

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NO
CURSO BÁSICO I DO ALEMÃO*

Gerhard Fuhr - UFMG

1. *Visão Histórica*

1.1 - Na primeira fase da didática do ensino de línguas estrangeiras no pós-guerra, tanto a gramática quanto a leitura eram supervalorizadas. No entanto, a gramática era tratada como o objetivo final - o importante era saber *sobre* a língua e não como *usá-la* - e a leitura era quase que restrita ao entendimento das obras literárias consideradas clássicas. Este conceito pode ser visto como um renascimento do mesmo método de gramática e tradução utilizado no final do século passado no ensino das línguas modernas, que, por sua vez, era baseado em experiências positivas no ensino das línguas clássicas. Como exemplos podem-se citar um dos primeiros livros de Schulz/Griesbach (1955) e Braun, Nieder Schmöe, *Deutsch als Fremdsprache II*, (BNS II) (1974) e também, de outra área, Brauer/Brauer *Langenscheidts praktisches Lehrbuch Portugiesisch* (1976), que vêm sendo utilizados até hoje, com êxito, na opinião de alguns professores e alunos.

.../

* O artigo se baseia na palestra proferida pelo autor em 18 outubro 1982, durante a 2a. Semana de Estudos realizada pelo Departamento de Letras Germânicas da Faculdade de Letras da UFMG. Agradecimentos à colega Else Ribeiro Pires Vieira pela colaboração na realização.

1.2 - Nas correntes dos métodos direto, áudio-visual e audio-lingual, deu-se ênfase ao domínio da língua falada em contextos cotidianos, o que era apresentado sob a forma de diálogos; em decorrência disto, foram drasticamente eliminados, tanto o texto escrito quanto o ensino da leitura. Por exemplo, o livro de Burgdorf et al. (1962), o mais importante representante do método áudio-visual, não apresenta nenhum texto de leitura, bem como também a versão antiga do livro *Deutsch als Fremdsprache I* (BNS I) (1970) dos já mencionados autores Braun, Nieder e Schmöe, e que pode ser considerado o protótipo do método áudio-lingual. Naquele estágio de desenvolvimento, o BNS II revela-se ultrapassado, por não se conceber mais o ensino de uma língua através de textos literários - preponderando neles a "função estética" da língua (Roman Jakobson), o uso destes textos como base para o ensino da língua não faz jus nem a sua qualidade literaria nem atende ao interesse pragmático dos alunos. Os livros didáticos *Aufbaukurs Deutsch*, Vol. I - 3, de Anke e Jörg Rautzenberg (1976-78) surgidos já no auge dessa linha didática e visando às necessidades dos alunos brasileiros, inclui novamente textos de leitura, mas agora sob a forma de textos informativos e expositivos. No entanto, ainda não se oferece aos alunos a capacitação necessária de como ler tais textos. O mesmo acontece com a nova edição do livro BNS I *A Neubearbeitung* (1978), no qual os exercícios que acompanham os textos de leitura são exercícios de gramática ensinam, por exemplo, como formar perguntas, e não como ler. O *Mannheimer Gutachten*, no seu extenso parecer sobre livros didáticos do Alemão como língua estrangeira, caracteriza essa atitude até bem comum - assim:

No final são encontradas apenas raras referências à leitura, provavelmente por se pressupor que a leitura seja em

*maior ou menor escala um produto
secundário do ensino na sala de aula.*
(Engel et al., 1977:29)

1.3 - A pragmadidática, como linha mais moderna, visa a desenvolver no aluno a capacidade receptiva, dando-lhe a merecida importância dentro do objetivo global da competência comunicativa. Um dos mais respeitados defensores desta linha, Neuner (1980:103), diz que o papel mais importante do ponto de vista pragmático para a maioria das pessoas que aprende uma língua estrangeira, é o papel de utilitário dos meios de comunicação, ou seja, a capacidade receptiva. Conseqüentemente, na série didática mais moderna, *Deutsch aktiv*, da qual Neuner (1979/80) é um co-autor, o texto escrito tem uma função de destaque.

1.4 - Já há algum tempo vem sendo criticado este descaso pelo ensino da leitura. Um exemplo desta crítica é a conferência de Piepho, proferida nos cursos de aperfeiçoamento do Goethe Institut para professores de alemão (1974), intitulada "A leitura como objetivo no ensino da língua estrangeira" e qualificada por um subtítulo significativo: "Tentativa de reabilitação de uma capacidade negligenciada". Em 1979, Wierlacher, editor do mais respeitado órgão especializado para o ensino do alemão como língua estrangeira, o *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, pergunta no título provocador de um artigo neste mesmo anual: "Por que não ensinamos a ler?" Muitos alunos e professores lamentam que a língua falada esteja tão em primeiro plano e que não se tenha mais oportunidade de conhecer nenhum exemplo da literatura alemã, idéia defendida também no *Mannheimer Gutachten*, que salienta que hoje dispõe-se de métodos adequados para abordar textos literários (Engel et al., 1977:79). Os resultados de uma pesquisa feita na Universidade Federal de

Minas Gerais no final do primeiro semestre de 1982 com alunos dos primeiros e terceiros estágios de cursos de alemão científico mostraram que, para eles, o aspecto mais prático de utilização da língua fora da sala de aula seria a leitura. Finalmente, os textos de leitura poderiam preencher algumas das lacunas que os livros didáticos apresentam quanto à função de informar sobre aspectos gerais da Alemanha ("Landeskunde"), fato lamentável e conhecido há bastante tempo, sobretudo, quando se trata de um curso de alemão numa universidade, com o objetivo de formar futuros professores daquela língua e sua literatura. Foi recentemente elaborada uma listagem minuciosa de itens temáticos de assuntos importantes neste sentido (Deutschmann 1982).

1.5 - Todas estas ponderações se aplicam igualmente ao crescente interesse pelo ensino da língua experimental no Brasil, o que não é restrito ao alemão. Mas, especialmente nesta área, onde a demanda é grande e se espera, ainda que ingenuamente, uma aprendizagem "mais fácil". Tal "facilidade" não é totalmente inviável quando se delimitam e definem bem os objetivos, tomando como base, por exemplo, as sugestões de Beier/Möhn (1981) no seu extenso artigo expondo as tarefas dentro do campo do Alemão como língua instrumental. O êxito dos cursos de Alemão Instrumental oferecidos na UFMG desde 1977, evidencia tal possibilidade.¹

2. Alguns Princípios Didáticos Gerais sobre o Ensino da Leitura

2.1 - Noções de Psicologia da Aprendizagem

A leitura tem um alto índice de possibilidade de utilização, particularmente em cursos universitários e quando o número

de alunos das mais diversas faculdades procurando aprender alemão é cada vez maior. Cabe lembrar a importância da literatura científica em cursos de pós-graduação, na pesquisa para a atualização, etc., o que dá ao aluno uma grande motivação primária. O ensino da leitura possibilita o aproveitamento da capacidade cognitiva do adulto, o que faz com que o aprendizado seja mais eficaz; além disso, contrapõe-se à monotonia do aprendizado mais imitativo e menos intelectual dos métodos baseados no modelo psicológico do Behaviorismo. O aluno pode aproveitar a competência textual já desenvolvida na língua materna. Resta então esclarecer-lhe que esta competência é, em grande parte, independente do conhecimento de uma língua. Podem ser usadas, para este fim, estratégias como deturpar um texto em língua materna com técnica *cloze* para conscientizar-lhe do uso de estratégias como inferência e extrapolação de sentido. Material didático desenvolvido no Brasil para cursos de Inglês Instrumental utiliza tais técnicas com êxito.² Assim livra-se o aluno da obsessão de ler um texto linearmente, palavra por palavra, estrutura por estrutura, como é normalmente praticado nos cursos comuns de língua, onde o aluno é poupado artificialmente do confronto com a realidade da língua. Os resultados desastrosos deste falso cuidado são refletidos na inevitável frustração numa situação real de comunicação, tanto na conversa com um falante nativo quanto na leitura de um texto original. Muitas vezes este choque traz consequências fatais para o futuro do aprendizado. Por outro lado, pode-se surpreender favoravelmente o leitor, conscientizando-o da sua própria capacidade de compreensão e de extração de informação de um texto, ainda que tenha domínio precário da língua. Ao invés da prática desgastante, demorada e frustrante de abordar palavras ou estruturas desconhecidas isolada e minuciosamente, pode-se levar o aluno a ter uma atitude positiva desde o início do curso.

Para tal, prepara-se o aluno para aprender a "se'virar' com um texto desconhecido" (Neuner 1981:153) através da utilização do que já é conhecido e da inferência pelo contexto do sentido do que é desconhecido.

2.2 - Noções de Linguística

A linguística nos fornece informações sobre as estruturas e o vocabulário importantes e característicos dos textos escritos. (Para o Alemão Científico foi elaborada uma gramática contrastiva com o Português (Fuhr, (1982c). "Importante" pode ter o sentido quantitativo ou de frequência ou o sentido qualitativo ou difícil do ponto de vista contrastivo. A linguística de textos nos fornece, por sua vez, informações sobre os elementos do discurso em diferentes tipos de textos e sua importância relativa para o entendimento do texto. A tipologia de textos nos dá uma listagem na qual podemos nos basear para escolher tipos de textos com os quais o aluno deve familiarizar-se.

Finalmente, cabe lembrar que existem universais textuais na tipografia e topografia (negritos, tabelas, divisão de parágrafos, etc). Dada a competência textual do aluno, estes universais podem ser imediatamente ativados, com o objetivo de facilitar o processo de interpretação, observando-se o que foi dito acima.

3. Considerações Didáticas Gerais

No ensino da leitura é necessário livrar-se do sacrossanto princípio da progressão homogênea, sobretudo se ela é definida apenas linguisticamente, onde se supõe que o aluno domine tudo que uma determinada unidade do curso oferece. A solução é evidente: deve-se distinguir o que o aluno precisa saber para produzir, daquilo que

ele necessita para compreender. Aí uma progressão bifurcada pode ser estabelecida, na qual a capacidade receptiva é bem mais acelerada do que o domínio ativo. Decorre daí a grande vantagem de que, pelo menos neste aspecto, a competência comunicativa do aluno se desenvolve rapidamente; assim sendo, ele não precisará se submeter por um tempo muito demorado às limitações comunicativas de um infante.

4. Considerações Metodológicas

Quanto à metodologia de *como ensinar a leitura, como escolher textos e como prepará-los para o uso na sala de aula, podemos aproveitar os resultados de trabalhos feitos. Gostaria de citar somente a literatura mais relevante: Piepho (1980) dá exemplos de como adaptar livros didáticos a uma abordagem comunicativa, considerando também a leitura. Neuner et al. (1981 b) fornecem uma "tipologia de exercícios para o ensino de Alemão comunicativo", na qual todo o "nível A" trata do desenvolvimento e avaliação de trabalhos de compreensão, considerando somente textos escritos e com ampla exemplificação tirada de *Deutsch aktiv*. Buhlmann trata da "leitura de textos especializados", (1981) mas o que se diz aqui também pode ser aplicado a textos de funções mais gerais. Da mesma autora é a publicação mais recente e também mais importante que posso citar neste contexto: em "Texte verstehen", Buhlmann dá uma tipologia bem abrangente de exercícios para o desenvolvimento da leitura. Kleimann e Terzi (1981) discutem num artigo muito interessante o processo de leitura numa língua estrangeira. Em manuais de metodologia tradicionais, tais como Lado (1964) e Leisinger (1971), já se descreveram métodos e técnicas semelhantes para uso em cursos mais avançados. Todavia, tais técnicas podem ser empregadas também para*

outros níveis.

5. Da Teoria da Leitura

Da literatura abundante sobre o tema de "o que é" a leitura e dos processos nela envolvidos, assunto também de importância capital no ensino da língua materna, citaria apenas dois autores. Bernd Kast (1980) fornece no seu artigo "Tarefas e possibilidades de leitura no ensino do alemão como língua estrangeira" uma listagem de diferentes tipos de leitura. Dentro do conceito de "ler" numa língua estrangeira ele distingue várias modalidades. Tendo pesquisado a literatura a respeito, Kast destaca dois grupos: a leitura extensiva e intensiva. Dentro do primeiro pode-se diferenciar os seguintes: leitura para compreensão dos pontos mais importantes ("kursorische Lektüre), a leitura fluente, rápida, racional, sintética. Dentro do segundo grupo Kast menciona: a leitura analítica, visando aos detalhes, de penetração, exata, com reflexão, um tipo que ele chama de "estatárica" ("statarisch", que aprofunda; minuciosa) com tradução. Além de demonstrar que existem diferentes escolas e abordagens, as quais sem dúvida em parte de interferem, Kast oferece uma oposição sinóptica dos dois tipos principais, que merece ser citada na íntegra:

LEITURA.EXTENSIVA

Chegar à essência; informações secundárias e detalhes são desprezados.

Somente são considerados os elementos lingüísticos que contêm informações relevantes.

Abrangem unidades globais de uma maneira complexa, automática e

LEITURA INTENSIVA

Percepção minuciosa. O texto de ser compreendido em todos os itens.

São considerados todos os elementos lingüísticos, porque todos contêm informações relevantes.

Compreendem-se partes de períodos e orações de uma maneira minuciosa

direta.

Abrange-se o texto com pouca ou sem subvocalização e com pouca ou nenhuma tradução.

As informações principais são percebidas rápida e sucintamente.

São se procura entender o vocabulário desconhecido que é relevante no contexto.

Raciocina-se junto com o texto e prediz-se o sentido.

A redundância acentuada permite inferência (entender o vocabulário desconhecido pelo contexto): maior possibilidade de deduzir elementos auxiliares à compreensão (como funções retóricas, etc.).

sa e diferenciada.

Lê-se traduzindo e com subvocalização acentuada.

Todas as informações são entendidas plena e lentamente.

O vocabulário desconhecido deve ser entendido completamente.

Raciocina-se segundo e seguindo o sentido.

A escassa redundância dificulta ou impossibilita a inferência: pequena ou nenhuma possibilidade de dedução de elementos auxiliares à compreensão.

Buhlmann, referindo-se parcialmente a trabalhos feitos por Löschmann e Löschmann baseia seu trabalho teórico e didático em quatro estilos de leitura:

- A leitura para orientação, onde o leitor tenta conseguir uma visão geral do conteúdo para decidir se o texto contém informações relevantes para ele.
- A leitura "cursora", na qual requer-se compreensão do importante quanto ao conteúdo, desprezando-se detalhes e informações secundárias.
- A leitura total, na qual o conteúdo do texto apresentado deve ser apreendido totalmente; as intenções do autor devem ser entendidas oração por oração.
- A leitura seletiva, na qual o leitor procura informações específicas no texto.

Inverti a ordem dos três primeiros estilos segundo Buhlmann,

por me parecer assim mais natural, ou seja, seguindo o processo de leitura de um texto. O quarto estilo, por operacionalizar intenções específicas, fica fora da seqüência dos outros. Resta lembrar como o Buhlmann também afirma que, na prática, os diferentes estilos de leitura sempre se misturaram.

Com base num modelo mais simples de Bernd Kast (1980 b), quero demonstrar esquematicamente como o processo de leitura talvez se desenvolva, para o melhor entendimento deste e para poder definir e localizar os diferentes objetivos do ensino da leitura e ter um fundamento para operacionalizá-los. (Veja anexo 1)

Considero o diagrama aqui apresentado, no qual os quadros representam operações e os círculos decisões, auto-explicativo. Resta lembrar que os métodos e técnicas atualmente empregados no processo de leitura devem ser decididos de acordo com a situação. São estas estratégias que o aluno deve dominar, através da conscientização de conhecimentos prévios e da língua materna, ou pelo aprendizado durante o curso.

A competência textual abrange tudo representado no diagrama. É importante acentuar que a competência lingüística propriamente dita é apenas uma parte da mesma (no diagrama iria do bloco a partir de "Leitura silenciosa" até "Entendeu o essencial?" ou "Faz sentido o que entendeu pelo contexto?", e excluindo o quadro à direita "Procure outras informações sobre o assunto", se o problema dificultando a leitura não for lingüístico).

Quanto às estratégias de leitura será considerado aqui apenas o seguinte (além de apontar mais uma vez a literatura metodológica mencionada no capítulo 4): A "identificação do assunto" pode ser extraída da bibliografia e da identificação do tipo do texto; normalmente pode-se aproveitar bastante de uma leitura minuciosa do título, especialmente se se trata de um texto científico, no qual o tí

tulo é quase sempre um resumo do conteúdo. (Deve-se ter cautela se se trata de um texto jornalístico ou científico-popular, onde a função do título é outra). A "reativação dos conhecimentos prévios do assunto" serve para enquadrar o texto num contexto mais abrangente, ajudando o entendimento de detalhes e também a manutenção de uma distância crítica, assim já preparando para a "avaliação". A "formulação do objetivo da leitura" define o que será procurado, o que pode ser uma informação específica, ou o conteúdo global, ou todos os detalhes. A partir daí será definido o estilo de leitura a ser empregado: seletiva, global, minuciosa, etc.

Para enfrentar os problemas de língua, pode-se citar técnicas tradicionalmente usadas em cursos de língua estrangeira, como as de tentar-se entender uma palavra desconhecida pelo contexto, inferência a partir do sentido básico, observando padrões de formação de palavras, etc.. Como mostram as análises de erros, as dificuldades com a "gramática" muitas vezes surgem da estruturação sintática do período, o que pode ser resolvido através da análise da valência do verbo, ou da colocação dos elementos dentro de um sistema, pelo qual deve ser praticada a análise da locução nominal complexa.

O bloco final da avaliação crítica do texto fecha o círculo da leitura e já não é mais específico do curso de língua estrangeira. Aí pode ser considerada a situação do texto com relação ao conhecimento geral da área da qual ele trata, podendo-se criticar tanto o conteúdo quanto a posição ideológica do autor, deixando também aberta a possibilidade ou necessidade de procurar mais informações sobre o assunto.

O último item, o processamento bibliográfico, inclui o domínio de técnicas de estudo, ou seja, como fazer um resumo, a transformação de um tipo de texto em outro (por exemplo, fazer uma estatística ou um diagrama de um texto discursivo e vice-versa), a elabora-

ção de uma ficha bibliográfica, etc.

6. Conseqüências para o Ensino da Leitura no Curso Básico

O desenvolvimento da capacidade de leitura desde os primeiros semestres de estudo, deve ser um dos objetivos dos cursos de a l e m ã o, ao contrário do que tem sido feito até agora.

O livro didático mais moderno, *Deutsch aktiv*, já oferece textos e exercícios adequados. O livro BNS I A Neu, que vem sendo usa do há anos no Brasil em muitas faculdades e cursos particulares, não oferece tais condições. Ao professor que trabalha com este livro di d á t i c o ou algum semelhante, cabe então a tarefa de complementá-lo com textos e exercícios para treinar técnicas e estratégias de lei t u r a. Seguem algumas considerações acerca deste trabalho, nem sempre fácil, mas muito gratificante, tanto para os alunos quanto, em conseqüência, para o professor.

7. Considerações sobre a Escolha de Textos Complementares

Na minha opinião, deve-se observar o seguinte na escolha dos textos: eles devem ser autênticos. Textos originais fornecem, na situação muito artificial da sala de aula, talvez o ú n i c o e n c o n t r o real do aluno com a língua estrangeira, com exceção de alguns diálogos não simulados entre professor e aluno, se o primeiro é fa l a n t i v o da língua ensinada. Se não é o único encontro assim, é sem dúvida aquele que é menos difícil de ser estebelecido. Também é bom lembrar que a leitura é talvez o único contato com a língua que o aluno pode e precisa ter fora e depois do curso.

Evidentemente, os textos devem ser "interessantes," "estimulantes" e devem "fazer sentido". É difícil conciliar todos os in-

teresses e opiniões que aí se entrelaçam. Não pretendo definir em que consiste esta qualidade de um texto de ser "interessante". Cum pre ressaltar que *qualquer* texto que o livro didático ou o professor apresenta na sala de aula, por definição, já não é autêntico sob a perspectiva do aluno, porque não foi este quem o escolheu, se guindo *seus* interesses e intenções. Johns (1980) aponta este fato. A consequência pode (e deve!) ser estimulante ao aluno para ler ou tros textos, além dos apresentados, e utilizando na aula textos que os próprios alunos trazem, bem como, de maneira mais geral, con siderar todas as necessidades reais do aluno quanto a conteúdo, ti pos de texto, etc.

8. Aplicabilidade Prática

8.1 - O objetivo da leitura não é tanto tomar conhecimento do conteúdo quanto aprender técnicas e estratégias de como trabalhar com o texto.

8.2 - Como já foi mencionado, o aluno deve ser estimulado a tra balhar com textos por sua conta. Na aula tem que se deixar um espa ço para essas atividades em pequenos grupos ou individuais, dirigi dos pelos próprios alunos. Evidentemente deve-se possibilitar aces so a textos; se for preciso, pode-se levar a turma à biblioteca da universidade ou do instituto.

8.3 - Naturalmente é bom variar os conteúdos dos textos para satisfazer diferentes interesses dos alunos. Isto possibilita tam- bém a correção pelo menos parcial das posições unilaterais dos li- vros didáticos. Por exemplo, pode ser considerada machista a mundi vidência da série BNS. Nesta oportunidade podemos fazer um pouco de

justiça à grande maioria da nossa população de alunos, que são mulheres.

8.4 - Entusiasmado com o exemplo da série didática de inglês da colega Solange Ribeiro de Oliveira (19) da UFMG, onde as situações e diálogos apresentados ocorrem no Brasil, e aproveitando a oportunidade de ter um grupo de alunos homogêneo quanto à língua e à cultura, tenho experimentado textos que falam do Brasil. O ponto de contato pode ser as impressões de alemães no Brasil. Turmas experimentais mostraram-se bastante interessadas; pelo menos mais do que em textos que fornecem mais uma informação minuciosa da vida na Alemanha, muito longe da realidade dos alunos.

8.5 - Os textos devem ser apresentados já com instruções para o aluno, explicando o objetivo e o método do trabalho. Reiterando o que foi dito anteriormente, é importante que o aprendizado seja o mais transparente e consciente possível, para focalizar métodos em vez de conteúdos, assim facilitando o "transfer" e a sua aplicação.

8.6 - O aluno deve estar ciente de que a leitura é um ato comunicativo, ou seja, de discussão ativa com o texto e com a intenção do autor nele cristalizada. Muitas vezes parece que é preciso lembrar ao aluno de sua autonomia no papel do leitor, e que é *ele* quem define suas intenções, diante do texto, e destas deduz suas estratégias (inclusive a necessidade de criticar o texto e/ou o autor, com a possibilidade de rejeitá-los por qualquer que seja sua razão).

9. *Alguns Exemplos de Trabalhos com Textos* (Veja anexo 2)

9.1 - Quero dar uns exemplos do desenvolvimento da capacidade

de ler no curso básico I, que compreende os três primeiros semestres (180 horas/aulas). Os textos e exercícios são de um livro (Fuhr 1982 b) elaborado para complementar BNS I A Neu (1978), e que trabalha com textos que o BNS apresenta e ainda outros. Sendo o objetivo primordial do caderno preparar para a leitura de textos científicos, enfoca-se bastante a interpretação de estatísticas, a elaboração de tabelas, transformações de textos, etc.. Porém, pode ser usado em cursos sem este fim específico e ainda independentemente do BNS. Contém as soluções das tarefas para facilitar um estudo auto-didático. Alguns dos textos e exercícios nele incluídos já foram apresentados em outro livro (Benn Ibler/Fuhr 1981).

É desnecessário dizer que, pela obrigação de trabalhar com textos atualizados e baseados nos interesses e na situação real dos alunos, uma coleção de textos como aquela aqui apresentada não faz muito sentido. Ahrens (1981:168) defende a posição muito radical de que, em cursos de alemão instrumental visando ao desenvolvimento da capacidade da leitura, tem que se trabalhar tão individualmente quanto possível e não se deveria ensinar com material didático pronto. Isto seria evidentemente uma solução ideal. Porém, considerando uma certa dificuldade dos professores em selecionar textos e elaborar exercícios, talvez valha a pena apresentar este pequeno caderno, que tenta, mais do que tudo, oferecer sugestões e mostrar possibilidades em vez de um curso a ser seguido rigidamente.

9.2 - O primeiro exemplo, acompanhando a primeira lição do curso, requer uma leitura minuciosa do texto apresentado pelo livro didático. O exercício preparatório da leitura ("Textarbeit 1") leva o leitor a fazer uma previsão sobre o conteúdo, a qual se repete no esquema, assim que a hipótese o guie através do texto. "Textarbeit 2" constitui a transformação do texto num resumo esquematizado. In

vertendo esse trabalho, pode-se reconstruir uma versão discursiva, como exercício de ativação de conhecimentos da língua.

O "Text 2" apresenta uma estatística original com informações reais e talvez mais importantes, além de possibilitar a identificação desse tipo de texto e seguindo o padrão de uma estatística (parâmetros e ordem bem definidos). "Textarbeit 3" leva a comparar os dois textos e criticar o primeiro pela falta de sentido na organização das informações (listagem dos continentes e países por ordem alfabética).

9.3 - O segundo exemplo relaciona-se à temática da lição de BNS ("férias e lazer"). A colagem de textos impede uma leitura detalhada e linear. O "Textarbeit" guia o leitor para uma leitura procurando entender o essencial em alguns textos individuais. Os textos se prestam muito bem para descobrir a universalidade de estruturas tipográficas e topográficas.

9.4 - O terceiro exemplo dá sugestões de como integrar um texto a ser lido a uma unidade maior, também tentando motivar os alunos a falar. Chama a atenção para padrões de discurso universais em textos argumentativos.

Notas

¹ Para uma discussão das experiências feitas nestes cursos veja Fuhr (1981) e, de maneira bem mais ampla, Fuhr (1982 a).

² Veja, por exemplo, o material elaborado na Universidade Federal de Uberlândia (Figueiredo 1982).

Bibliografia

- Ahrens, Renate E., "Lesefähigkeit in deutscher Fachsprache. Ein Vorschlag zum Kursaufbau," *Fachsprache* : 150-169.
- Beier, R. e D. Mühn, "Vorüberlegungen zu einem 'Hamburger Gutachten'" *Fachsprache* 3-4:112-150, 1981.
- BENN Ibler, V. e G. Fuhr, *Deutsch für Mediziner - Grundkurs, Alemão para Médicos - Curso Básico*, Belo Horizonte, UFMG 1981 (edição provisória).
- Braun, K., L. Nieder e F. Schmöe, *Deutsch als Fremdsprache I, Grundkurs*, Stuttgart, Klett 1970.
- *Deutsch als Fremdsprache II, Aufbaukurs*, Stuttgart, Klett 1974.
 - *Deutsch als Fremdsprache I A, Neubearbeitung*, Stuttgart, Klett 1978.
- Buhlmann, R., *MNF - Hinführung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache, Lehrerheft zu Teil 1/2/3*, München, Hueber 1978.
- "Das Lesen von Fachtexten." In: H.v. Faber e M. Heid, *Lesen in der Fremdsprache, Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts New York und des ACTFL New York vom 25. - 28.9.1979*, Goethe-Institut, München, 1981.
 - *Texte Verstehen*, mimeografado.
 - A. Fearn, *NTF - Hinführung zur technisch-naturwissenschaftlichen Fachsprache, Lehrerheft zu Teil 1/2/3*, München, Hueber 1982.
- Burgdorf, J. et al., *Audio-visuelles Unterrichtswerk Deutsch I*, Paris, Didier, 1962.
- Deutschmann, A., "Themenplanung im Zusammenhang mit Sprachkursen zur Studienvorbereitung," *Spracharbeit* 1:5-12, 1982.
- Engel, U. et al., *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, 2 vols., Heidelberg, Groos, 1977, 1979.

Faber, H.v. et al. orgs., *Leseverstehen im Fremdspracheunterricht, Protokoll eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts Paris und des British Councils Paris*, München, Goethe-Institut, 1980.

Figueiredo, Célia Assumpção, Material apresentado no 3º Seminário regional de Inglês Instrumental para a região Centro-Oeste, Vitória, 6-11.9.1982.

Figueiredo Brauer, F. e U. Brauer, *Langenscheidts praktisches Lehrbuch Portugiesisch*, Berlin, Langenscheidt, 2 1976.

Fuhr, G., "Fachdeutschkurse in Brasilien: Ausgangssituation und Vorschläge zum Grammatik - und Wortschatzteil für ein Baukastensystem," *Ensaio de Lingüística, Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura*, Vol. 5:165-194, 1981.

- "Fachdeutschkurse in Brasilien: Ausgangssituation und Vorschläge zum Grammatik-teil für ein Baukastensystem," *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 3:1-37, 1982a.
- *Lesen lernen*, Belo Horizonte, UFMG, 1982b (edição provisória).
- *Funktionale Grammatik und Grundwortschatz des Wissenschaftsdeutschen*, Belo Horizonte, UFMG, 1982c (edição provisória).

Johns, T.F., "The Text and its Message: An Approach to the Teaching of Reading Strategies for Students of Development Administration." In: H.v. Faber et al.

Kast, B., "Legetische Aufgaben des fremdsprachlichen Deutschunterrichts." In: A. Wierlacher, org., *Fremdsprache Deutsch, Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*, Vol. 2, München, Fink, 1980a.

- in: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 17, Regensburg, AKDaF beim DAAD, 1980B.

Kleiman, A. e S. Terzi, "A self-correcting approach to reading in a foreign language," *Ensaio de Lingüística, Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura*, Vol. 5:9-24, 1981.

Lado, R. *Language Teaching*, New York, Mc Graw-Hill, 1964.

Leisinger, F., *Elemente des neusprachlichen Unterrichts*, Stuttgart, Klett, 1971.

Neuner, G., "Lesen' und 'Verstehen im Kommunikativen Fremdsprachenunterricht." In: H.v. Faber et al., orgs. (1980:

Neuner, G., "Arbeit mit authentischen Texten." In: G. Neuner et al. orgs, 1981a (1981).

- et al., *Deutsch aktiv, Lehrwerkstufe 1, Lehrwerkstufe 2*, München, Langenscheidt, 1978-80.

- et al., *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, München, Langenscheidt, 1981a.

- et al., "Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht." In: G. Neuner et al. 1981 (1981b).

Oliveira, S.R. de. *A Tour of Brazil*, Vols. 1 e 2, Belo Horizonte, Vigília, 1980.

Piepho, H. E., "Lesen als Lernziel im Fremdsprachenunterricht." In: *Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts für Deutschlehrer und Hochschulgermanisten aus dem Ausland 1974*, München, Goethe-Institut, s.a.

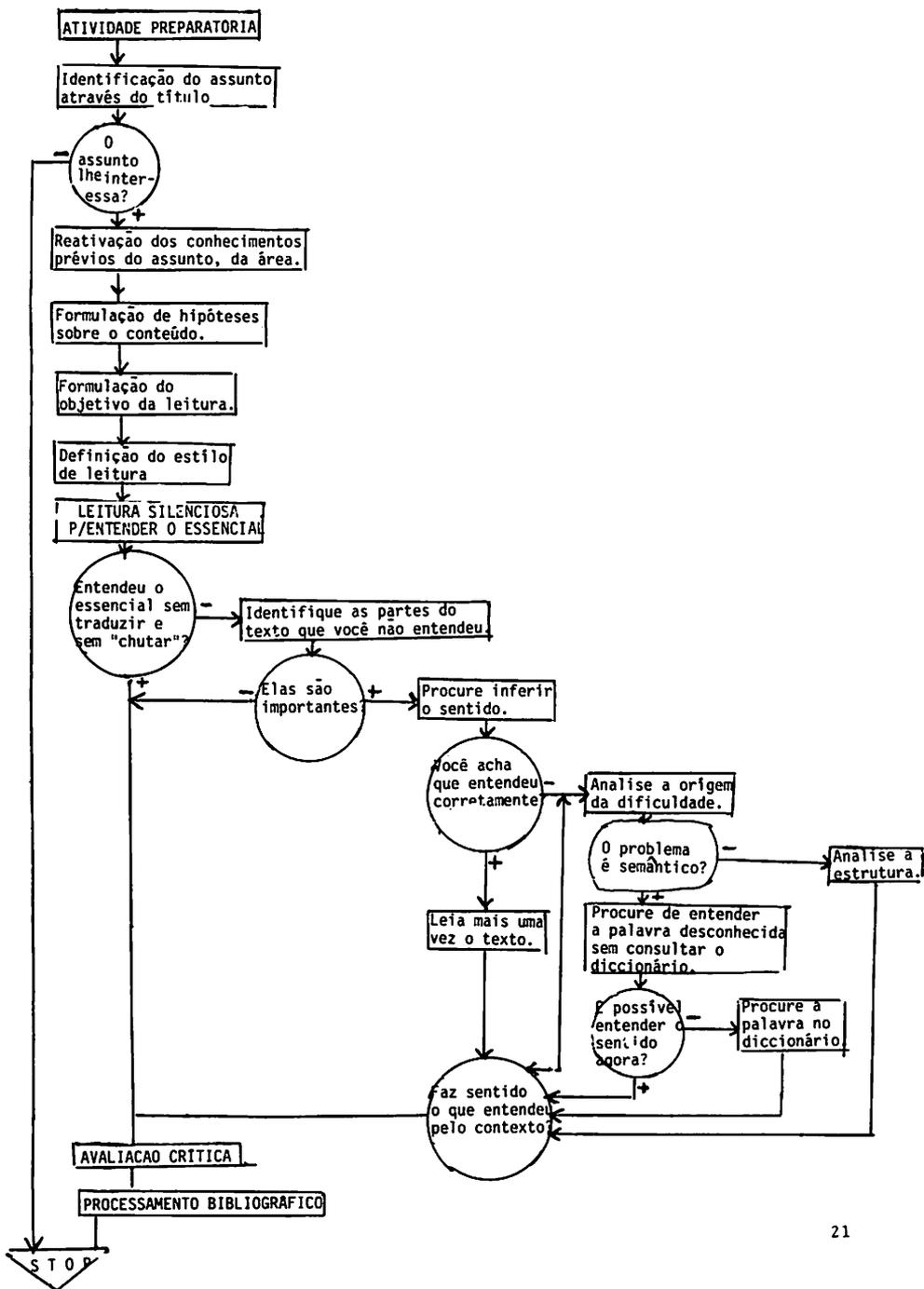
- *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*, Heidelberg Quelle und Meyer, 1980.

Rautzenberg, A. e J. Rautzenberg, *Aufbaukurs Deutsch, Teil 1 - 3*, São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1976-78.

Schulz, D. e H. Griesbach, *Deutsche Sprachlehre für Ausländer, Grundstufe, vollständige Einführung in die deutsche Sprache*, München, Hueber, 1955.

Wierlacher, A., "Warum lehren wir das Lesen nicht? - Ein Plädoyer zur Wahrnehmung einer Grundaufgabe fremdsprachlichen Deutschunterrichts," *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 5:211-215, 1979.

DIAGRAMA PARA LEITURA



LEKTION I

1. TEXTARBEIT 1: Lesen Sie den Titel des Textes "Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin(West)" und übersetzen Sie ihn ins Portugiesische.

Vgl. BNS, S. 13



2. TEXTARBEIT 2: Lesen Sie den Text und komplettieren Sie das Schema mit den Informationen daraus.

WER?

Ausländer
.....

WO?

2.1.
und

2.2.

WAS MACHEN SIE?

3.1. *Viele*
3.2.
3.3. *andere*

3.4. } 5. WIE LANGE?
3.5. }

WOHER?

4.1. *Kontinente:*
aus

4.1.1.
4.1.2.
4.1.3.
4.1.4.
4.1.5.

← 4.2. *Viele aus:*
.....
Länder:

4.2.1.
4.2.2.
4.2.3.
4.2.4.
4.2.5.
4.2.6.

3. TEXT 1: Ausländische Arbeiter in der Bundesrepublik und Westberlin
 Quelle: Knaurs Weltspiegel 1979, Droemer Knauer, München 1978,
 S. 308

1. Türken	527 483
2. Jugoslawen	390 079
3. Italiener	276 367
4. Griechen	178 800
5. Spanier	111 006
6. Österreicher	75 997
7. Portugiesen	63 579
...	
Brasilianer	<u>1 317</u>
Summe:	<u>1 937 134</u> =====

4. TEXTARBEIT 3:

4.1. Wie ist die Tabelle in Text 1 organisiert?
 (Parameter, Anordnung der Liste)

4.2. Interpretieren Sie die Tabelle.

4.3. Vergleichen Sie diese Tabelle mit der in BNS, S. 13.
 Was ist das Anordnungsprinzip dort? Welches Prinzip ist klarer?

3. TEXTARBEIT 2: Sie sind in Deutschland. Wo finden Sie Informationen?

- 3.1. Sie wollen Deutsch lernen.
- 3.2. Sie interessieren sich für Kunst.
- 3.3. Sie lesen gern.
- 3.4. Sie tanzen gern und wollen Walzer tanzen lernen.
- 3.5. Sie wollen eine große Reise machen und dafür einen Campingbus kaufen.
- 3.6. Sie wollen nach Brasilien fliegen und haben nicht viel Geld.

4. TEXTARBEIT 3: Machen Sie ein Programm für Samstag abend.

- 4.1. Was gibt es im Kino?
- 4.2. Was gibt es in der Oper oder im Theater?
- 4.3. Gibt es ein Konzert?

5. ÜBUNG 1: Sie möchten am Wochenende eine kleine Reise machen.

- 5.1. Man könnte nach Eltville fahren, denn dort gibt es
- 5.2. Oder wir fahren nach Niederbronn-les-Bains. Das ist im Elsaß in Frankreich. Da gibt es

ANEXO 2.3

LEKTION IX1 THEMA: Rauchen und Nichtrauchen

1.1 VOKABULAR:

Zigaretten (f., Pl.)/Zigarren (f., Pl.)/Pfeife (f.,Sg) rauchen
 r Raucher/Nichtraucher; s Rauchen
 ein (halbes) Päckchen pro Tag
 etwas (Akk.) (nicht) gern tun/machen - es/das macht mir (keinen) Spaß
 Man wird krank. -- Das ist(nicht) gesund / ungesund.
 schaden + Dat.: Das ist nicht gut für mich. = Das schadet mir.
 nützen + Dat.: Das ist gut für mich. = Das nützt mir.

1.2. KONVERSATION:

Rauchen Sie?
 Warum?
 Warum nicht?
 Wieviele (Zigaretten) rauchen Sie am Tag?
 Wem nützt das Rauchen?
 Warum?
 Wem schadet das Rauchen?
 Warum?
 Kann man leicht mit dem Rauchen aufhören?

1 3. ÜBUNG: Bilden Sie Sätze. Fragen Sie den Lehrer nach neuen Wörtern.

THESE			BEGRÜNDUNG		
Rauchen	schadet	dem Raucher,	denn	er	ist ungesund.
	nützt	dem Nichtraucher,		sie	bekommt vielleicht Lungenkrebs.
		der Industrie,		es	macht Spaß.
		dem Handel,		man	raucht passiv mit.
		der Werbung,			produziert Zigaretten.
		dem Staat,			macht Reklame.
		den Ärzten,			kassiert Steuern.
		dem Volk,			haben viel Arbeit und verdienen gut.
					muß die Krankheitskosten bezahlen.

Bsp.: Rauchen nützt dem Raucher, denn es macht Spaß.

1.4. DISKUSSION: Machen Sie einen Text.

These: Rauchen ist Begründung: denn
(Pro oder Kontra Rauchen)

Antithese: ... ist aber auch ..., denn
(Kontra oder Pro)

Fazit: Ich meine, daß

1.5. TEXTARBEIT 1: Lesen Sie den Text "Raucher und Nichtraucher" (BNS, S. 68).1.6. TEXTARBEIT 2: Analysieren Sie die Argumentation des Textes (die logische Strukturierung = "Gliederung").

These: *Rauchen ist*
für a) Begründung:
Erweiterung der These:
auch für b) *denn*

Antithese: *Aber: Rauchen nützt*
a)
b)
c)
d)

Fazit: *Experten raten:*
a)
b)
c)
d)

1.7. DISKUSSION 2: Textkritik

Was meinen Sie zu dem Text?

Sind die Argumente gut/logisch?

Was meinen Sie zum "Rat der Experten"? Ist das nützlich/praktikabel?

Was meinen Sie nach der Lektüre des Textes zum Thema "Rauchen und Nichtrauchen"?

Überzeugt Sie der Text ganz/teilweise/nicht?