlin, Langenscheidt.
- , 1987, «Curriculumentwicklung in Schule, Lehreraus- und Lehrerfortbildung im Ausland», in Dietrich Sturm, pp.135-144.
- STURM, Dietrich, 1987, *Deutsch als Fremdsprache weltweit - Situationen und Tendenzen*, Munique, Max Hueber Verlag.
- WARD, James, 1993, «An Application of the Natural Language: Teaching Ading in Englisch as Foreign Language», in *Línguas Vivas*, Federação Nacional das Associações, Lisboa, Janeiro, pp. 66-77.
- WEBER, Horst, (ed.), 1976a, *Landeskunde im Fremdsprachunterricht. Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*, Munique, Közel.

- , 1976b, «Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde» in Weber, H. (ed.), pp. 214-224.
- WENZEL, Angelika, 1978, *Stereotype in gesprochener Sprache - Form, Vorkommen und Funktion in Dialogen*, Munique, Max Hueber Verlag.
- Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*, 1989, Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe Instituts Munique, 24.-26.11.1988, Matusche, Petra, (ed.) Goethe Institut, Munique.
- WIERLACHER, Alois, (ed.), 1980, *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Vol. I, Wilhelm Fink Verlag, Munique.
- , 1987, «Deutsch als Fremdsprache als interkulturelle Germanistik», in Dietrich Sturm (ed.), pp. 145--156.
- , (ed.) 1994, «Zu Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984-1994). Einige Antworten auf die Frage: Was heisst interkulturelle Germanistik?» in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20*, Munique, iudicium, pp. 37-56.
- WILLEMS, Gerard.M., 1993, «Transcultural Linguistic Competence: the Basis of European Unification», in *Línguas Vivas*, Federação Nacional das Associações, Lisboa, Janeiro, pp.5-18.
- WURFF, Adri van der, 1985, «Constraints on the Textual Presentation of a Foreign Culture» in *Comprehension as Negotiation of Meaning*, Amsterdamer Werkheft, Goethe Institut, Ref.41, (ed.), pp. 27-60.
- ZIMMERMANN, Peter (ed.), 1989, *Interkulturelle Germanistik - Dialog der Kulturen auf deutsch?* Frankfurt a. M., Verlag Peter Lang.

A N E X O

QUESTIONÁRIO
(para os orientadores de estágio 94/95)

1. Que entende por *Landeskunde*?

2. Nas suas aulas tem em conta os conteúdos de *Landeskunde*?(assinale com X)

Sempre às vezes raramente

3. Trabalha os conteúdos de Lk tal como estão no manual ou desenvolve-os/ adapta-os utilizando material auxiliar?

4. Que tipo de material auxiliar utiliza?(assinale com X)

| | raramente | às vezes | sempre |
|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Textos..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fotografias..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mapas..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Revistas..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jornais..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Outros

(especifique)_____

5. Trabalha conteúdos de Lk que não sejam abordados no manual(assinale com X)

Sim Não

Se sim, quais?_____

6. Acha que os conhecimentos de *Landeskunde* são úteis para o aluno em termos de:(assinale com X)

Sim Não

desenvolvimento pessoal.....

melhor compreensão do "outro".....

se movimentar mais adequadamente

na Alemanha?.....

e/ou países onde se fala alemão?.....

motivação para aprendizagem da língua?

Outros? Quais? _____

7. De que modo avalia os conhecimentos de *Landeskunde* dos seus alunos?

8. Considera os conteúdos de Lk e os conteúdos linguísticos igualmente importantes? (50%-50%)(assinale com X)

Sim Não

Se Não, qual a proporção que lhes atribui?

Lk: %-ling.: %

9. Considera os seus conhecimentos de *Landeskunde* (assinale com X):

Muito Bons Bons Razoáveis Fracos

10. Sente que nas suas deslocações à Alemanha (ou países de língua alemã), em passeio ou em visita de estudo, aumenta consideravelmente os seus conhecimentos de Lk em relação a esse/s país/es?(assinale com X)

Sim

Não

11.Com que regularidade lê a imprensa alemã? _____

12. Quais os manuais de alemão adoptados na sua escola em:

7º/10º 8º/11º 9º/12º

90-91 _____

91-92 _____

92-93 _____

93-94 _____

94-95 _____

(se foram leccionados níveis 4 e/ou 5 indique também em que anos lectivos e quais os manuais)

13. Na adopção de manuais de alemão diga, por ordem de importância, quais são os seus critérios.

Chegou ao fim. O meu muito obrigado! pela sua colaboração.