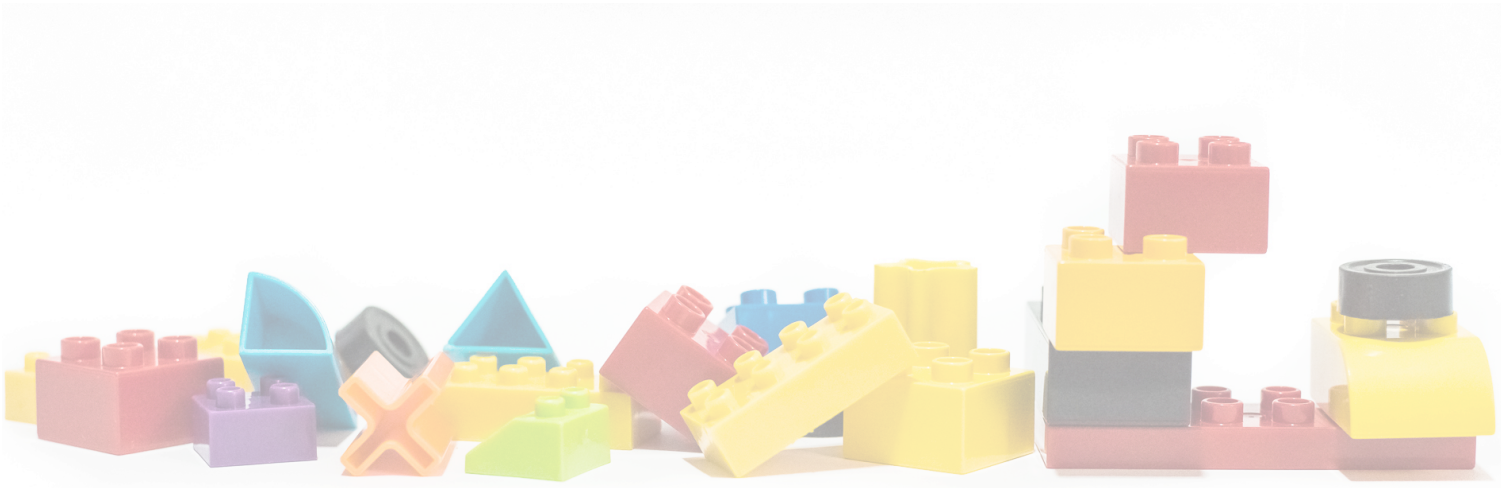
Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Letras

Departamento de Linguística Aplicada

Rafael Luciano Pinto

A MULTIMODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA



Belo Horizonte
2016

Rafael Luciano Pinto

A MULTIMODALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Ulrike Agathe Schröder

Belo Horizonte
2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

P659m

Pinto, Rafael Luciano.
A multimodalidade nos livros didáticos de ensino de língua alemã [manuscrito] : uma análise contrastiva / Rafael Luciano Pinto. – 2016.
210 f., enc. : il., grafs., color.

Orientadora: Ulrike Agathe Schroder.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 169-174.

Anexos: f. 175-210.

1. Língua alemã – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 4. Aprendizagem autônoma – Teses. I. Schröder, Ulrike. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 371.32

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

PosLin

FOLHA DE APROVAÇÃO

A multimodalidade nos livros didáticos de ensino de língua alemã: uma análise contrastiva.

RAFAEL LUCIANO PINTO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ulrike Agathe Schroder - Orientador
UFMG

Prof(a). Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva
UFMG

Prof(a). Poliana Coeli Costa Arantes
UERJ

Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 2016.

Sempre há pelo menos duas pessoas em toda fotografia: o fotógrafo e o espectador.

Ansel Adams

Agradecimentos

À minha orientadora, Profa. Dra. Ulrike Schröder, por todo o apoio, paciência e por acreditar no potencial deste trabalho.

Aos professores e colegas estudantes do Programa de Pós-graduação de Estudos Linguísticos e de Educação, por auxiliarem e contribuirem na construção do conhecimento que possibilitou a concretização deste trabalho.

À minha namorada, Ludmila Salomão, por sempre estar ao meu lado e pela ajuda constante em diversos momentos deste estudo.

À minha família, amigos e colegas de trabalho, pelo incentivo em sempre continuar estudando.

RESUMO

A multimodalidade encontra-se cada vez mais presente nos livros didáticos de ensino de língua estrangeira. Por meio de variados modos semióticos, em integração com a escrita, criam-se novas possibilidades de interação entre os participantes no processo de ensino/aprendizagem e os artefatos culturais que o medeiam. Essa variação da multimodalidade pode representar diferentes papéis destes participantes, de concepções de língua e de processos de ensino/aprendizagem. Neste contexto, a presente pesquisa realiza uma análise comparativa e longitudinal do uso de recursos semióticos em livros didáticos de ensino de língua alemã como língua estrangeira. Para tanto, foram avaliados dois temas de cinco livros publicados em distintos períodos, os quais representam diferentes métodos e abordagens didáticas: *método gramática-tradução* (*Beginning German, 1956*); *método direto* (*Kinder lernen Deutsch: die Familie Schiller*, 1976); *método audiolingual* (*Deutsch als Fremdsprache 1A*, 1977); *abordagem comunicativa* (*Themen 1*, 1986) e *abordagem intercultural* (*Studio 21*, 2013). Com base nas contribuições teóricas advindas do diálogo que se estabelece entre a "Gramática do Design Visual" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), o "Enfoque Semiótico Social" (VAN LEEUWEN, 2006; KRESS; BEZEMER, 2009; KRESS, 2010) e o Modelo de Análise de Métodos Didáticos proposto por Richards e Rodgers (2003), além de estudos sobre a autonomia (ESCH, 1996; DÖRNYEI, 2001; BENSON, 2001; DIAS, 2009; MAGNO E SILVA, 2009; USHIODA, 2011), este estudo investigou como os recursos semióticos encontrados nos livros didáticos analisados representam uma determinada concepção de língua, de processos de ensino aprendizagem e os papéis do aluno e do professor. Os resultados mostram que quanto mais multimodal é o livro didático e maior a interação entre os modos semióticos no livro, mais a concepção de língua se apresenta como sociointeracionista, a concepção de ensino/aprendizagem como integrativa e reflexiva, e os papéis do aluno e professor são definidos como ativos e colaborativos.

Palavras-Chave: Multimodalidade, Livro Didático, Ensino de Língua Estrangeira, Alemão, Autonomia

ABSTRACT

Multimodality is increasingly present in foreign language teaching textbooks. Through a variety of semiotic modes, integrated with writing, new possibilities are created for interaction between participants in the teaching/learning process and the cultural artifacts that influence this process. This variation in multimodality can represent the different roles of such participants, conceptions of language and teaching/learning processes. In this context, this study makes a comparative and longitudinal analysis of the use of semiotic resources in textbooks teaching German as a foreign language. To this end, we evaluated two topics in five textbooks published at different times, representing different methods and didactic approaches, namely: the grammar-translation method (*Beginning German*, 1956); direct method (*Kinder lernen Deutsch: die Familie Schiller*, 1976); ALM (*Deutsch als Fremdsprache 1A*, 1977); the communicative approach (*Themen 1*, 1986) and the intercultural approach (*Studio 21*, 2013). Based on theoretical contributions from the dialogue established between the "Grammar of Visual Design" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), the "Social Semiotic Approach" (VAN LEEUWEN, 2006; KRESS; BEZEMER, 2009; KRESS, 2010) and the Teaching Method Analytical Model proposed by Richards and Rodgers (2003), as well as studies regarding learner autonomy (ESCH, 1996; DÖRNYEI, 2001; BENSON, 2001; DIAS, 2009; MAGNO SILVA, 2009; USHIODA, 2011), this study investigated how the semiotic resources found in the analyzed textbooks represent a specific conception of language, teaching and learning processes and the roles of student and teacher. The results show that the more multimodal the textbook and the greater the degree of interaction between the semiotic modes in the book, the more the conception of language is found to be social interactionist in nature. This includes a conception of teaching/learning as integrative and reflective, the roles of student and teacher being defined as active and collaborative.

Keywords: Multimodality, Textbook, Foreign Language Teaching, German, Autonomy

ZUZAMMENFASSUNG

Die Multimodalität ist immer mehr in den Lehrbüchern für Fremdsprachen vertreten. Durch verschiedene semiotische Arten die mit dem Schreiben integriert sind, werden neue Möglichkeiten zur Integration zwischen den Teilnehmern des Lehr- und Lernprozesses und den kulturellen Artefakten die ihn vermitteln geschaffen. Diese Variation der Multimodalität kann verschiedene Rollen dieser Teilnehmer, der Sprachauffassungen und auch der Lehr- und Lernprozesse darstellen. In diesem Kontext bringt die vorliegende Forschung eine Analyse, in welcher im Vergleich und geradlinig der Gebrauch von semiotischen Ressourcen in Lehrbüchern des Sprachunterrichts für Deutsch als Fremdsprache dargestellt wird. Dafür wurden zwei Themen in fünf zu unterschiedlichen Zeiten veröffentlichten Büchern bewertet, welche unterschiedliche Lehrmethoden und –Ansätze darstellen: *Grammatik-Übersetzung Methode (Beginning German, 1956); Direkte Methode (Kinder lernen Deutsch: die Familie Schiller, 1976); Audiolinguale Methode (Deutsch als Fremdsprache 1A, 1977; Kommunikativer Ansatz (Themen 1, 1986); und Interkultureller Ansatz (Studio 21, 2013).* Die theoretischen Beiträge die aus dem Dialog, der sich zwischen der „Grammatik des Visuellen Design“ (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006), die „Soziale Semiotische Ausrichtung“ (VAN LEEUWEN, 2006; KRESS; BEZEMER, 2009; KRESS, 2010) und das von Richards und Rodgers (2003) vorgeschlagene Analysen-Modell der didaktischen Methoden, und außerdem die Studien über die Autonomie (ESCH,1996; DÖRNYEI, 2001; BENSON, 2001; DIAS, 2009; MAGNO E SILVA, 2009; USHIODA, 2011) entstehen, dienen als Grundlage für die Investigation. Diese Studie ermittelt wie die semiotischen Mittel die in den analysierten Lehrbüchern gefunden wurden und die eine bestimmte Konzeption der Sprache, oder der Lehr- und Lernprozesse und der Rollen der Schüler und des Lehrers darstellen. Die Ergebnisse zeigen dass, je mehr das Lehrbuch multimodal ist, und je grösser die Interaktion zwischen den semiotischen Arten der Bücher ist, desto mehr zeigt sich die Sprache als soziointeractionist, das Konzept Lehren und Lernen als integrativ und reflexiv, und die Rollen des Schülers und des Lehres werden als aktiv und kollaborativ definiert.

Schlüsselwort: Multimodalität, Lehrbuch, Fremdsprachenunterricht, Deutsch, Autonomie

LISTA DE ABREVIAÇÕES

GDV - Gramática do *Design* Visual

LD - Livro didático

LE - Língua estrangeira

LSF - Linguística Sistêmico-Funcional

MD - Material didático

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resumo das categorias que compõem um *método didático* 31
Figura 2 – “This is a car” 40
Figura 3 – Processo de ação 48
Figura 4 – Processo reacional 49
Figura 5 – Processos verbal e mental 49
Figura 6 – Processo de conversão 49
Figura 7 – Processo de simbolismo geométrico 50
Figura 8 – Processo classificacional 51
Figura 9 – Processo analítico 52
Figura 10 – Processo simbólico 53
Figura 11 – Imagens de demanda e de oferta 54
Figura 12 – Imagens com diferentes enquadramentos 55
Figura 13 – Perspectiva horizontal – ângulos oblíquo e frontal 56
Figura 14 – Perspectiva vertical – ângulo alto 56
Figura 15 – Perspectiva vertical – ângulo baixo 57
Figura 16 – Exemplo de imagem objetiva, sem perspectiva 57
Figura 17 – Exemplo de organização espacial da Informação 58
Figura 18 – Saliência de elementos da gravura por meio da cor 59
Figura 19 – Molduras realizadas pela cor 60
Figura 20 – Explicação gramatical no tema "viagens" do livro *Beginning German* 85
Figura 21 – Comparativo de adjetivos no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Beginning German* 86
Figura 22 – Gravura inicial no tema "viagens" do livro *Kinder lernen Deutsch* 87
Figura 23 – Conjugação verbal no tema "viagens" do livro *Kinder lernen Deutsch* 87
Figura 24 – Orientação sobre atividade no tema "viagens" do livro *Kinder lernen Deutsch* 88
Figura 25 – Ilustrações no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Kinder lernen Deutsch* 89
Figura 26 – Página dupla no tema "viagens" do livro *Deutsch als Fremdsprache* 90
Figura 27 – Página dupla no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Deutsch als Fremdsprache* 91
Figura 28 – Atividade no tema "viagens" do livro *Deutsch als Fremdsprache* 92
Figura 29 – Página dupla no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Themen 1* 93
Figura 30 – Atividade no tema "viagens" do livro *Themen 1* 94
Figura 31 – Imagem inicial no tema "viagens" do livro *Themen 1* 95
Figura 32 – Ilustrações no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Themen 1* 95
Figura 33 – Imagem inicial no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Themen 1* 96
Figura 34 – Página dupla inicial no tema "viagens" do livro *Studio 21* 97
Figura 35 – Atividade no tema "viagens" do livro *Studio 21* 98
Figura 36 – Atividade no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Studio 21* 99
Figura 37 – Explicitação de objetivos no tema "viagens" do livro *Beginning German* 104
Figura 38 – Poema e canção no tema "viagens" do livro *Kinder lernen Deutsch* 108

Figura 39 – Imagens iniciais do tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Kinder lernen Deutsch* 109
Figura 40 – Atividade no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Kinder lernen Deutsch* 109
Figura 41 – Atividade no tema "viagens" do livro *Kinder lernen Deutsch* 113
Figura 42 – Página dupla inicial no tema "viagens" do livro *Deutsch als Fremdsprache* 116
Figura 43 – Página dupla inicial no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Deutsch als Fremdsprache* 116
Figura 44 – Atividade no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Deutsch als Fremdsprache* 120
Figura 45 – Página dupla no tema "viagens" do livro *Deutsch als Fremdsprache* 121
Figura 46 – Página dupla no tema "viagens" do livro *Themen 1* 123
Figura 47 – Atividade no tema "viagens" do livro *Themen 1* 123
Figura 48 – Mapa no tema "viagens" do livro *Themen 1* 124
Figura 49 – Atividades no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Themen 1* 125
Figura 50 – Atividades no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Themen 1* 128
Figura 51 – Atividades no tema "viagens" do livro *Themen 1* 129
Figura 52 – Atividade no tema "viagens" do livro *Studio 21* 132
Figura 53 – Rodapé no tema "viagens" do livro *Studio 21* 133
Figura 54 – Mapa no tema "viagens" do livro *Studio 21* 133
Figura 55 – Atividade no tema "viagens" do livro *Studio 21* 134
Figura 56 – Página inicial no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Studio 21* 134
Figura 57 – Atividade no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Studio 21* 134
Figura 58 – Atividade no tema "bebida e comida/shopping e compras" no livro *Studio 21* 135
Figura 59 – Atividade no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Studio 21* 137
Figura 60 – Dica de memorização no tema "bebida e comida/shopping e compras" no livro *Studio 21* 139
Figura 61 – Dica de aprendizagem no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Studio 21* 139
Figura 62 – *Redemittel* no tema "bebida e comida/shopping e compras" no livro *Studio 21* 139
Figura 63 – Avaliação da aprendizagem no tema "bebida e comida/shopping e compras" no livro *Studio 21* 140
Figura 64 – Explicitação de objetivos no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Studio 21* 140
Figura 65 – Realização de projeto no tema "viagens" do livro *Studio 21* 141
Figura 66 – Gravura ilustrando canção no tema "viagens" no livro *Kinder lernen Deutsch* 152
Figura 67 – Atividades de fonética no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Kinder lernen Deutsch* 153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definição do *corpus* da pesquisa _____ 67
Quadro 2 – Classificação de domínios e temas _____ 68
Quadro 3 – Distribuição de temas como unidades _____ 70
Quadro 4 – Critérios analisados a partir da *metafunção ideacional* _____ 72
Quadro 5 – Critérios analisados a partir da *metafunção interpessoal* _____ 73
Quadro 6 – Critérios analisados a partir da *metafunção textual* _____ 74
Quadro 7 – Critérios avaliativos de *métodos didáticos* _____ 75
Quadro 8 – Critérios avaliativos da representação da *multimodalidade* nas correntes teórico-metodológicas _____ 77
Quadro 9 – Análise da *multimodalidade* a partir das propostas didáticas dos autores _____ 78
Quadro 10 – Progressão da ordem de leitura _____ 100
Quadro 11 – Referência a *locais de distribuição* nos livros didáticos _____ 147
Quadro 12 – Categorias analisadas nos livros didáticos que influenciam na definição dos papéis do aluno e do professor _____ 148
Quadro 13 – Representação de *concepções de língua* e de *ensino/aprendizagem* nos *métodos* e *abordagens* _____ 161
Quadro 14 – Resumo das análises realizadas nos dois temas selecionados _____ 162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de tipos de representação visual nos livros *Beginning German* e *Kinder lernen Deutsch* 86
Gráfico 2 – Quantidade de tipos de representação visual nos livros *Beginning German*, *Kinder lernen Deutsch* e *Deutsch als Fremdsprache* 89
Gráfico 3 – Quantidade de tipos de representação visual nos livros *Beginning German*, *Kinder lernen Deutsch*, *Deutsch als Fremdsprache* e *Themen 1* 92
Gráfico 4 – Quantidade de tipos de representação visual nos livros *Themen 1* e *Studio 21* 97
Gráfico 5 – Atividades com interação multimodal explícita nos livros didáticos 101
Gráfico 6 – Quantidade de representações visuais nos livros didáticos 102
Gráfico 7 – Quantidade de representações visuais narrativas e conceituais nos livros didáticos 102
Gráfico 8 – Tipos de olhar e de perspectiva no livro *Beginning German* 104
Gráfico 9 – Representações cromáticas e monocromáticas nos livros *Beginning German* e *Kinder lernen Deutsch* 106
Gráfico 10 – Variedade de representações visuais no livro *Kinder lernen Deutsch* 107
Gráfico 11 – Variação de uso da fonte nos livros *Beginning German* e *Kinder lernen Deutsch* 107
Gráfico 12 – Tipos de olhar e de perspectiva no livro *Kinder lernen Deutsch* 111
Gráfico 13 – Tipos de enquadramento no livro *Kinder lernen Deutsch* 112
Gráfico 14 – Variedade de representações visuais no livro *Deutsch als Fremdsprache* 115
Gráfico 15 – Variação do uso da fonte nos livros *Beginning German*, *Kinder lernen Deutsch* e *Deutsch als Fremdsprache* 117
Gráfico 16 – Tipos de olhar e de perspectiva no livro *Deutsch als Fremdsprache* 118
Gráfico 17 – Tipos de enquadramento no livro *Deutsch als Fremdsprache* 119
Gráfico 18 – Variedade de representações visuais nos livros *Beginning German*, *Kinder lernen Deutsch*, *Deutsch als Fremdsprache* e *Themen 1* 122
Gráfico 19 – Representações cromáticas e monocromáticas no livro *Themen 1* 125
Gráfico 20 – Variação do uso da fonte no livro *Themen 1* 126
Gráfico 21 – Tipos de olhar e de perspectiva no livro *Themen 1* 127
Gráfico 22 – Tipos de enquadramento no livro *Themen 1* 128
Gráfico 23 – Variedade de representações visuais nos livros *Themen 1* e *Studio 21* 132
Gráfico 24 – Representações cromáticas e monocromáticas no livro *Studio 21* 136
Gráfico 25 – Variação do uso da fonte no livro *Studio 21* 136
Gráfico 26 – Tipos de olhar e de perspectiva no livro *Studio 21* 137
Gráfico 27 – Tipos de enquadramento no livro *Studio 21* 138
Gráfico 28 – Variedade de representações visuais nos livros didáticos 143
Gráfico 29 – Comparação de tipos de olhar e de perspectiva nos livros didáticos 144
Gráfico 30 – Comparação de tipos de enquadramento nos livros didáticos 145
Gráfico 31 – Comparação do uso da cor nas imagens dos livros didáticos 146
Gráfico 32 – Comparação de uso da fonte nos livros didáticos 147

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO 16
1.1 Justificativa 17
1.2 Objetivos 18
1.2.1 Objetivo Geral 18
1.2.2 Objetivos Específicos 19
1.3 Organização do trabalho 19
CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO 21
2.1 Um breve olhar histórico sobre os *métodos* e as *abordagens* de ensino de língua estrangeira 21
2.2 Modelo de análise de *métodos didáticos* 29
2.3 A promoção da autonomia do aluno e o professor como pensador estratégico 32
2.4 Enfoque Semiótico Social 38
2.5 A *Gramática do Design Visual* 47
2.5.1 A *metafunção ideacional* 47
2.5.2 A *metafunção interpessoal* 53
2.5.3 A *metafunção textual* 58
2.5.4 A tipografia como *modo semiótico* 61
2.5.5 - A cor como *modo semiótico* 61
2.5.6 A modalidade e sua relação com o real 63
CAPÍTULO III - METODOLOGIA 65
3.1 Caracterização do tipo de pesquisa 65
3.2 Definição do *corpus* 66
3.3 Coleta, análise dos dados e seus instrumentos 71
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS 79
4.1 Introdução 79
4.2 Alguns Aspectos do *Design* dos livros didáticos 80
4.2.1 Livro didático *Beginning German* 80
4.2.2 Livro didático *Kinder lernen Deutsch – Die Familie Schiller* 81
4.2.3 Livro didático *Deutsch als Fremdsprache 1A* 82
4.2.4 Livro didático *Themen 1* 82
4.2.5 Livro didático *Studio 21 A1* 83
4.3 *Procedimento* 84
4.3.1 Livro didático *Beginning German* 84

4.3.2 Livro didático *Kinder lernen Deutsch – Die Familie Schiller* 86
4.3.3 Livro didático *Deutsch als Fremdsprache 1A* 89
4.3.4 Livro didático *Themen 1* 92
4.3.5 Livro didático *Studio 21 A1* 96
4.3.6 Conclusões em relação ao *procedimento* 100
4.4 *Desenho* 103
4.4.1 Livro didático *Beginning German* 103
4.4.2 Livro didático *Kinder lernen Deutsch – Die Familie Schiller* 106
4.4.3 Livro didático *Deutsch als Fremdprache A1* 114
4.4.4 Livro didático *Themen 1 A1* 122
4.4.5 Livro didático *Studio 21 A1* 131
4.4.6 Conclusões em relação ao *desenho* 142
4.5 *Abordagem* 149
4.5.1 Livro didático *Beginning German* 149
4.5.2 Livro didático *Kinder lernen Deutsch – Die Familie Schiller* 151
4.5.3 Livro didático *Deutsch als Fremdsprache 1A* 154
4.5.4. Livro didático *Themen 1* 156
4.5.5 Livro didático *Studio 21 A1* 158
4.5.6 Conclusões em relação à *abordagem* 160
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS 164
REFERÊNCIAS 169
ANEXOS 175

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, o ensino de língua estrangeira (doravante LE) passou por diversas mudanças, alterando-se em consonância com determinadas *concepções de língua* e de *ensino/aprendizagem*. A *concepção de língua* variou desde uma perspectiva estrutural até uma perspectiva sociointeracionista. Da mesma forma, a concepção de *ensino/aprendizagem* variou de um princípio lógico-dedutivo, passando por um ponto de vista comunicativo, até chegar a um viés mais integrativo. Estas concepções influenciam sobremaneira os papéis exercidos pelos alunos e professores: os alunos podem atuar de forma mais passiva ou com mais autonomia e os professores podem atuar ora como detentores do saber ora como mediadores.

Além disso, observa-se que, ao longo do tempo, o livro didático (doravante LD) acompanhou estas diversas alterações teórico-metodológicas, refletindo em seu desenho e conteúdo diferentes *concepções de língua* e *de ensino/aprendizagem*. Vislumbra-se também que, com as diversas mudanças sociais e culturais, há uma alteração do domínio da escrita para o domínio da imagem, e uma alteração do domínio do livro para o domínio da tela (KRESS, 2003, 37-51). Estas mudanças influenciam sobremaneira a forma de representar e de comunicar em diferentes domínios discursivos, e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras se inclui em um deles, o escolar. Na atualidade, o uso de múltiplos *modos semióticos*[1] encontra-se cada vez mais presente nos materiais didáticos (doravante MDs) de ensino de língua estrangeira. Por meio do uso de imagens, desenhos, cores, símbolos e diversos outros *modos*, em integração com a escrita, são criadas novas possibilidades de construção de significado.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como propósito analisar livros didáticos de ensino de língua alemã em relação à *multimodalidade* neles presente, os quais se

[1] O conceito de *modo semiótico* será discutido no capítulo II.

enquadram em cinco diferentes correntes teórico-metodológicas, quais sejam: *método gramática-tradução*, *método direto*, *método audiolingual*, *abordagem comunicativa* e *abordagem intercultural*, com o objetivo de observar como as *concepções de língua*, *de ensino/aprendizagem* e a distribuição de papéis aos interagentes são refletidas por meio da *multimodalidade*.

1.1 Justificativa

Uma análise histórica aponta que no ensino de língua estrangeira já foram abordadas questões voltadas para a utilização de diferentes tipos de atividades e de textos verbais (BARALO, 2004; RICHARDS; RODGERS, 2003; NEUNER; HUNFELD, 1993), os quais representam determinados *conceitos de língua* e de *ensino/aprendizagem*. Além disso, vários autores já se dedicaram à análise e avaliação de LDs de LE, por meio de diferentes métodos e técnicas. Por exemplo, Ansary e Babai (2002) apresentam uma lista com dez diferentes tipos de *checklists*, desenvolvidos por diversos autores, para a avaliação de LDs de LE, além de apresentarem um conjunto de categorias universais a serem analisadas nos LDs de LE.[2]

Contudo, ainda é pequena a quantidade de estudos que objetivam analisá-los com foco em sua *multimodalidade*. Dentre os poucos estudos que abordam a questão da *multimodalidade* em LDs de LE, pode-se citar as pesquisas de Maroun (2006), Teixeira (2008) e Castro (2009), as quais abordam a *multimodalidade* em LDs contemporâneos de ensino de português e inglês como LE. As análises não verbais de LDs assumiram até então apenas um papel marginal, notadamente nos LDs de ensino de língua alemã. Nesse contexto, a presente pesquisa põe em pauta questões relevantes como: de que maneira se difere a utilização desses *modos semióticos* nos LDs? Como esses *modos semióticos* interagem entre si ao longo das diversas correntes teórico-metodológicas e como eles propiciam a construção de significado? Como as *concepções de língua* e *de ensino/aprendizagem* encontram-se refletidas nesta presença multimodal diacronicamente? De que modo a presença da *multimodalidade* nos LDs influencia na representação dos papéis dos interagentes (alunos e professores)?

[2] A lista dos dez checklists, bem como os conjuntos de categorias universais apresentadas pelos autores encontra-se disponível em: http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/

Com o intuito de esclarecer essas questões, a pesquisa objetiva realizar uma análise multimodal nos LDs de ensino de língua alemã. A partir da análise destes LDs, os quais representam diferentes correntes teórico-metodológicas, de forma longitudinal, pretende-se investigar como os *modos semióticos* verbais e visuais foram utilizados nos livros. Além disso, pretende-se identificar de que maneira o uso destes *modos semióticos* e a interação entre eles refletem uma determinada *concepção de língua*, de *ensino/aprendizagem*, do *papel do aluno* e do *papel do professor*.

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), para a análise de aspectos multimodais em um texto, deve-se buscar critérios mais semióticos que linguísticos. Nesse sentido, o enfoque da presente pesquisa lança luz sobre conceitos dos campos da Linguística Aplicada e da Semiótica Social, objetivando apontar novas abordagens para a análise do tema. As conexões formadas a partir dessa interdisciplinaridade podem contribuir para a formação de um corpo teórico sobre o papel da *multimodalidade* nos LDs de LE. Assim, este estudo visa contribuir de forma relevante para o desenvolvimento da linha de pesquisa em Linguística Aplicada, focando-se na discussão e compreensão de questões voltadas para a *multimodalidade* presente nos LDs de ensino de língua alemã como LE.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo consiste em comparar LDs de ensino de língua alemã como LE de diferentes correntes teórico-metodológicas, quais sejam: *método gramática-tradução*, *método direto*, *método audiolingual*, *abordagem comunicativa* e *abordagem intercultural*, buscando identificar diferenças no uso dos *modos* verbais e visuais adotados em cada um deles e de que maneira o processo de interação entre estes *modos* representa uma determinada *concepção de língua*, de *ensino/aprendizagem* e os papéis atribuídos ao professor e ao aluno.

1.2.2 Objetivos Específicos

Podem-se enumerar os seguintes objetivos específicos:

- Observar como os temas "viagens" e "bebida e comida/shopping e compras" [3] selecionados dos LDs são representados visualmente de acordo com as metafunções *ideacional*, *interpessoal* e *textual,* formuladas por Halliday e Mathiessen (2004) e expandidas por Kress e Van Leeuwen (2006).
- Interrelacionar as metafunções às instâncias *abordagem*, *desenho* e *procedimento* do modelo de análise de *métodos didáticos* proposto por Richards e Rodgers (2003) e às categorias de *modo*, *desenho*, *interesse* e *local de distribuição* de Kress (2003, 2010) e Kress e Bezemer (2009).
- Identificar quais são os *modos semióticos* mais utilizados como estratégias de ensino nos LDs.
- Observar as tendências comuns e diferenças entre os LDs comparados no que tange à sua composição multimodal e a sua relação com as correntes teórico-metodológicas.
- Identificar se nos temas analisados existe a integração com outros *locais de distribuição*.
- Avaliar de que maneira os *modos* verbais e visuais se relacionam nos diferentes LDs.
- Investigar se a presença da *multimodalidade* nos temas analisados auxilia na promoção da autonomia de alunos e professores.
- Analisar de que forma a *multimodalidade* presente nos temas analisados é utilizada para o alcance das propostas apresentadas pelos autores dos LDs em suas notas introdutórias.

1.3 Organização do trabalho

A presente dissertação se organiza em cinco capítulos, incluindo esta introdução. No segundo capítulo serão discutidas as bases teóricas que norteiam a pesquisa. Serão

[3] A escolha dos temas a serem analisados nos LDs será explicada no capítulo III, seção 3.2 - definição do *corpus*.

apresentados tópicos relevantes sobre o surgimento e desenvolvimento dos *métodos* e das *abordagens didáticas*, sobre a autonomia de alunos e professores e sobre o modelo de análise de *métodos didáticos* de Richards e Rodgers (2003). Serão também discutidos conceitos importantes advindos do Enfoque Semiótico Social e da *gramática do design visual* elaborada por Kress e Van Leeuwen (2006).

O terceiro capítulo é dedicado à caracterização do tipo de pesquisa e à definição do *corpus* a ser coletado e analisado. Serão também apresentados os procedimentos a serem adotados para a coleta de dados e as ferramentas a serem empregadas na análise desses dados.

No quarto capítulo, utilizando-se da metodologia explicitada no capítulo anterior e com base no referencial teórico-metodológico apresentado e discutido no segundo capítulo, será realizada a análise e discussão dos dados obtidos.

Por fim, no quinto capítulo, considerando as análises realizadas e discutidas, serão apresentadas as considerações finais a respeito da presença da *multimodalidade* nas diferentes correntes teórico-medológicas que correspondem ao *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

No presente capítulo são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa. Foram incluídos tópicos relevantes sobre o surgimento e desenvolvimento dos diferentes *métodos* e *abordagens didáticas*, sobre a autonomia do aluno e do professor, sobre as categorias do modelo de análise de *métodos didáticos* formulado por Richards e Rodgers, bem como sobre os pressupostos teóricos advindos do Enfoque Semiótico Social e da *gramática do design visual*.

2.1 Um breve olhar histórico sobre os *métodos* e as *abordagens* de ensino de Língua estrangeira

Ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, diversas correntes teórico-metodológicas surgiram, as quais deram origem a *métodos didáticos* com diferentes tipos de *abordagem* e de *desenho.*[4] De acordo com Almeida Filho (2013, p. 55), é normal entre os professores empregar o termo "método" referindo-se a um livro didático usado em uma dada situação, embora os *métodos* envolvam outros aspectos além do LD. Assim, de acordo com o autor, *método* é definido, no ensino de línguas, como

> (...) as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes (ALMEIDA, 2013, p. 55).

Kumaravadivelu (2003, p. 24-29) argumenta que os *métodos* podem ser divididos em três grandes grupos: *métodos* centrados na língua, *métodos* centrados no aluno e métodos centrados na aprendizagem. Nos *métodos* focados na língua, o objetivo principal é aprender as formas linguísticas e as estruturas gramaticais de uma

[4] O conceito de *abordagem* se refere a *concepções de língua* e de *ensino/aprendizagem*, enquanto que o conceito de *desenho* se refere aos objetivos de um *método* e papéis exercidos pelos diferentes participantes em um *processo de ensino/aprendizagem* de língua estrangeira (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 27-41). Tais conceitos serão melhor apresentados na seção seguinte.

língua. Nestes *métodos*, a aprendizagem é realizada de forma intencional, linear e gradativa. Outra característica desses *métodos* é a análise e a explicação explícita de estruturas linguísticas. Por outro lado, os *métodos* focados no aluno buscam fornecer práticas pré-selecionadas que desenvolvem estruturas gramaticais, além de buscarem também a prática das funções comunicativas, por meio de atividades focadas no significado. Aqui também a aprendizagem é considerada intencional: por meio do ensino baseado tanto na função comunicativa quanto na sua forma, busca-se chegar à aprendizagem de uma língua. Já os *métodos* centrados na aprendizagem buscam fornecer aos alunos oportunidades para participar em atividades de construção de significado mais abertas, por meio da interação ou por meio da resolução colaborativa de problemas. Nesse âmbito, a aprendizagem da língua já é vista de forma mais acidental: será por meio do processo de construção de significado e da comunicação que os alunos desenvolverão a língua-alvo, através de um processo não tão linear quanto nos outros tipos apresentados.

A seguir, serão apresentados nesta seção as *abordagens* e os *métodos* os quais representam os livros didáticos que constituem o *corpus* desta pesquisa, quais sejam: o *método gramática-tradução*, o *método direto*, o *método audiolingual*, a *abordagem comunicativa* e a *abordagem intercultural.*

De acordo com Howatt (1984, p. 131-146), o *método gramática-tradução* surgiu na Alemanha, no final do século XVIII, com o intuito de adquirir conhecimento sobre línguas estrangeiras por meio do estudo da gramática, para a interpretação de textos, com o auxílio também de um dicionário. Neste *método*, há uma profunda preocupação com o domínio das regras e categorias gramaticais. O processo de ensino é realizado de maneira dedutiva e de forma contrastiva com a língua materna do aluno. O principal objetivo é a leitura e a escrita na língua estrangeira, negligenciando-se a língua falada. Não há aqui um embasamento teórico sobre a língua e sobre a aprendizagem. É um exemplo típico de *método* focado na língua, conforme explicitado por Kumaravadivelu (2003, p. 24-29).

Houve então um movimento de reforma, iniciado por linguístas com interesse mais prático, como Wilhelm Viëtor, na Alemanha; Paul Passy, na França, e Henry Sweet, na Inglaterra. A Fonética se estabeleceu como uma disciplina independente, sendo

fundada a AFI (Associação Fonética Internacional), em 1886, o que permitiu que os sons de qualquer idioma fossem transcritos de forma correta (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 19-26). Desse modo, os modelos de fala da língua-alvo passam a ter mais importância que a sua escrita. Nesse contexto, surge o *método direto*, no qual o *processo de ensino/aprendizagem* é realizado inteiramente na língua-alvo, por meio da imitação, utilizando-se da língua apresentada pelo professor como modelo. Esse processo é realizado de maneira indutiva e as habilidades orais passam a ser consideradas no ensino, devendo os professores estimular o seu uso espontâneo e direto na sala de aula, por meio de perguntas e respostas realizadas oralmente aos alunos. Deve-se buscar o máximo possível de clareza, sendo o ensino realizado da forma mais natural possível, assim como se aprende uma língua materna (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 37-44). Há uma atenção sistemática dada à pronúncia e são utilizados recursos como a mímica, a demonstração e as gravuras (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 19-26). Ainda aqui se tem um *método* focado na língua.

Com a Segunda Guerra Mundial, surge a necessidade de os soldados americanos aprenderem rapidamente outras línguas para atuarem na guerra. Os Estados Unidos passam a ganhar cada vez mais importância no contexto internacional, aumentando-se a demanda para o ensino de inglês. É neste cenário que surge o *método audiolingual*, o qual é muito influenciado pela Linguística Estrutural[5] e pela psicologia behaviorista[6] (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 35-51). Neste *método*, aprende-se primeiramente a ouvir e a falar, para depois a ler e a escrever. Meios visuais e auditivos desempenham um importante papel, auxiliando o professor no fornecimento de *input* na língua-alvo e coordenando as atividades por meio de imagens. Contudo, este *método* é realizado de maneira muito mecânica, enfatizando a forma (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 45-61; RICHARDS; RODGERS, 2003, p 45-76; BARALO, 2004, p. 12-15). Há uma forte crença de que a prática leva à perfeição. Dessa maneira, segundo este *método*, a aprendizagem ocorre por meio da imitação e repetição das mesmas estruturas ao longo do tempo, baseadas nas noções de

[5] De acordo com a Linguística Estrutural, a língua é tida como um sistema de elementos relacionados de forma linear e regrada e destinada a codificar o significado. Tais elementos são os fonemas, os morfemas, as palavras, as estruturas e os tipos de orações (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 61-62).

[6] No behaviorismo, a aprendizagem é entendida como o resultado da formação de hábitos, por meio da tentativa e erro, a partir de um estímulo que provoca a resposta do organismo (BARALO, 2004, p. 12-15).

estímulo e resposta (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 30). O que se busca aqui ainda é a aprendizagem da língua, de forma intencional e aditiva. Isto é, tem-se ainda um *método* focado na língua.

Com um aumento da interdependência entre os diversos países europeus, surgiu a necessidade de se ensinar a adultos as principais línguas do Mercado Comum Europeu e do Conselho da Europa, organização que busca a cooperação cultural e educativa na Europa. Esta organização patrocinava diversas conferências internacionais sobre o ensino de línguas, resultando em livros e artigos publicados e influenciando a formação da Associação Internacional de Linguística Aplicada, em 1964. Havia a necessidade de se desenvolver *métodos* de ensino de línguas alternativos aos que estavam consolidados na época (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 154). Ocorre então outra mudança de paradigma no ensino de LE, com o surgimento da *abordagem comunicativa*, influenciada, notadamente, pela Linguística Funcional[7] de Halliday (1970), pela ideia de *competência comunicativa*[8] proposta por Hymes (1972) e, especialmente, pela teoria dos *atos de fala*,[9] de Austin (1962) e Searle (1979). Diferentemente dos *métodos* anteriormente referidos, que possuem uma orientação mais estrutural, nesta *abordagem*,[10] a ênfase é dada ao uso da língua, mas levando-se em consideração o contexto. De acordo com Almeida Filho (2013, p. 56):

> Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica – o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua.

---

[7] De acordo com a Linguística Funcional de Halliday (1970), a língua sempre muda a sua forma para corresponder às funções que irá desempenhar, ou seja, leva-se em consideração os contextos das situações comunicativas.

[8] O conceito de 'competência comunicativa', proposto por Hymes (1972), engloba uma visão da língua que agora passa a ser vista como um evento social, vinculada a um contexto, e não mais como apenas uma estrutura gramatical que deve ser analisada por si mesma.

[9] Segundo Austin, certos enunciados são, na verdade, ações, isto é, ao se proferir algo, realiza-se uma determinada ação. Tais atos sãos distinguidos em três dimensões: *ato locucionário*, *ilocucionário* e *perlocucionário*. Searle então sistematiza a teoria dos atos de fala, distinguindo-os em cinco categorias: *representativos*, *diretivos*, *comissivos*, *expressivos* e *declarativos*. Para maiores detalhes, vide Austin (1962) e Searle (1979).

[10] *Abordagem* é aqui entendida como uma visão geral do que é uma língua e sobre o que é ensinar e aprender uma língua, caracterizando-se pela diversidade de sua interpretação no que concerne à aplicabilidade (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 29-33).

Nesse âmbito, o ensino de LE deve ser significativo para o aluno, utilizando-se para isso textos e situações os mais autênticos o possível, priorizando-se o uso da língua em contexto e a interação, por meio de funções comunicativas. Desse modo, tem-se aqui um *método* focado no aluno (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 24-29).

Desenvolve-se então a *abordagem intercultural*, tendo-se como base notadamente trabalhos alemães e ingleses realizados no campo dos Estudos Culturais e da Antropologia Cultural (BYRAM, 1997; SCHMENK, 2004). Tais pesquisas foram motivadas pela necessidade de se promover a tolerância, a cooperação e a cidadania entre os países europeus, nos quais, de acordo com Kramsch (2011, p. 308), "(...) a crescente heterogeneidade das culturas nacionais e a crescente mobilidade de pessoas entre fronteiras nacionais tem desafiado dicotomias simplistas do Eu e o Outro e nos convidam a repensar a relação entre língua e cultura no ensino de línguas" (tradução nossa).[11] Conforme ainda apontado por Kramsch (ibid.), nos Estados Unidos, tais estudos interculturais possuem um foco maior na participação e na colaboração para a realização de tarefas comuns, buscando-se o empoderamento do indivíduo. Se em *métodos* anteriormente apresentados, como o *método direto* e o *método audiolingual*, há uma separação entre língua e cultura, sendo cultura apresentada como produtos estáveis oriundos de uma nação ou grupo cultural (literatura, artes em geral, folclore, costumes), aqui, por outro lado, pode-se definir cultura como algo aberto à modificação e revisão à medida que a interação ocorre. Desse modo, vislumbra-se a definição do termo *línguacultura*, cunhado por Agar (2006), o qual se refere ao processo de construção cultural por meio da língua em uso e da interação, em que os dois conceitos — língua e cultura — se encontram indissociáveis.

Nesta *abordagem*, a aprendizagem de uma língua é um processo mediado socialmente. De acordo com Schröder e Mendes de Oliveira (2011, p. 314):

> Depois do paradigma comunicativo, que, até hoje, se reflete nos livros didáticos, cresce a percepção de que é necessário integrar aspectos culturais e cognitivos novamente. Competência da língua, agora, é competência cultural, uma vez que não é possível, separar

[11] (…) the growing heterogeneity of national cultures and the increasing mobility of people across national borders are challenging simplistic dichotomies of Self and Other and are inviting us to to re-think the relation of language and culture in language education (KRAMSCH, 2011, p. 308).

> habilidades linguísticas de habilidades não verbais (motoras, auditivas, visuais), que também são de cunho cultural.

Ainda segundo Santos (2004, p. 153-169), são elementos constitutivos de uma *abordagem intercultural*: a visão de língua como sendo a própria cultura; o foco no uso comunicativo da língua, em oposição à prática descontextualizada; a utilização de materiais culturalmente autênticos e significativos; a integração das diferentes competências; o diálogo entre culturas e o trabalho agentivo e colaborativo entre os diferentes participantes no *processo de ensino/aprendizagem*; além de um processo de avaliação crítica, processual e retroativa. Nesse âmbito, nesse tipo de *abordagem*, busca-se refletir sobre as diferenças e as semelhanças culturais, descontruindo-se preconceitos culturais e objetivando entender melhor a si mesmo e o outro a partir de um embate intercultural (HUNEKE; STEINIG, 2005, p. 174-17). Enfim, tem-se aqui um terceiro tipo de ensino, focado na aprendizagem, conforme apresentado por Kumaravadivelu (2003, p. 24-29).

Nos anos noventa e início do novo milênio, surge uma série de críticas em relação ao uso de um único *método*. Uma destas críticas se refere ao caráter prescritivo do mesmo. Considera-se que o bom ensino é aquele em que se utiliza de forma correta o *método*, seus princípios e procedimentos pré-determinados. Desse modo, o papel ativo do aluno, seus objetivos e interesses passam a ser desconsiderados. De maneira similar, os professores encontram-se limitados a seguir modelos sem levar em conta os seus objetivos e contextos de uso (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 242). Outra crítica diz respeito ao caráter genérico de um *método*. De acordo com Kumaravadivelu (2003, p. 29-32), o conceito de *método* é inadequado e limitado para explicar a complexidade das operações de ensino de língua ao redor do mundo, tais como a cognição do professor, a percepção do aluno, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, restrições institucionais, os quais estão intimamente entrelaçados. Outra crítica reside no fato de que é muito difícil que os professores sigam os princípios subjacentes aos *métodos* e às *abordagens* com exatidão (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 244). Segundo Brown (2002), os *métodos* costumam ser bastante distintos em suas fases iniciais. Destarte, à medida que o curso baseado em um determinado *método* avança, ele se torna muito semelhante a outros *métodos*.

Neste contexto, surge a era pós-*método*. De acordo com Prabhu (1990), não existe um *método* ideal, de modo que o que realmente importa é que o professor aprenda a lidar, a partir de uma perspectiva pessoal, com a aprendizagem desejada. Brown (2000, p.14) propõe a ideia de que o professor deve escolher, dentre os *métodos* e *abordagens*, as atividades que mais lhe interessem a partir de um contexto particular. Para isso, Brown (2000, p. 136-137) apresenta um conjunto de técnicas estratégicas que auxiliam uma boa aprendizagem de línguas, dentre elas: a promoção da ambiguidade, o desenvolvimento da motivação, a diminuição da inibição, o envolvimento da aprendizagem cooperativa, a prática da intuição, o estabelecimento dos objetivos dos alunos e a análise dos erros para o desenvolvimento da aprendizagem.

Kumaravadivelu (1994) pensou além da simples ideia de utilização aleatória de técnicas de diferentes *métodos* e ultrapassou a própria noção de *método*: criou uma abordagem própria e sistemática, com ênfase em uma mudança de atitude do próprio professor, atuando de forma mais autônoma dentro (e fora) da sala de aula. Kumaravadivelu (2003, p. 38-42) então revê os pressupostos de sua pedagogia de pós-*método*, reestruturando também um conjunto de dez macroestratégias que orientam de forma sistemática o *processo de ensino/aprendizagem* e fornecem ao professor a capacidade de gerir as suas próprias técnicas de ensino, quais sejam: a maximização das oportunidades de aprendizagem, a diminuição de mal-entendidos entre alunos e professores, a integração das habilidades, a promoção da autonomia do aluno, o propiciamento da consciência linguística, a facilitação da interação negociada, a ativação da heurística intuitiva, a contextualização do *input* linguístico, a promoção da relevância social e o desenvolvimento da consciência cultural do aluno. Desse modo, tais estratégias possibilitam ao professor criar uma teoria pessoal de prática, que o transformam em um verdadeiro pensador estratégico.

Segundo Richards e Rodgers (2003, p. 245), os professores devem ser capazes de utilizar os *métodos* e *abordagens* de modo criativo e flexível, levando em consideração o seu próprio julgamento e a sua experiência. Deve, portanto, transformar e adaptar os *métodos* para que se tornem algo seu, de acordo com o seu contexto de uso. Ainda de acordo com os autores (2003, p. 245-246), os *métodos* e *abordagens* são importantes para os professores novatos, por

oferecerem uma segurança inicial a partir de suas atividades, princípios e técnicas. No entanto, à medida que os professores vão ganhando experiência e conhecimento, os mesmos devem desenvolver o seu *método* pessoal de ensino.

Apesar dessa fase pós-*método*, os livros didáticos continuam a exercer enorme importância no ensino/aprendizagem de LE. De acordo com Dias (2009), o professor, de modo geral, acaba utilizando o LD como a única fonte disponível para atuar em sala, sendo estes também importantes para a sua formação acadêmico-profissional. Os LDs também têm a função de fornecer uma estruturação e organização do processo de ensino de língua estrangeira. Daí reside a importância dos LDs no ensino de LE e na própria formação do professor. Ainda de acordo com pesquisa realizada por Xavier e Urio (2006), em que se investigava as relações entre professores de inglês da rede pública e de escolas de idiomas com os LDs, dentre trinta professores pesquisados, dezoito utilizavam o LD determinado pela escola, outros quatro podiam escolher livremente o LD a ser adotado, outros quatro fabricavam seu próprio material e ainda quatro não utilizavam qualquer LD. Neste mesmo estudo, segundo os professores pesquisados, "um livro didático de inglês bom ou ótimo deve primar pelo seu *layout*, pelo seu conteúdo e apresentação e pelos seus objetivos de ensino/aprendizagem". Desse modo, o que parece essencial é que o professor tenha a capacidade de selecionar bons livros que se alinhem às suas concepções teórico-metodológicas, como bem exposto por Roxane Rojo (2013, p. 171):

> Aqui se indica uma terceira alternativa para o professor no uso dos materiais: a primeira seria estar refém do livro escolhido; a segunda seria ter uma "autonomia" impossível a partir da organização do tempo escolar, da jornada de trabalho e das tecnologias disponíveis; finalmente, a terceira via seria, além de gerenciar o tempo e a disciplina escolar, selecionar bons livros, afinados com suas concepções tanto sobre o ensino-aprendizagem como sobre os objetos de ensino, e deles extrair seu melhor, combinando-o com outros recursos disponíveis.

Para que essa seleção de LDs seja realizada de forma adequada, torna-se necessário ao professor ter conhecimentos sobre a composição dos mesmos, com respeito às diferentes concepções que os subjazem — de língua, de maneiras de ensinar e de aprender —, sobre os papéis apresentados àqueles que os irão utilizar,

bem como ter noções sobre *letramento visual* e *multimodal*,[12] considerando que os textos atualmente se encontram cada vez mais multimodais. Nas próximas seções serão apresentados e desenvolvidos diferentes conceitos e categorias, os quais serão utilizados no processo de análise desta pesquisa.

2.2 Modelo de análise de *métodos didáticos*

O modelo de análise, descrição e comparação de *métodos didáticos* de Richards e Rodgers (2003) é, em realidade, uma revisão e ampliação do modelo anteriormente proposto por Anthony (1963). O que difere os dois modelos é que no modelo teórico de Anthony não há uma atenção voltada aos papéis do professor e dos alunos no *método*, muito menos questões voltadas ao seu *design*.

Neste modelo apresentado por Richards e Rodgers (2003, p. 29-43), há uma separação em três instâncias de descrição e análise: *abordagem*, *desenho* e *procedimento*[13]. Estas três instâncias se interrelacionam, ou seja, um determinado *método* tem relação em um plano teórico com a *abordagem*, sendo determinado por um *desenho* com respeito à sua organização e é aplicado, na prática, por meio de um *procedimento*.

A *abordagem* faz referência às teorias sobre a *concepção de língua* e sobre a *concepção de ensino/aprendizagem* encontradas em um determinado *método* (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 29-33). Pode-se assim observar, a partir da natureza de atividades encontradas em determinados *métodos*, recursos audiovisuais, elementos linguísticos contextualizados ou não, pode-se observar se a *concepção de língua* é predominantemente estrutural ou se é definida a partir de um viés mais interativo e comunicativo, e com isso, funcional. Da mesma forma, pode-se observar por estas mesmas atividades e recursos se a maneira pela qual se objetiva ensinar e aprender uma determinada língua é realizada predominantemente por

[12] O termo *letramento*, originário do termo em inglês *literacy*, a partir de uma perspectiva pedagógica, é definido como a habilidade de leitura e escrita em práticas sociais que envolvam a língua escrita (SOARES, 2010). A partir dessa concepção, pode-se pensar, além da leitura e escrita verbal, em diferentes tipos de *letramento ou letramentos*: *letramento digital*, *letramento musical*, *letramento multimodal, letramento visual*, etc. Ferraz (2014) aponta que o *letramento visual* é um campo de estudos que busca problematizar o estudo das imagens, investigando sua importância, ideias de representação, objetivando-se repensar as imagens como processos de construção de significado e buscando expandir perspectivas e interpretações a partir das imagens.

[13] No presente trabalho, seguiu-se a tradução realizada por Racilan (2005) das três instâncias do modelo de análise proposto por Richards e Rodgers (2003).

meio de atividades repetitivas, influenciadas pelo *behaviorismo*, ou a partir de uma ótica mais construtivista, por meio do trabalho colaborativo e reflexivo entre os participantes no *processo de ensino/aprendizagem*. Pode-se também observar de que maneira é abordada a questão da progressão linguística, observando-se, por exemplo, se a mesma se adequa a concepções teóricas sobre a aprendizagem, como a *hipótese do input compreensível*, de Krashen[14] (1985), ou, por exemplo, ao conceito de *zona de desenvolvimento proximal,* elaborado por Vigotsky[15] (1984).

Com respeito ao *desenho* (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 33-40), nele encontram-se os objetivos de um *método*, além de toda a organização e definição do conteúdo; ou seja, os tipos de atividades de aprendizagem, o *papel do aluno*, o *papel do professor* e do próprio material didático utilizado. Se o objetivo de um *método* é aprender sobre a língua (adquirir apenas conhecimentos gramaticais sobre a língua, para uma utilidade mais instrumental, por exemplo), as atividades poderão focar basicamente em exercícios sem contexto e em explicitação e repetição gramatical. No entanto, se o objetivo de um *método* é aprender a usar a língua oralmente em contextos reais de interação, podem ser encontradas nos LDs atividades mais interativas, com o extenso uso de imagens, vídeos, desenhos, textos em contexto etc. Isto se relaciona com a *concepção de língua* e com a *concepção de ensino/aprendizagem* já referidas. Refere-se, ademais, ao papel esperado do professor com a utilização de determinado *método*. Ora, se o que o livro propõe são atividades tipicamente gramaticais e normativas, em que se busca explicitar regras e internalizá-las por meio da repetição, encontra-se aí um papel centralizador do professor, como detentor único do conhecimento, que deve explicitar tais regras e levar os alunos a internalizá-las. Por outro lado, se o que os LDs propõem são atividades interativas, com o intenso uso de recursos audiovisuais, textos diversificados e contextualizados, onde há uma preocupação com variedades culturais/linguísticas de um idioma, incentivando os alunos a dialogarem entre si e

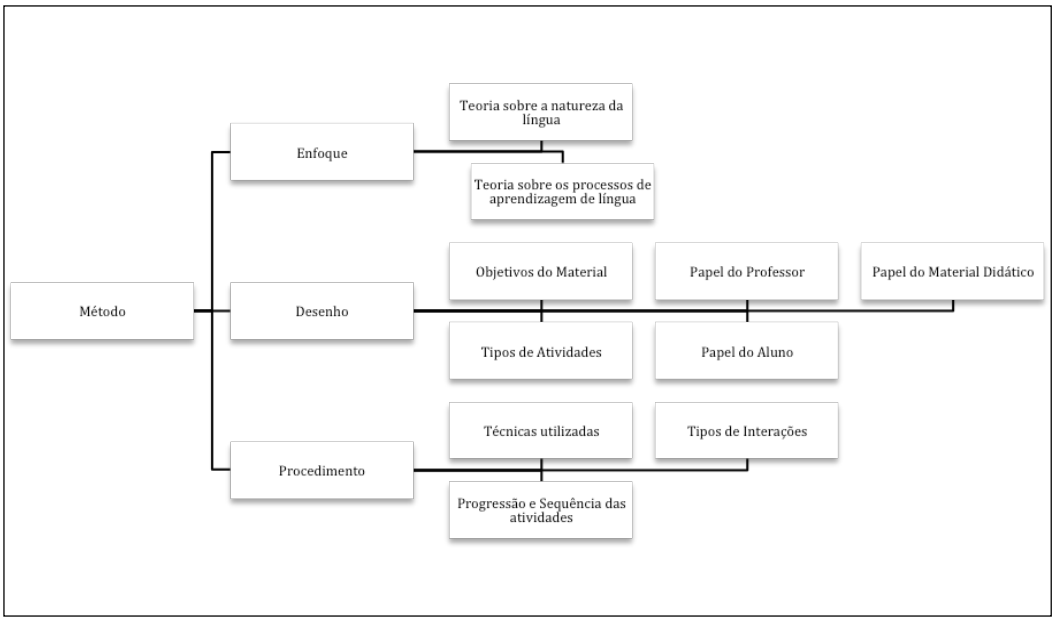
[14] Segundo a *hipótese do input compreensível*, para que se produza uma verdadeira aquisição, o *corpus* a que o aluno está exposto tem que ser somente um pouco mais difícil ou desconhecido que o seu nível real de competência. (BARALO, 2004, p. 58-63)

[15] A *zona de desenvolvimento proximal* se refere à distância entre o nível de desenvolvimento de uma pessoa atual para resolver algo sem ajuda, ou seja, ciclos de desenvolvimento já completos, e a gama de possibilidades para resolver algum problema com a ajuda de outros indivíduos, por meio de um trabalho colaborativo. Esse conceito se relaciona com a ideia de *andaime*, que é definido como a ajuda dada por aprendizes mais experientes a outros aprendizes no processo colaborativo de aprendizagem (VIGOTSKY, 1984, p. 56-61).

com o professor, encontram-se aí outros papéis. Aqui, o professor já é visto como ponte de diálogo entre os participantes na sala de aula, e não como único detentor do saber, assim como os alunos não são vistos apenas como receptáculos do que é apresentado no livro, mas como membros ativos, instigados a interagirem com outras identidades socioculturais em sala. Desse mesmo modo, a composição dos LDs, a sua possibilidade de interação com outras formas de construção de significado, as habilidades que um professor necessita ter, por exemplo, irão fortemente se relacionar com os objetivos do *método* utilizado (com o interesse[16] do produtor de determinado livro didático) e, por conseguinte, com as *concepções de língua* e de *ensino/aprendizagem* que o constituem.

O último elemento apresentado no modelo de Richards e Rodgers (2003, p. 40-41) é o *procedimento*. Aqui, encontram-se as técnicas adotadas e os modos de interação, por meio de um determinado *método*. No *procedimento*, materializam-se a *abordagem* e o *desenho*, isto é, trata-se essencialmente da progressão e do ordenamento das atividades de um determinado *método*, como atividades de apresentação, prática, explicação e avaliação. Na Figura 1, são apresentadas as três instâncias que constituem o processo de análise de *métodos didáticos*, de acordo com Richards e Rodgers (2003, p. 42).

Figura 1 – Resumo das categorias que compõem um método didático



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Richards e Rodgers (2003)

[16] O conceito de *interesse* será apresentado e desenvolvido mais adiante.

2.3 A promoção da autonomia do aluno e o professor como pensador estratégico

Conforme apresentado anteriormente, um dos elementos constitutivos do *desenho* de *métodos didáticos*, de acordo com Richards e Rodgers (2003, p. 37), é o papel atribuído aos alunos. Nessa perspectiva, de que modo se espera que os alunos atuem por meio da adoção de um determinado *método* e, por conseguinte, de um determinado livro didático? Tal livro mantém o aluno dependente de suas atividades e de seu ordenamento ou promove a sua autonomia no processo de aprendizagem? Com base na percepção de Cope e Kalantzis (2012, p. 9-11), a nova geração de alunos exerce papéis muito mais ativos, autônomos, reflexivos e colaborativos em comparação a gerações anteriores. Eles não apenas assistem a filmes no cinema, ouvem músicas determinadas por rádios, ou leem livros que se encontram em bibliotecas. Agora, os novos alunos fazem vídeos com seus celulares, montam *playlists* de músicas ou mesmo bandas para criarem suas próprias músicas, além de escreverem em *blogs* para divulgação de suas ideias.

Diversos autores já trataram da questão da autonomia dos alunos no ensino de LE, dentre eles Holec (1981), Lee (1996), Esch (1996), Sinclair (1996), Benson (2001), Dörnyei (2001), Ushioda (2011), Dias (2009), Magno e Silva (2008, 2009) e Paiva (2011), os quais investigaram diferentes aspectos do conceito, contribuindo para a sua expansão e problematização. De acordo com Holec (1981, p. 3), a autonomia do aluno pode ser definida como a capacidade ou a habilidade crítica de refletir sobre a sua experiência e de ter o controle sobre a sua própria aprendizagem. Benson (2001, 48-50) então expande a noção de autonomia na aprendizagem de línguas, separando-a em três níveis de controle: *controle da gestão da aprendizagem* — decisões a respeito de sua própria aprendizagem (planejamento, organização e avaliação)*; controle dos processos cognitivos* — atenção, reflexão e metacognição; e *controle do conteúdo* — determinação de objetivos, metodologia e definição do conteúdo que será ensinado.

Sobre ambientes fomentadores da autonomia, Magno e Silva (2008, p. 294) aponta que “embora não se possa ensinar alguém a ser autônomo, pode-se criar as condições para que os aprendentes aprendam a sê-lo”. Nesse âmbito, Dörnyei

(2001, p. 102-108) apresenta diversos “ingredientes” de uma prática de ensino que dê suporte à autonomia, sendo alguns: permitir aos alunos escolherem aspectos do processo de ensino, como tipos de atividades, materiais, etc.; encorajar as contribuições de alunos e a aprendizagem entre os pares, bem como propiciar a realização de projetos.

Sinclair também (1996) argumenta que a autonomia dos alunos varia de acordo com uma amplitude de variáveis ou condições, como a situação de aprendizagem em que eles se encontram, o tipo de atividade de aprendizagem em que eles estão engajados, além de sua consciência das demandas das atividades, seu nível de competência, nível de motivação, dentre outros fatores.

Para que haja a promoção da autonomia do aluno, os LDs devem oferecer elementos motivadores. Gardner e Lambert (1972) realizam uma clássica definição de motivação, separando-a em dois tipos de orientação: *orientação integrativa* e *orientação instrumental*. A motivação como uma *orientação integrativa* é definida como a vontade de interagir e de se tornar membro de uma determinada comunidade sociocultural, enquanto a motivação como uma *orientação instrumental* é definida como o desejo de obter reconhecimento social, nesse caso, por meio do conhecimento da LE. Importante ainda mencionar a conceituação de Deci e Ryan (2000), os quais apresentam duas noções de motivação: *motivação intrínseca* e *motivação extrínseca*. A primeira se refere a fazer algo porque isso é interessante e desfrutável por si mesmo. A segunda diz respeito a fazer algo porque isso leva a um resultado além da *motivação intrínseca*, objetivando-se satisfazer as demandas sociais e o cumprimento dos papéis a serem exercidos em uma determinada cultura. Ainda, Paiva (2011, p. 8) define a motivação como

> “(...) uma força dinâmica, envolvendo fatores sociais, afetivos e cognitivos manifestados em desejos, atitudes, expectativas, interesses, necessidades, valores, prazer e esforços.”[17] (tradução nossa).

[17] (...) as a dynamic force involving social, affective and cognitive factors manifested in desire, attitudes, expectations, interests, needs, values, pleasure and efforts (PAIVA, 2011).

Esch (1996) apresenta ainda cinco critérios para avaliar a promoção da autonomia, os quais são: *capacidade de escolha*, *flexibilidade*, *adaptabilidade*, *reflexibilidade* e *compartilhamento.*[18] A *capacidade de escolha* se refere à variedade e quantidade de alternativas de aprendizagem oferecidas aos alunos. A *flexibilidade* diz respeito ao nível de rigidez das atividades de ensino utilizadas. No que concerne à *adaptabilidade*, trata-se da capacidade de modificar os planos e estratégias de aprendizagem. Quanto à *reflexibilidade*, esta se refere à habilidade de fornecer meios para alunos refletirem e examinarem sua experiência de aprendizagem. Por fim, o *compartilhamento* trata da habilidade de propiciar o compartilhamento de atividades e a resolução de problemas com outros alunos.

Importante também destacar o trabalho de Dias (2009), a qual elabora um questionário composto de várias categorias com o propósito de avaliar o incentivo à autonomia nos livros didáticos; dentre elas a utilização de textos autênticos, a variedade de materiais oferecidos, o processo de autoavaliação, atividades colaborativas e a produção criativa. Levando-se em conta todos estes fatores, a *multimodalidade* presente nos LDs pode auxiliar na promoção da autonomia dos alunos que os utilizam, potencializando tal promoção.[19] Desse modo, os materiais didáticos têm o importante papel de ajudar os alunos a se direcionarem a uma aprendizagem autônoma (LEE, 1996).

Tratando agora da questão dos diferentes papéis exercidos pelo professor nos *métodos didáticos* e, consequentemente, nos LDs, os mesmos possuem uma relação muito estreita com os papéis exercidos pelos alunos. Richards e Rodgers (2003, p. 38) apontam que os *papéis do professor* se relacionam com

> (...) os tipos de funções que os professores devem cumprir, seja como diretor, conselheiro ou como modelo; com o grau de controle que tem sobre como se aprende; o grau de responsabilidade que tem para determinar o conteúdo do que se ensina e as formas de

[18] A tradução dessas categorias é de responsabilidade do autor.
[19] No capítulo IV, seção 4.4, foram realizadas análises por meio das três metafunções visuais desenvolvidas por Kress e Van Leeuwen (2006) e de categorias elaboradas a partir de conceitos discutidos nesta seção, objetivando definir os papéis do aluno e do professor e verificar de que forma a multimodalidade pode auxiliar na promoção de sua autonomia.

> interação que se desenvolvem entre o professor e os alunos.[20] (tradução nossa).

Sob essa ótica, os LDs devem fornecer ao professor, de maneira semelhante ao aluno, ferramentas que possibilitem a promoção de sua autonomia. Nesse sentido, a *multimodalidade* exerce o importante papel de criar maiores possibilidades para o professor, seja de formas de interação e de construção de significado, seja de controle e responsabilidade sobre os processos de aprendizagem.

Partindo-se da argumentação de Kumaravadivelu (2003, p. 7-21), pode-se pensar em três principais linhas de pensamento sobre o papel do professor: o professor como *técnico passivo*, o professor como *profissional reflexivo* e o professor como *intelectual transformador*. Kumaravadivelu (2003, p. 8-9) aponta que o papel principal do professor como *técnico passivo* é o de transmitir o conteúdo que se encontra nos LDs sem alterar significativamente o conteúdo da informação. Há uma separação rígida entre o papel dos teóricos, que concebem e constroem o conhecimento, e o papel dos professores, que entendem e implementam tal conhecimento, o que, consequentemente, desempodera-os.

O professor como *profissional reflexivo* pode ser visto como uma reação a esta visão tecnicista. Aqui ele tem um papel de facilitador da aprendizagem, passando a ser visto como solucionador de problemas, com a habilidade de analisar criticamente o processo de aprendizagem e de melhor planificá-lo, maximizando-o. Dentre as atividades realizadas por um professor reflexivo, Zeichner e Liston (1996, apud KUMARAVADIVELU, 2003, p. 9-13) apontam: exame, enquadramento e tentativa de resolver os problemas do *processo de ensino/aprendizagem*; participação do desenvolvimento curricular; responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional; atenção dada ao contexto cultural e institucional de onde ensina e a consciência dos valores que são ensinados.

No que concerne ao professor como *intelectual transformador*, este é definido como aquele que busca não só a promoção e a maximização da aprendizagem, mas

[20](…) los tipos de funciones que los profesores deben cumplir, ya sea como director, como consejero o como modelo, por ejemplo; el grado de control que tiene el profesor sobre cómo se aprende; el grado de responsabilidad que tiene el profesor para determinar el contenido de lo que enseña, y las formas de interacción que se desarrollan entre el profesor y los alumnos (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 38).

também uma transformação da vida do aluno. O professor é visto aqui como um agente transformador,

> (...) dedicado à criação e implementação de formas de conhecimento que são relevantes para seus contextos específicos e à construção de currículos e programas ao redor de suas próprias necessidades, vontades e situações, bem como de seus alunos[21] (KUMARAVADIVELU, ibid., p. 14). (tradução nossa).

Joe Kincheloe (1993, apud KUMARAVADIVELU, 2003, p. 13-17) aponta ainda diversas atividades realizadas por um professor como *intelectual transformador*, dentre elas: trabalho orientado à pesquisa entre os estudantes; improvisação das atividades; promoção da discussão sobre o *background* dos alunos;[22] encorajamento da introspecção e da autoreflexão; propiciamento da responsabilidade pela própria educação e a promoção da diversidade cultural e linguística.

Ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, observa-se que os alunos exerceram diferentes níveis de autonomia concernentes a cada uma das correntes teórico-metodológicas já apresentadas. Do mesmo modo, há uma variação de papéis exercidos pelo professor com respeito a estas diferentes correntes. No *método gramática-tradução*, a ênfase é dada ao conhecimento transmitido pelo professor e ao que é contido nos LDs. Os alunos devem aprender a língua por meio da realização de atividades de tradução da língua-alvo para a língua materna, sem muita reflexão ou debate sobre tais traduções.

No *método direto*, o processo de tradução é deixado de lado, valorizando-se um ensino focado na oralidade e na língua-alvo. Contudo, os tipos de atividades praticadas são, em geral, fechadas, baseadas em repetições, textos com lacunas, ditados e memorizações de palavras e frases, não havendo espaço para um processo de aprendizagem mais ativo e reflexivo do aluno.

---

[21] (…) dedicated to the creation and implementation of forms of knowlegde that are relevant to their specific contexts and to construct curricula and syllabi around their own and their students' needs, wants and situations. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 14).

[22] *Background* do aluno se refere aqui ao conhecimento de mundo trazido pelo aluno no processo comunicativo, ou seja, as suas vivências, gostos e interesses.

De maneira semelhante, no *método audiolingual*, muito influenciado pela Linguística Estrutural e pela psicologia behaviorista, o aluno exerce também um papel muito passivo. Aqui ele é orientado a comportar-se de maneira a produzir respostas corretas, por meio de determinados estímulos. De acordo com Richards e Rodgers (2003, p. 69), "os alunos desempenham um papel passivo, respondendo a estímulos e, portanto, têm pouco poder de decisão sobre o conteúdo, o ritmo e o estilo de aprendizagem" (tradução nossa).[23] Os tipos de atividades são compostos de preenchimentos de lacunas e de repetição de léxico. O professor exerce um papel central, que controla tudo o que é ensinado, bem como a direção e o ritmo da aprendizagem, mantendo a atenção dos alunos e variando os tipos de atividades (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 57-76). Conforme estudo realizado por Magno e Silva (2009), quanto mais prescritivo um LD de LE é, mais distante ele está de ser um material fomentador da autonomia. Desse modo, é necessário que os LDs deixem de exercer o papel de centro do processo de ensino e aprendizagem e passem a ser vistos como um apoio para o comportamento autônomo. Têm-se então, tanto no *método direto* quanto no *método audiolingual*, um papel de professor definido como tipicamente *técnico passivo*, conforme definido por Kumaravadivelu (2003, p 8-9).

Com o surgimento da *abordagem comunicativa* e da *abordagem intercultural*, a situação acerca dos papéis exercidos pelos alunos muda. O contexto começa a ser levado em consideração e, com ele, o *background* trazido pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Riley (2003), uma característica chave da autonomia reside em pensar o aluno em sua completude, com uma identidade social, situado em um contexto particular. Nessas *abordagens*, a interação passa a ser valorizada, tanto entre professor-aluno quanto aluno-aluno. As atividades buscam estimular essa interação. Além disso, as habilidades passam a ser trabalhadas de forma mais integrada. O diálogo e o embate intercultural também propiciam discussões e negociações de significado entre os alunos. A promoção da autonomia encoraja os alunos a se desenvolverem, a se expressarem e a avaliarem identidades por meio da língua que estão aprendendo, sendo esta um meio para a auto-expressão, a comunicação e a informação. Não é algo a ser simplesmente

[23] Los alumnos desempeñan un papel pasivo, respondiendo a estímulos, y, por tanto, tienen poco poder de decisión sobre el contenido, el ritmo y el estilo de aprendizaje (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 69).

somado a um repertório de habilidades, mas sim uma ferramenta personalizada que capacita a expressão e expansão da identidade (USHIODA, 2011).

Vislumbra-se que, nessas *abordagens*, o professor assume um papel mais simétrico em relação ao aluno, podendo ser definido tanto como um *profissional reflexivo*, com respeito à *abordagem comunicativa* — na qual se busca maximizar o processo de aprendizagem por meio da reflexão sobre a planificação e organização das atividades, além da promoção da comunicação entre os participantes e de tais atividades — quanto como um *intelectual transformador*, no que se refere à *abordagem intercultural*, atentando-se para as necessidades e contextos dos alunos e propiciando um trabalho colaborativo, crítico e reflexivo, fundamentado em um embate intercultural.

Nas próximas seções, serão apresentados conceitos advindos de estudos sobre a *multimodalidade* e do *letramento visual*, os quais constituem ferramentas essenciais para o objeto de análise desta pesquisa.

2.4 Enfoque Semiótico Social

Nos estudos de Semiótica, pode-se apontar o desenvolvimento de três grandes correntes teóricas (PIMENTA; NATIVIDADE, 2009; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 6-13). A primeira delas é a Escola de Praga, surgida nos anos trinta do século passado, tendo como base teórica o formalismo russo. A segunda corrente se refere à Escola de Paris, também do século passado, entre os anos sessenta e setenta, a qual se baseou no estruturalismo saussuriano, e da qual foram utilizadas dicotomias importantes como os conceitos de significante e significado e de signo arbitrário e motivado. Por fim, tem-se o Enfoque Semiótico Social, originário da Austrália, o qual enfatiza a ideia de significado como uma construção social, recaindo-se a atenção sobre os processos de representação e de comunicação. Dessa maneira, pode-se pensar em alguns conceitos que se relacionam a este enfoque, dentre eles: o *interesse*, o *design*, o *modo*, a *mídia* e o *local de distribuição*, os quais serão desenvolvidos a seguir.

Como afirmam Hodge e Kress (1988, p. 8-12), diferentemente da semiótica

tradicional, que vê o significado como algo estático e fixo no texto em si mesmo, sendo decodificado por leitores de um determinado código de forma neutra e universal, na Semiótica Social o significado é um processo que é sempre negociado, nunca apenas imposto pelo autor por meio de um código universal.

O conceito de *signo* na Semiótica Social é definido, conforme apontado por Kress (2003, p. 37-51, 2010, p. 62-65), como uma relação sempre motivada, entre significante e significado, diferentemente da visão saussuriana, que a conceitua como uma relação arbitrária. Vislumbra-se, desse modo, uma aproximação da definição peirciana de signo icônico,[24] na qual há uma relação de semelhança entre forma e significado. Tais signos podem ser criados com diferentes meios e utilizando-se de variados recursos semióticos,[25] os quais se encontram moldados pelas práticas dos membros de grupos sociais e suas culturas, constituindo-se a expressão do interesse desses indivíduos, ora formados socialmente (KRESS, 2010, 12-14).

Para ilustrar essa ideia de signo motivado, Kress (2003, p. 37-51) apresenta o desenho de uma criança de três anos (ver Figura 2), a qual desenha círculos objetivando representar um automóvel. O significante aqui tem um duplo significado: *rodas* e *carros*. Tem-se então uma relação icônica com respeito à sua forma e uma relação motivada com respeito à sua conexão. Significantes *círculos* são formas aptas para criar o signo motivado *rodas*, da mesma forma que os significantes *muitas rodas* são uma forma apta para criar o signo motivado *carro*, ocorrendo, assim, de acordo com Kress (ibid.), o mesmo tipo de relação estabelecido em uma analogia ou em uma metáfora — *círculo* é uma metáfora para *roda*, assim como *rodas* são uma metáfora para *carros*.[26] Desse modo, também se torna importante aqui a aptidão dos signos, que subjaz à ideia de que a forma do significante, em sua

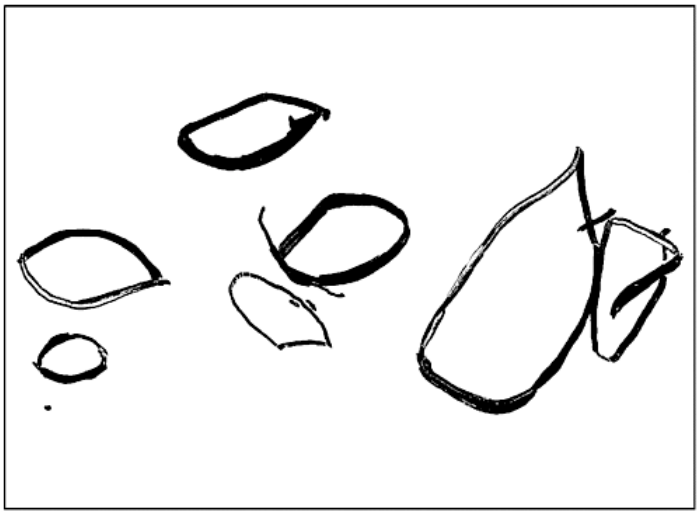
[24] Charles Peirce classifica os signos em três diferentes tipos: *ícones*, *símbolos* e *índices* (JOLY, 1996, p. 34-36). O signo como *ícone* é aquele que possui alguma semelhança com o objeto que é representado, como sinalizações de banheiro masculino e feminino, por exemplo. Com respeito ao *símbolo*, há uma relação de convencionalidade em relação ao referente, por exemplo: a cor verde significando esperança. Já o *índice* mantém uma relação causal e de contiguidade com o seu referente, por exemplo: fumaça para fogo.

[25] Conforme sustenta Kress (2010, p. 5-8), recurso semiótico é, na verdade, um recurso cultural significativo, produzido, transformado e recriado como resultado de um trabalho social, não sendo algo, portanto, fixo e rígido.

[26] Embora o autor não mencione a questão da interação entre metáfora e metonímia nesse processo de construção de significado, pode-se observar que há, no exemplo apresentado, um processo inferencial que ocorre primeiramente por meio de uma metonímia e, logo, por meio de uma metáfora, motivada pela ação desta metonímia, conforme apontado por estudos do campo da linguística cognitiva que investigam a interação entre metonímia e metáfora na construção de significado (SPERANDIO, 2012).

materialidade, torna-se uma expressão apta para o que deve ser o significado. A partir desse significante, o leitor criará suas hipóteses sobre o signo. Ainda, o processo de construção de significado é também moldado pelas convenções sociais, por meio das quais há uma constante pressão por regularidade, buscando-se limitar a variação semiótica em uma determinada comunidade e em um determinado período histórico.

Figura 2 – "This is a car"



Fonte: KRESS, 2003, p. 43

O processo de construção de significado, de acordo com a Semiótica Social, também se relaciona com o conceito de *interesse*. Segundo Kress (2003, p. 37-51), é o *interesse* do produtor de significado, no ato de construção sígnica, que permite a seleção de critérios para representar o que tem de ser representado. Desse modo, o *interesse* se desdobra em duas vertentes: o *interesse representacional*, ou seja, o uso da melhor forma para interessar o leitor, tendo em vista os recursos disponíveis; e o *interesse comunicativo*, em que há a busca por uma melhor forma de interação com os leitores (KRESS; BEZEMER, 2009). Kress (2003, 37-51) salienta que a *representação* é uma ação que requer sempre um envolvimento, não sendo algo neutro: o que é representado no signo ou em complexos sígnicos torna reais os interesses, valores, perspectivas de quem os constrói e a sua construção deve se adequar ao seu papel no campo social da *comunicação*. Há que se falar também em *interpretação*. O processo de *interpretação* ocorre na construção de um novo signo a partir do que se recebe como significante. Desse modo, tal significante é preenchido com o próprio significado do leitor. O signo que chega ao leitor na *comunicação* é

tomado por ele como um objeto a ser interpretado e, nessa *interpretação*, um novo signo é formado. Assim, a *interpretação* também possui um *interesse*. O *interesse* do leitor irá gerar a sua atenção que, consequentemente, molda a forma de envolvimento no processo interativo, selecionando elementos da mensagem enviada pelo seu produtor, promovendo o enquadramento destes elementos e, por fim, a sua *transformação* e *transducção*[27] (KRESS, 2010, p. 32-37). Desse modo, o leitor percebe o significante e, a partir de sua forma, do seu conhecimento do lugar social de onde o signo vem (convenções sociais) e da base dos *interesses* do criador do signo, irá produzir um significado, e, portanto, um novo signo (KRESS, 2003, p. 37-51). Nesse sentido, de acordo com Kress (2010, p. 34),

> (...) o trabalho semiótico de interação é sempre produtivo socialmente, projetando e propondo possibilidades de formas sociais e semióticas, entidades e processos que se reorientam, mudam o foco e vão além, estendendo e transformando o que havia antes da interação.[28] (tradução nossa).

Objeto central dos estudos do Enfoque Semiótico Social é a *multimodalidade*, na qual o processo de produção da escrita encontra-se sempre interligado com outros *modos*, os quais possuem diferentes potenciais e limitações. Kress (2010, p. 15-17) apresenta uma interessante metáfora sobre a imagem que se tem da linguagem verbal. Aludindo à primeira visão que se teve do planeta Terra a partir de fotografias tiradas de um satélite, Kress (ibid.) argumenta que se deve ter também uma visão de satélite da linguagem verbal. Isto é, deve-se vê-la de fora, não como um único meio de construção de significado, completo em si mesmo, mas como um meio entre vários outros possíveis. Kress (2010, p. 5-8) aponta que, como efeito da globalização e do desenvolvimento tecnológico, há cada vez mais uma tendência à instabilidade social e cultural devido à mistura entre culturas locais e globais. Com isso, os textos contêm cada vez mais diferentes recursos semióticos e funcionam de maneira bem diferente em comparação com materiais antes confeccionados. Da mesma forma, esse aumento e diversidade de recursos semióticos se reflete nos LDs, os quais encontram-se cada vez mais ricos com respeito à sua diversidade

[27] De acordo com Kress (2010, p. 125-131), a *transformação* ocorre na construção de significado em um mesmo *modo*, enquanto que a *transducção* ocorre na construção de significado de um *modo* para outro, por exemplo, ao descrever as ações em uma imagem por meio de um texto verbal.

[28] (…) the semiotic work of interaction is always socially productive, projecting and proposing possibilities of social and semiotic forms, entities and processes which reorient, refocus and “go beyond”, by extending and transforming what there was before the interaction (KRESS, 2010, p. 34).

modal, levantando-se questões sobre o seu *design* e sua influência na construção de significado. Na comunicação, vários *modos* são utilizados conjuntamente. Depreende-se assim que, para a análise de tais textos multimodais, deve-se buscar critérios mais semióticos que linguísticos. (KRESS; BEZEMER, 2009). Pode-se, dessa maneira, colocar diversas questões em tal análise, como mencionado pelos autores:

> Quais são os recursos para a sua configuração (por exemplo sintaxe, distribuição do espaço) ou para dar ênfase (como o tipo de fonte tipográfica, uso de negrito) e, em termos mais gerais, quais são os recursos semióticos deste modo? (KRESS; BEZEMER, 2009, p. 65).[29] (tradução nossa).

No que concerne ao conceito de *mídia*, este pode ser definido como o local físico onde um determinado significado é criado e colocado à disposição de um público. Como afirmam Kress *et al.* (2001, p. 15-16), as *mídias* são substâncias materiais moldadas pela cultura por meio dos *modos*, objetivando articular os significados que são construídos pelas necessidades sociais das comunidades. Cada *modo* é definido de acordo com as limitações e possibilidades de sua *mídia*, isto é, de acordo com a materialidade de uma determinada *mídia*.

Já o *modo* é definido como "(...) um recurso semiótico moldado social e culturalmente para criar significado, quer dizer, é o produto de um trabalho semiótico-social sobre um material específico (*mídia*) ao longo de períodos significativos"[30] (KRESS; BEZEMER, 2009, p. 67), ou o resultado de uma configuração histórica e social de materiais escolhidos (*mídias*) por uma determinada sociedade para a representação de seus significados (KRESS, 2010, p. 79-83). Assim, pode-se enumerar as seguintes categorias de *modo*: o *modo* verbal, o *modo* visual, o *modo* gestual, o *modo* espacial, o *modo* auditivo e o *modo* tátil. Ainda segundo os autores, estes mesmos *modos* podem possibilitar variados significados, de acordo com suas diferentes potencialidades e limitações, além de

---

[29] ¿Cuáles son los recursos para su configuración? (por ejemplo sintaxis, distribución del espacio) o para hacer énfasis (como tipo de fuente tipográfica, uso de negritas) y, en términos más generales, ¿cuáles son los recursos semióticos de este modo? (KRESS; BEZEMER, 2009, p. 65).

[30] (...) un recurso social y culturalmente configurado para crear significado; es decir, es el producto de un trabajo semiótico-social sobre un material específico a lo largo de períodos significativos (KRESS; BEZEMER, 2009, p. 67).

poderem interagir com outros *modos*, permitindo diversos objetivos de acordo com o contexto social em que estão inseridos. Há que se falar, dessa maneira, em *especialização funcional*: cada *modo* tem o seu potencial, de acordo com sua materialidade, para construir significado de uma forma específica. Além disso, os *modos* seguem lógicas diferentes, com respeito à sua materialidade, definindo tais potencialidades e limitações. Assim, *modos* baseados em uma lógica do tempo (fala, dança, gesto, música) possuem potencialidades que diferem de *modos* que são baseados em uma lógica do espaço (imagem, *layout*, arquitetura, escultura). Enquanto os primeiros lidam com uma lógica temporal, linear e sequencial dos elementos, os *modos* baseados no espaço possuem uma lógica baseada na simultaneidade e na distribuição espacial destes elementos (KRESS, 2003, p. 37-51). Além disso, os *modos* possuem vários recursos semióticos. Por exemplo, o *modo* verbal possui recursos sintáticos, lexicais, gramaticais e textuais, enquanto que o *modo* visual possui os recursos de organização espacial, tamanho, forma, cor, brilho, etc.

Segundo a Semiótica Social (KRESS, 2003, p. 37-51), o processo de comunicação sempre ocorre como *texto*. Ainda de acordo com Kress (2003, p. 37-51; 2010, p. 147-149), o *texto* é definido como uma entidade semiótica multimodal, a qual possui uma completude, uma coerência e uma coesão tanto interna quanto externa, considerando-se o local social em que a comunicação ocorre. Assim, *texto* é o resultado de uma ação social, sendo definido como qualquer grau de comunicação em um conjunto de *modos*. Essa definição de *texto* levanta dois pontos principais: a questão das relações sociais entre os participantes nos eventos sociais, o que resultará em um molde do texto chamado *gênero*; e a questão do que está sendo comunicado, que é definido como *discurso*. Para Kress (2003, p. 37-51; 2010, p. 113-114), *gênero* é definido como o aspecto organizacional de um *texto*, o qual permite entender as relações dos participantes na construção, recepção e interpretação de um *texto*. Tal *gênero* surge dessas relações em eventos e práticas sociais que são, de certa forma, estáveis e regulares (pelas convenções sociais). Já *discurso*, definido por Kress (2003, p. 37-51; 2010, p. 110-113) a partir de Foucault (1982) e Fairclough (1993), corresponde à organização do conteúdo de um ponto de vista das instituições sociais. Fala-se, portanto, em *discurso* jurídico, *discurso* sexista, *discurso* cristão, etc. Desse modo, ainda de acordo com Van Leeuwen

(2005, p. 93-116), *discursos* são plurais: podem haver diferentes *discursos*, ou distintos modos de se construir sentido a partir de um mesmo aspecto da realidade, excluindo e incluindo elementos e servindo a diferentes *interesses*. Tais *discursos* também tem uma história, surgindo como resultado do embate entre *discursos* conflitantes.

Além disso, estes *textos* ocorrem em um *local de distribuição*.[31] Tal *local de distribuição* se organiza culturalmente, afetando os *textos* os quais aparecem nele. O *local de distribuição* é também influenciado pela lógica do *modo* que ali é predominante (KRESS, 2003, p. 37-51; KRESS; BEZEMER, 2009). Pode-se falar, por exemplo, da tela do computador e do livro como *locais de distribuição*. No caso da tela, tem-se a imagem como *modo* predominante. Dessa maneira, será a lógica da imagem – a lógica da simultaneidade e da organização espacial – que irá influenciar a organização desse *local de distribuição*. No caso do livro, a escrita ocupou durante muito tempo o papel de *modo* predominante. Quando a imagem começou a ser inserida no livro, ela seguiu a lógica temporal e sequencial da escrita. Destarte, o que se tem percebido atualmente é uma grande influência do *local de distribuição* predominante na atualidade – a tela – sobre o livro, com a presença de um número cada vez maior de imagens dialogando com a escrita e influenciando a organização e o *design* deste local (KRESS, 2003, p. 37-51). Assim, a título de exemplo, pode-se afirmar que o papel é uma *mídia*, a escrita é um *modo* e os LDs são um *local de distribuição* ou que o som é uma *mídia*, a música é um *modo* e o *CD* é um *local de distribuição*.

Com respeito ao *design*, pode-se definí-lo como a prática na qual todas as demais categorias se juntam, determinando os objetivos, *interesses* do produtor e as características do público-alvo. Portanto, é onde ocorre a materialização em forma dos objetivos definidos pelo produtor do texto, adequando-se ao público receptor, por meio da distribuição da mensagem. Ainda, de acordo com Cope e Kalantzis (2012, p. 182-186), o *design* pode ser definido tanto como um substantivo, designando a forma ou estrutura de componentes para se construir um significado e a maneira como tais elementos se conectam, quanto como um verbo, referindo-se

[31] *Site of appearance* - a tradução dessa categoria é de responsabilidade do autor.

ao processo de *semiose* – construção de significado.

Essa segunda definição envolve uma sequência de ações já apresentadas anteriormente, a qual compreende o ato de *representação*, criar significado para si mesmo; o ato de *comunicação*, transmitir o seu significado para os outros; e o ato de *interpretação*, criar significado a partir do que os outros dizem. Desse modo, no processo de construção de significado, uma pessoa utiliza *designs* disponíveis de acordo com a cultura em que participa para se envolver em atos de *designar,* para criar significados para si ou para os outros. Contudo, segundo Cope e Kalantzis (ibid.), esse ato de *designar* nunca é uma mera cópia dos *designs* disponíveis (os quais são resultado de outras construções de significados de outras pessoas), mas uma *redesignação* destes *designs* ou *transformação* de *modos*, de acordo com Kress (2010, p. 129-130). É uma *interpretação*, e é nessa *interpretação* que a aprendizagem acontece. Assim, ao criar seus significados, o produtor adiciona os seus *interesses*, seu conhecimento de mundo e suas experiências culturais, criando sempre algo novo. Nesse sentido, o processo de *design* é um processo transformativo, no qual o significado é sempre reformulado.

Essa relação entre construção de significado e aprendizagem é também salientada por Van Leeuwen (2011), segundo o qual a *multimodalidade* pode ser vista como uma ferramenta chave que propicia uma melhor aprendizagem, por meio da utilização de distintos *modos semióticos*, permitindo, assim, a representação de variados aspectos e perspectivas dos objetos de aprendizagem.

Com a atual profusão de diferentes *modos semióticos* nos LDs de ensino de LE, questões sobre o *letramento multimodal* no ensino/aprendizagem de línguas passam a ter cada vez maior relevância. Heberle (2010) argumenta que professores e alunos devem ser empoderados com conhecimentos sobre o funcionamento visual e sua estruturação. A autora também expande a noção de *competência comunicativa* para *competência comunicativa multimodal*, aludindo a esse conhecimento sobre o funcionamento e a organização de diferentes *modos semióticos* no processo comunicativo. Dondis (2015) argumenta que o "alfabetismo visual" possibilita maior participação, transformando aqueles que o possuem em leitores mais ativos. Van Leeuwen (2011) também aponta que o potencial de aprendizagem promovido pela

utilização de diferentes *modos* tem de ser melhor entendido pelos professores, sendo necessária uma maior integração do *letramento multimodal* nos currículos de ensino. Serafini (2012, p. 6) concorda com tais argumentos, afirmando que

> (...) nas salas de aula contemporâneas, nós precisamos desenvolver uma metalinguagem para discutir os elementos visuais e o *design* de textos multimodais, com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para os potenciais de significado oferecidos por estes recursos semióticos. Nossas abordagens instrucionais precisam expandir além de estratégias de compreensão tradicionais para incluir estratégias de construção de sentido dos textos experienciados por nossos alunos.[32] (tradução nossa).

Ainda de acordo com Kress *et al.* (2001, p. 26-29), a aprendizagem não pode mais ser tratada como um processo no qual se tem a linguagem verbal como dominante e central, mas algo que envolva muitos outros *modos semióticos*, sendo o significado construído por meio da interação e complementação entre esses diversos *modos*.

Antes da atual abundância de variados *modos semióticos* nos textos, predominava uma antiga ideia de *letramento visual*, na qual o *modo* visual se encontrava subordinado aos significados criados pelo *modo* verbal, exercendo a função ilustrativa do significado que já havia sido imposto pela escrita, ou mesmo como uma réplica não codificada da realidade. Não obstante, atualmente há uma nova concepção de *letramento visual*: o *modo* visual passa a ser visto como uma forma de representação independente e estruturada, existindo lado a lado com a escrita e não mais subordinado a ela (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 23-35). Ainda conforme sustentado por Bramford (2009), para o desenvolvimento do *letramento visual* no ensino, é necessário, dentre outros fatores: o aumento das habilidades verbais e de vocabulário para discutir sobre as imagens; garantir um balanço entre *letramento visual* e verbal; propor questões sobre as imagens; além de encorajar os alunos a debaterem sobre os valores implícitos nestas imagens. Cope e Kalantzis (2012, p. 181-189) também argumentam que o processo transformativo de construção de significado – realizado pelo *redesign* de *designs* disponíveis em uma dada cultura é

[32] In contemporary classrooms, we need to develop a metalanguage for discussing the visual and design elements of multimodal ensembles, to call students' attention to the meaning potentials offered in these semiotic resources. Our instructional approaches need to expand beyond traditional comprehension strategies to include strategies for making sense of the texts experienced by our students (SERAFINI, 2012, p. 6).

a essência da própria aprendizagem: ao representar o mundo e transformar a representação de outros, os alunos se transformam. Vislumbra-se, desse modo, que não basta apenas um LD possuir imagens em seu *design*. Mais importante é que haja uma integração destas imagens com a escrita, que estes *modos* se dialoguem e que se promova a negociação do significado, nunca a sua imposição.

2.5 A Gramática do Design Visual

Nesta seção serão discutidas as três metafunções propostas por Kress e Van Leeuwen (2006) em sua *Gramática do Design Visual* (doravante GDV), a partir de uma expansão da *Gramática Sistêmico-Funcional* (doravante GSF), de Halliday e Matthiessen (2004). Tais metafunções serão utilizadas no processo de análise discutido nos próximos capítulos.

As metafunções apresentadas por Halliday e Matthiessen (2004), ademais de serem utilizadas como categorias aplicadas à linguagem verbal, podem ser também empregadas na análise de vários outros *modos semióticos*, permitindo investigar como os *modos* se organizam, como ocorrem as interações entre os participantes envolvidos no processo comunicativo e de que maneira estes são representados. Neste sentido, Kress e Van Leeuwen (2006) expandem o uso dessas três metafunções – *ideacional, interpessoal* e *textual* – para a análise de imagens.

2.5.1 A *metafunção ideacional*

A primeira metafunção é denominada *ideacional,* que é definida como a habilidade de sistemas semióticos representarem participantes e suas relações existentes nas imagens: as ações, estados e eventos no mundo. Estas representações podem ser de dois tipos: *representações narrativas* e *representações conceituais*. (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, p. 45-115; PIMENTA; BRITO, 2009).

Kress e Van Leeuwen (2006, p. 45-78) categorizam as *representações narrativas* em *processo de ação*, *processo reacional*, *processo verbal e mental*, *processo de conversão* e *processo de simbolismo geométrico.* No *processo de ação,* há a representação de uma ação entre *atores* e *metas*. O *ator* é aquele que exerce uma ação sobre uma *meta* (ver Figura 3). Geralmente, em uma imagem, o *ator* é

salientado por meio de diversos recursos semióticos, como a saturação da cor, o brilho, a seleção de foco, dentre outros recursos. Se na linguagem verbal essas ações são manifestadas pelo uso de verbos de ação, na linguagem visual, as ações são representadas por *vetores*. Estes *vetores* podem ser de diferentes tipos, como olhares, braços estendidos, setas, dentre outros. Além disso, o *processo de ação* pode ser dividido em quatro tipos: *transacional*, o qual envolve tanto um *ator* quanto uma *meta* em uma narrativa; *não-transacional*, não havendo a presença de uma *meta*, apenas do *ator*; *bidirecional*, em que ambos participantes exercem a função tanto de *meta* quanto de *ator*; e *eventos*, nos quais há a presença apenas da *meta*, que sofre a ação de um *ator* oculto.

Figura 3 – Processo de ação



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 166

Em um *processo reacional*, o conceito de *atores* é substituído pelo de *reagentes*, e o de *metas* pelo conceito de *fenômenos*. A ligação entre o *reagente* e o *fenômeno* é estabelecida por meio de uma linha imaginária direcionada pelo olhar do *reagente* em direção ao que está ocorrendo (*fenômeno*). De forma semelhante ao *processo de ação*, o *processo reacional* pode ser tanto *transacional* quanto *não-transacional*. Em um *processo reacional não-transacional*, o *fenômeno* é omitido da narrativa, havendo apenas a reação do *reagente*. Em uma mesma imagem, pode haver tanto um *processo de ação*, relacionando *atores* e *metas* (criança chutando a bola para outras crianças, na Figura 3), quanto um *processo reacional*, relacionando *reagentes* e *fenômenos* (a expressão das crianças em direção à outra criança chutando a bola, na mesma figura). O *reagente* tem que necessariamente ser um ser humano, ou um animal, com capacidade de expressão facial reativa (ver Figura 4).

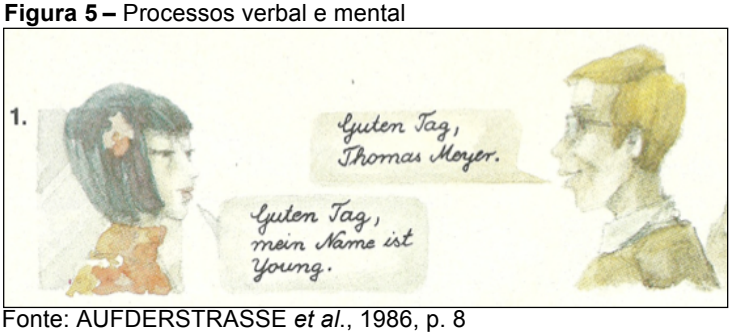
Figura 4 – Processo reacional



Fonte: BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977, p. 67

No *processo verbal e mental*, os participantes se conectam a balões, que representam pensamentos ou falas dos participantes – os tradicionais balões das histórias em quadrinhos (ver Figura 5).

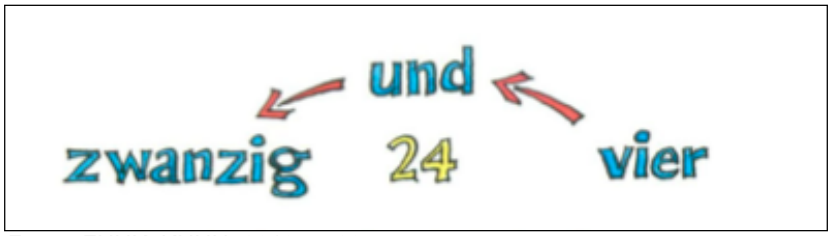
Figura 5 – Processos verbal e mental



Fonte: AUFDERSTRASSE *et al.*, 1986, p. 8

Já no *processo de conversão*, tem-se uma sequência de situações em que um participante é tanto *ator* com respeito a um participante quanto *meta* em relação a outro. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 68-69) nomeiam este participante como *retransmissor*. Um exemplo típico deste processo é um esquema de pronúncia de numerais em alemão (ver Figura 6).

Figura 6 – Processo de conversão

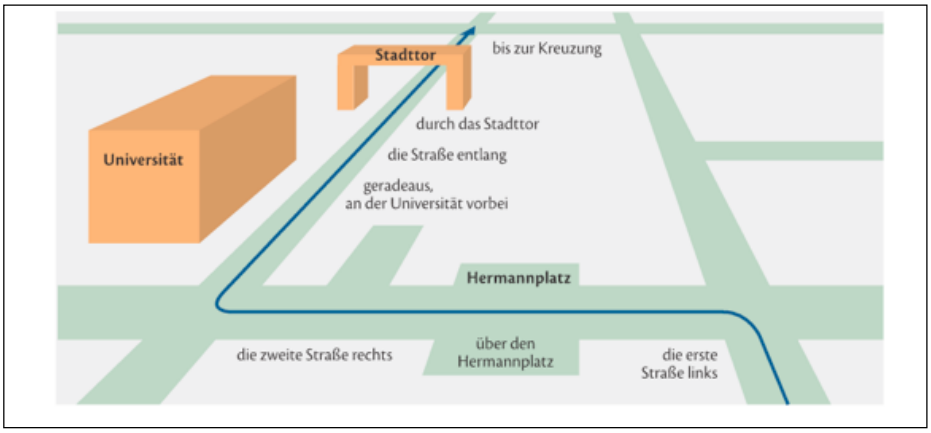


Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 20

No *processo de simbolismo geométrico* não há participantes, existindo apenas *vetores*, indicando direção. Estes *vetores* podem representar valores simbólicos, de

forma abstrata ou pictórica. Variações na forma do *vetor* podem também alterar seu significado, por meio de sua atenuação, amplificação ou mesmo pela sua multiplicidade. Um exemplo característico é o esquema de uma direção em um mapa (ver Figura 7).

Figura 7 – Processo de simbolismo geométrico



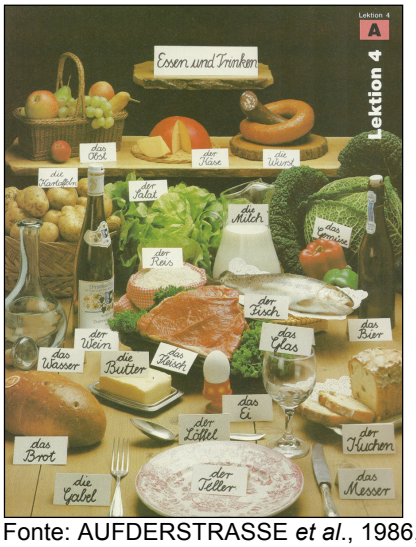
Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 149

Além de *atores*, *metas* e *vetores* que compõem as *representações narrativas*, Kress e Van Leeuwen (2006, p. 72) apresentam as *circunstâncias*, que são participantes secundários relacionados aos participantes principais, mas que não são ligados por *vetores*. Estas *circunstâncias* podem ser *locativas*, referindo-se à ambientação da *representação narrativa* (a paisagem); *de meio*, as quais representam as ferramentas utilizadas nos diversos processos, muitas vezes sendo os próprios *vetores*; e *de acompanhamento*, as quais são outros participantes presentes na narrativa e que não possuem *vetores* que as relacionem aos participantes principais por meio de uma ação.

Com relação às r*epresentações conceituais,* Kress e Van Leeuwen (2006, p. 79-113) as categorizam em três tipos de processos: *processos classificacionais, processos analíticos e processos simbólicos*. Em tais processos não há a presença de *vetores* e, portanto, de ações. Aqui os participantes são representados de acordo com a sua estrutura ou significado, de modo mais ou menos estável. Os *processos classificacionais* relacionam os participantes de uma forma taxonômica. Um grupo de participantes irá atuar como *subordinado* em relação a outro participante, chamado *superior*. Essa taxonomia pode ser realizada de forma encoberta ou de maneira explícita. Na *taxonomia encoberta*, a relação entre os *subordinados* é

realizada visualmente de acordo com uma composição simétrica. Geralmente o fundo é plano e neutro, havendo pouca profundidade, com um ângulo frontal e objetivo. Este tipo de taxonomia é muito comum em catálogos de produtos, em que, por exemplo, os diversos tipos de produtos (*subordinados*) pertencem a uma determinada categoria superior – bebida e comida (ver Figura 8). Já na *taxonomia explícita*, tem-se uma composição em que a relação entre *subordinados* e *superior* é realizada visualmente de maneira explícita, por meio de uma estrutura arbórea, podendo ser de apenas um nível ou de vários níveis hierárquicos.

Figura 8 – Processo classificacional



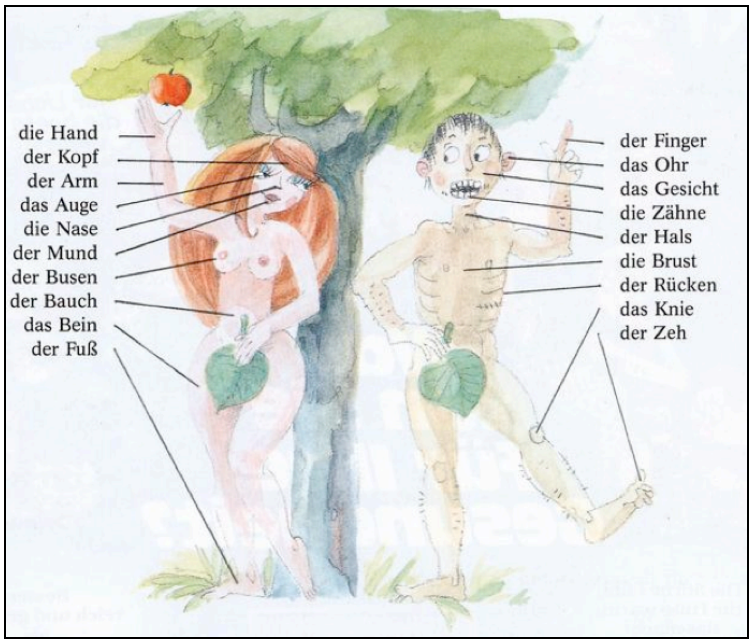
Fonte: AUFDERSTRASSE *et al*., 1986, p. 43

Os *processos analíticos* relacionam os participantes de maneira estrutural, ligando partes em relação a um todo. Há, nesses processos, dois tipos de participantes: os *portadores* e os *atributos possessivos*. Tais *portadores* e *atributos possessivos* podem se relacionar de diferentes maneiras, como em uma relação temporal, espacial (de modo topográfico, topológico, inclusivo ou exaustivo)[33], quantitativa e dimensional, de forma unida ou separada ou, ainda, mesclando todos esses aspectos. Exemplos deste tipo de processo são a fotografia de um desfile de moda, em que uma modelo (*portadora*) encontra-se vestida com diferentes peças de roupa (*atributos possessivos*); o desenho de um corpo humano (*portador*), que possui diferentes partes (*atributos possessivos*) (ver Figura 9); o mapa de um país (portador), no qual são apresentados os seus estados (atributos possessivos); ou

[33] Uma relação topográfica é realizada de modo acurado no que tange à posição dos *atributos possessivos*, enquanto que em uma relação topológica essa posição é realizada de uma forma mais lógica. Em uma relação inclusiva, apenas certos *atributos possessivos* são apresentados, como em um mapa com apenas algumas ruas principais sendo mostradas, enquanto que em uma relação exaustiva, todos os *atributos possessivos* são apresentados, como em um mapa no qual constam todos os estados de um país.

mesmo uma linha do tempo da evolução humana (portador), mostrando as diversas fases de sua evolução (atributos possessivos).

Figura 9 – Processo analítico



Fonte: AUFDERSTRASSE *et al*., 1986, p. 104

A última categoria das *representações conceituais* refere-se ao *processo simbólico*, que compreende o que os *participantes* significam ou são. Estes processos são divididos em *processos atributivos* e em *processos sugestivos*.

No primeiro caso, há a relação entre o *portador* e o *atributo simbólico* que o representa, definindo seu significado ou sua identidade. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p. 105-109), os *atributos simbólicos* podem ser apresentados de diversas maneiras na imagem: colocados em primeiro plano, aumentando seu tamanho e sua nitidez ou por meio de diferenciação e modulação de cores. Estes atributos também são associados a valores convencionalmente simbólicos e, muitas vezes, parecem estar fora do lugar na cena, chamando mais a atenção do leitor. Os *participantes representados* parecem mais estar posando para o leitor do que na verdade envolvidos em alguma narrativa (ver Figura 10).

Figura 10 – Processo simbólico



Fonte: AUFDERSTRASSE *et al*., 1986, p. 12

No que tange aos *processos sugestivos simbólicos*, neles há apenas um *participante*: o *portador*. Aqui, retrata-se não um momento específico, mas uma essência geral do *participante*, geralmente com poucos detalhes. Este tipo de processo representa o significado e a identidade como próprios do *portador*, enquanto que o *processo atributivo simbólico* atenta para o significado e a identidade como sendo aplicados ao *portador*, algo inerente a ele.

2.5.2 A *metafunção interpessoal*

A segunda metafunção, designada *interpessoal*, lida com as relações sociais existentes entre o produtor da imagem, seu leitor e os *participantes representados*. Em todo ato semiótico, existem dois tipos de participantes: o *participante interativo* e o *participante representado*. O primeiro é o participante no ato de comunicação: o leitor e o produtor do texto. Já o segundo é aquele que constitui o tema da comunicação, aquele que se encontra na entidade semiótica complexa, sejam pessoas, coisas ou lugares: os *atores* e *metas*, conforme descrito anteriormente.

Do ponto de vista desta metafunção, podem-se classificar as imagens de acordo com três aspectos: o *olhar*, o *enquadramento* e a *perspectiva*. Em relação ao *olhar*, as imagens podem ser tanto de *demanda* quanto de *oferta*. Na *imagem de demanda*, os *participantes representados* se colocam olhando diretamente para o *participante interativo*, criando um vínculo com o mesmo. Deste modo, busca-se criar um tipo de relação com o leitor, seja de afinidade, de sedução ou mesmo de

dominação (ver Figura 10). Já na *imagem de oferta*, o *participante representado* se dirige ao *participante interativo* de maneira indireta. Neste caso, o leitor da imagem não é o objeto do olhar, mas sim o sujeito da imagem, observando a ação que nela ocorre (ver Figura 11). Os *participantes representados* são oferecidos ao leitor como um item de informação ou de contemplação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 116-124; PIMENTA; BRITO, 2009).

Figura 11 – Imagens de demanda e de oferta



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 65

O *enquadramento* é utilizado para representar relações de vínculo social, de proximidade ou afastamento com os *participantes representados* nas imagens. De acordo com Machado (2015, p. 116-117):

> Se o enquadramento determina a fixação de um ponto a partir do qual a câmera toma seu objeto, isso por si só já estabelece uma hierarquia de valores dentro do quadro, que corresponde à forma como a posição da objetiva refrata o visível: algumas coisas vão estar em primeiro plano ou numa posição privilegiada em relação ao ponto de tomada e, por consequência, vão ser valorizadas e ganhar importância na cena; outras coisas vão ser jogadas para o fundo, reduzidas de tamanho na relatividade das proporções perspectivas e, dessa forma, funcionarão com um peso menor na escala de importância da cena; umas terceiras ainda terão sorte pior: serão eliminadas de campo, pois o enquadramento as esconderá atrás de algum objeto ampliado no primeiro plano.

Assim, pode-se aumentar o envolvimento emocional do leitor com uma imagem simplesmente aproximando-se de um *participante representado*, enquadrando-o de uma maneira que ele seja enfatizado (WEBB, 2014). O *enquadramento* pode ser realizado de diversas maneiras, seja por meio de *close-ups*, de distâncias médias ou *enquadramentos* de longa distância. Quanto menor a distância entre o *participante*

representado e o *participante interativo*, maior será o vínculo social representado entre eles. Por outro lado, quando maior for esta distância, mais esse distanciamento pode ser visto como contemplação pelo *participante interativo*, ora leitor, podendo tal distância ser traduzida como respeito ou mesmo como preconceito ao que é representado na imagem (ver Figura 12).

Figura 12 – Imagens com diferentes enquadramentos

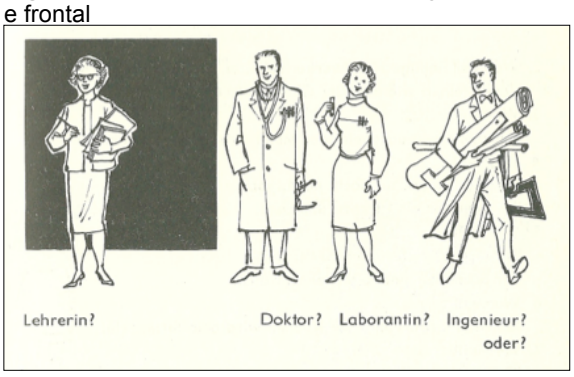


Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 103

Dessa maneira, o *enquadramento* pode ser classificado como *extreme close-up*, no qual se mostra partes da face e do rosto; *close-up*, em que é mostrada a cabeça e os ombros dos *participantes representados*; *medium close shot*, em que o participante representado é cortado na altura da cintura; *medium shot*, no qual o corte é realizado na altura dos joelhos; *medium long shot*, *enquadramento* em que é mostrado todo o *participante representado*; *long shot*, em que o participante ocupa metade da altura do quadro; e *very long shot*, no qual o *enquadramento* é realizado de forma mais ampla que o anterior. Estes tipos de *enquadramento* podem também sugerir tipos de relações sociais entre o leitor e objetos, construções e paisagens nas imagens. Nesse caso, tem-se uma classificação em três tipos de distância: *distância próxima*, em que é mostrado parte do objeto, construção ou paisagem; *distância média*, na qual os objetos, construções ou paisagens são mostrados de forma completa; e *distância longa*, na qual há uma barreira invisível entre *participante representado* e *participante interativo*, sendo apresentado como objeto de contemplação e em conjunto com o seu espaço ao redor (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 124-133).

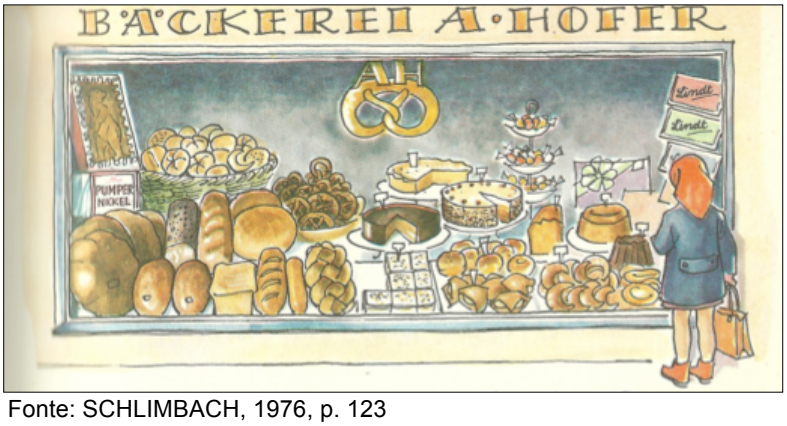
Em relação à *perspectiva*, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p. 124-140), a mesma corresponde ao ponto de vista colocado na produção da imagem, por meio de ângulos, implicando a possibilidade de expressar atitudes subjetivas em relação aos *participantes representados*. Essa *perspectiva* pode ser tanto horizontal quanto vertical. No caso da *perspectiva horizontal*, quanto mais frontal o ângulo do plano do *participante representado* se encontrar, maior será o seu envolvimento e, por conseguinte, maior a identificação com o leitor (ver Figura 13). Ao contrário, quanto mais oblíquo estiver o ângulo do plano do *participante representado* em relação ao ângulo do plano do leitor, maior a sensação de estranhamento ou afastamento (ver Figura 13). No que se refere à *perspectiva vertical*, trata-se aqui de relações de poder. Se um *participante representado* encontra-se na imagem a partir de uma *perspectiva* de baixo, isto pode representar, dentre outras coisas, que o mesmo exerce poder sobre o *participante interativo* ou leitor (ver Figura 15). Contudo, se o *participante representado* posiciona-se na imagem a partir de uma *perspectiva* de cima, isto pode representar que o mesmo é subordinado ao leitor, ou sugerir fragilidade, por exemplo (ver Figura 14).

Figura 13 – Perspectiva horizontal – ângulos oblíquo e frontal



Fonte: SCHLIMBACH, 1976, p. 131

Figura 14 – Perspectiva vertical – ângulo alto



Fonte: SCHLIMBACH, 1976, p. 123

Figura 15 – Perspectiva vertical – ângulo baixo



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 176

É preciso registrar também que há imagens objetivas, nas quais não há a presença de *perspectiva*. Tais imagens são configuradas de duas maneiras: por meio de um ângulo frontal ou por meio de um ângulo de cima para baixo, nos quais se neutraliza as distorções das imagens. Enquanto que o ângulo frontal propicia um maior envolvimento entre leitor e participantes representados e é orientado à ação entre estes participantes, o ângulo de cima para baixo é orientado ao conhecimento objetivo, teórico. Tais tipos de ângulos são encontrados em imagens que contêm processos analíticos ou classificacionais, como gráficos, esquemas, tabelas e diagramas (ver Figura 16).

Figura 16 – Exemplo de imagem objetiva, sem perspectiva

Positive	Comparative	Superlative	
groß	größer	der, die, das größte	am größten
gut	besser	der, die, das beste	am besten
hoch	höher	der, die, das höchste	am höchsten
viel	mehr	der, die, das meiste	am meisten

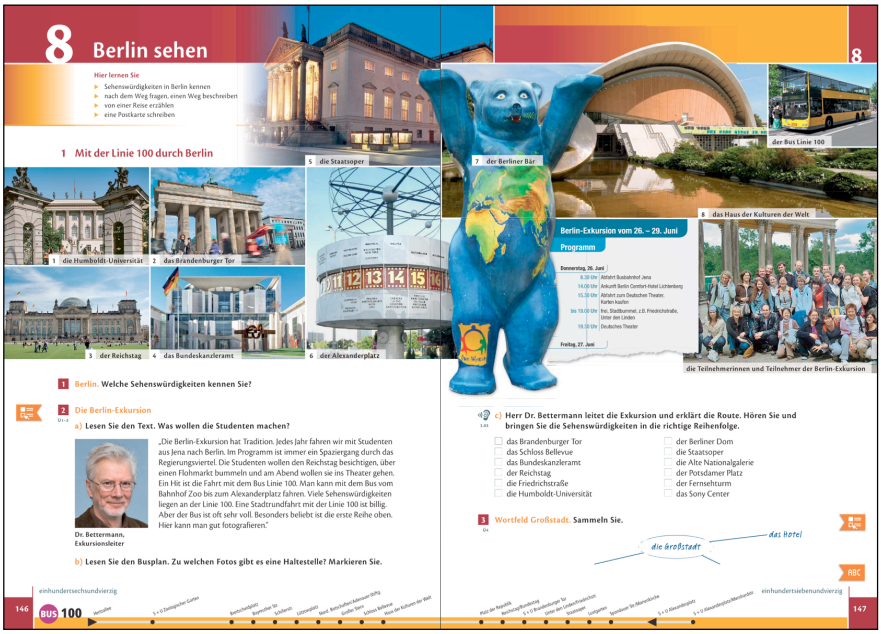
Fonte: SCHINNERER, 1956, p. 164

2.5.3 A metafunção textual

Finalmente, a *metafunção textual* lida com a organização espacial dos elementos de um texto, sendo este visto como uma entidade semiótica complexa constituída de diversos *modos semióticos*. Essa organização textual tem que ser coerente tanto interna quanto contextualmente. Desse modo, diferentes organizações textuais irão fornecer significados vários. Do ponto de vista desta metafunção, pode-se abordar a composição do texto de acordo com o valor dado à informação, pela sua posição horizontal, central e vertical no *design* do texto, em relação à saliência dos elementos do texto e ao uso de molduras.

No que tange à posição dos elementos no texto, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p. 179-193), quanto mais à esquerda um elemento se encontra, mais ele é tomado como conhecimento dado. Por outro lado, quanto mais um elemento se encontra do lado direito do texto, mais ele é considerado informação nova. Em uma composição vertical, elementos que se encontram na posição superior de um texto sugerem a idealização destes elementos, enquanto que elementos posicionados na parte inferior do texto sugerem algo mais ligado ao mundo real, a algo mais prático e informacional (ver Figura 17).

Figura 17 – Exemplo de organização espacial da Informação

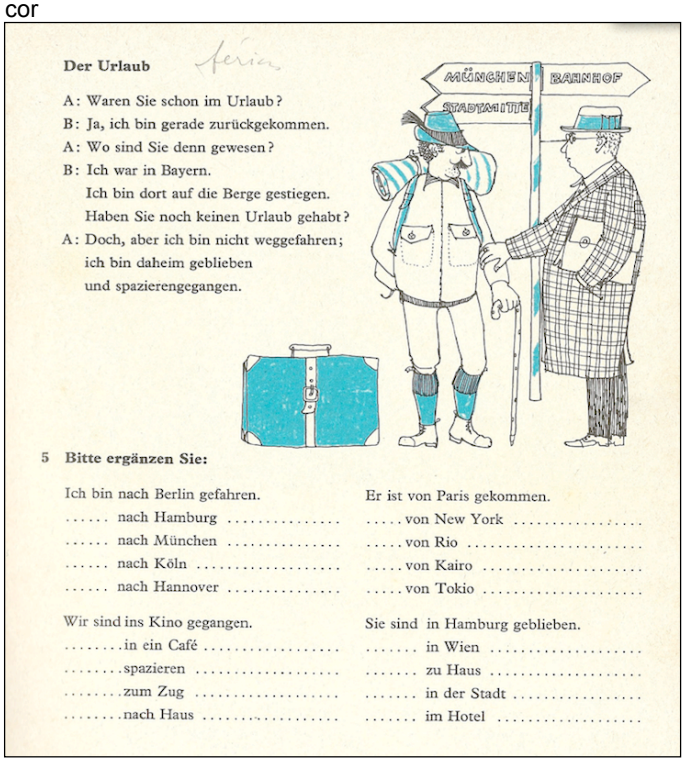


Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 146-147

A informação também pode ser organizada a partir de uma dimensão de centro e margem. Neste caso, há a informação central e as informações marginais, dependentes deste centro. No entanto, pode haver a combinação de uma dimensão de margem e centro com uma divisão polarizada horizontal de dado/novo e vertical de ideal/real. Neste caso, a informação central passa a ser o mediador entre as informações polarizadas. No exemplo mencionado, a fotografia do urso, símbolo de Berlim, parece mediar as diversas atrações turísticas que se encontram no lado direito e esquerdo.

No que concerne à *saliência*, a mesma se refere à ênfase dada a algum elemento do texto por meio de diversos recursos, como o brilho, a saturação da cor (ver Figura 18), o foco, o contraste, dentre outros recursos. Em um texto predominantemente verbal, é a orientação de leitura ocidental – da esquerda para a direita e de cima para baixo – que guia o leitor. Destarte, em um texto multimodal, a *saliência* constitui-se um dos recursos a serem utilizados para orientar a leitura (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, 201-203).

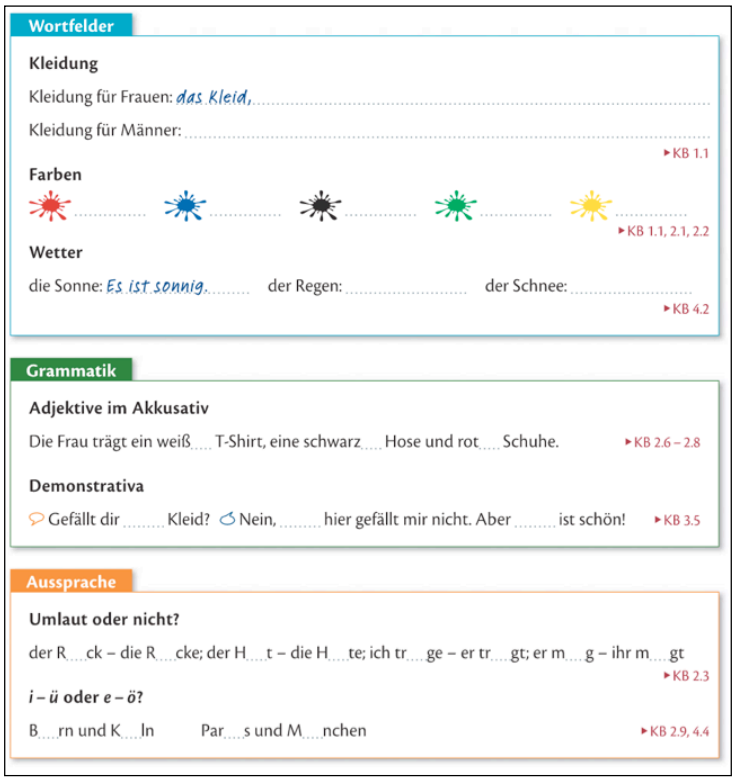
Figura 18 – Saliência de elementos da gravura por meio da cor



Fonte: BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977, p. 69

Finalmente, Kress e Van Leeuwen (2006, p. 203-204) apresentam a *moldura*, que serve para separar elementos em um texto. Quanto mais forte a *moldura* de um elemento, mais ele é apresentado como unidade separada. A ausência de *moldura* acentua a identidade de grupo, enquanto que a sua presença marca a diferenciação e a individualidade (ver Figura 19). Ainda de acordo com Serafini (2012), há dois tipos comuns de uso de imagens quanto à moldura: imagens sem moldura, preenchendo toda a página, e imagens com molduras, geralmente em branco ou negro. As imagens sem moldura, principalmente ocupando grande espaço nas páginas, permitem maior intimidade com o leitor, como se o mesmo estivesse imerso na cena retratada. Já imagens com molduras resultam em certo distanciamento do leitor, como se estivesse vendo a cena de uma janela.

Figura 19 – Molduras realizadas pela cor



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 217

Salienta-se que estas três metafunções relacionam-se entre si, podendo ser utilizadas em conjunto para a análise de aspectos visuais, propiciando reflexões sobre como os diversos participantes e suas interações são retratadas, sobre a sua organização no texto multimodal e como isto influencia na construção de significado.

2.5.4 A tipografia como *modo semiótico*

Se antes a tipografia era limitada a poucas formas, com o surgimento da litografia e, posteriormente, com a evolução tecnológica da reprodução nas artes gráficas, passou-se a ter muito mais liberdade na criação e na variação de tipos de fontes. Van Leeuwen (2006) argumenta que a tipografia pode atuar como *modo semiótico* e preencher as três metafunções discutidas nas subseções anteriores. Assim, a tipografia pode exercer a *metafunção ideacional*, representando ações e estados, por meio de sua forma e cor.

Do mesmo modo, a tipografia pode preencher a *metafunção interpessoal*, por meio de formas e cores que possibilitem criar uma relação entre o leitor e o texto, seja de maneira isolada ou se relacionando com as representações visuais, representando determinadas atitudes em relação ao leitor.

A tipografia pode ainda exercer a *metafunção textual*, promovendo a coesão textual, demarcando elementos do texto e o seu grau de similaridade ou diferença, colocando em primeiro plano elementos importantes e deixando outros de menor importância no fundo (VAN LEEUWEN, 2006).

Nesse sentido, as fontes podem atuar como *modo semiótico* e exercer as três metafunções por meio de diversas características, como o uso de negrito, como o seu formato, a curvatura das letras e a presença da cor, o espaço e a conectividade entre as letras e a sua regularidade e orientação no texto.

2.5.5 - A cor como *modo semiótico*

Do mesmo modo que a tipografia pode atuar como *modo semiótico* e exercer as três metafunções visuais, a cor também tem essa potencialidade. A cor pode ser utilizada para representar estados e ações de pessoas, coisas e lugares e, portanto, exercer a *metafunção ideacional* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, 2006, p. 225-238). Por meio de variação em sua temperatura, a cor pode representar coisas, pessoas e lugares com mais vivacidade ou mais frieza. De acordo com Albers (2009, p. 79-81), na tradição ocidental, o azul é considerado uma cor mais fria, enquanto

que o amarelo, o laranja e o vermelho são tratados como cores mais quentes. Ainda segundo Farina *et al* (2011, p. 125-127), a cor possibilita a distinção, a identificação e designação de um certo *status*, em sua função simbólica, podendo refletir amor, perigo, etc. A cor pode ser ainda empregada para representar diferentes *participantes representados*, como em uma mapa, em que cores são utilizadas para representar rios, estradas, florestas e montanhas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, 2006, p. 228-232).

A cor também exerce a *metafunção interpessoal*, criando relações entre o leitor e o texto. Assim, a cor pode ser aplicada para chamar a atenção do leitor para questões mais importantes no texto, por meio de tons saturados ou com mais brilho. As cores podem também ser combinadas para promover efeitos no leitor. Segundo Farina *et al* (2011, p. 120-125),

> O uso de duas ou mais cores pode dar um significado mais amplo, como o vermelho, que geralmente remete à atividade, vivacidade e estímulo, associado ao amarelo, que gera efeitos de sentido de felicidade e jovialidade, implicam juntos em dinamismo e expansão.

De igual modo, a cor pode exercer a *metafunção textual*, organizando elementos em um texto e propiciando a sua coerência e coesão, por meio da coordenação entre várias cores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, 2006, p. 228-232). Em LDs, a cor pode ser empregada para separar tipos de atividades e diferentes tipos de aprendizagem, por exemplo.

A materialidade da cor oferece diferentes aspectos que podem marcar a sua variação, como a utilização de temperaturas quentes ou frias, a saturação, a modulação, a diferenciação, a pureza e o brilho. A saturação se refere à força de uma determinada cor, variando de monocromáticas até supersaturadas. Já a modulação refere-se à variação de tonalidades de uma mesma cor, enquanto que a diferenciação diz respeito à utilização de diferentes cores. A pureza indica o quanto uma cor se encontra misturada com outras cores. Por fim, o brilho diz respeito à claridade das cores (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002, 2006, p. 228-232).

2.5.6 A modalidade e sua relação com o real

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006, p. 154-174), as imagens podem apresentar maior ou menor relação com a realidade, de acordo com variados contextos. Na linguagem visual, assim como na linguagem verbal, diversos marcadores de *modalidade* indicam maior ou menor grau de representatividade de uma determinada realidade. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 160-163) e Van Leeuwen (2005, p. 160-177) apresentam então diversos graus de articulação para demarcar o grau de relação com a realidade. No que se refere à cor, pode-se diferenciá-la quanto à saturação, à pureza, à temperatura, à modulação ou à diferenciação, como apresentado na seção anterior. Outros recursos são a potência do brilho e jogos de luzes na iluminação. Além disso, pode-se considerar a profundidade de campo rasa ou extensa, variação de nitidez e de detalhamento nas imagens, ou, ainda, a presença ou a ausência de fundo.

Essa variação de *modalidade* irá depender do contexto em que a imagem está inserida. Os recursos descritos acima podem ser agrupados em contextos específicos. Assim, pode-se fazer uma separação em quatro tipos de modalidade: *naturalística, abstrata, tecnológica e sensorial* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 163-166; PIMENTA; BRITO, 2009).

Na *modalidade naturalística*, há uma correspondência bem próxima à realidade que se vivencia no dia a dia em uma cultura. Tem-se como exemplo as imagens fotojornalísticas. Na *modalidade abstrata*, há uma preocupação com a representação da essência de um elemento, sendo comum em contextos científicos e de arte moderna. Já na *modalidade tecnológica*, a relação com a verdade reside no uso prático e explicativo de uma imagem. Sendo assim, quanto mais prática for esta imagem, maior será sua modalidade. Exemplos deste tipo de modalidade são as receitas e os mapas. Por último, tem-se a *modalidade sensorial*, na qual a manifestação da realidade baseia-se na sensação de prazer ou desprazer causada por uma imagem. O que, por exemplo, é visto como algo mais que real em um *contexto naturalístico*, na *modalidade sensorial* é tomado como a verdadeira representação de uma sensação, portanto, de alta modalidade. Um exemplo

característico são as propagandas de moda (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 163-166; PIMENTA; BRITO, 2009).

No capítulo a seguir, será apresentada a metodologia a ser adotada no processo de análise dos cinco livros de ensino de língua alemã com respeito à *multimodalidade*, considerando-se categorias e conceitos apresentados neste capítulo.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo, será caracterizado o tipo de pesquisa a ser realizado. Será também definido o *corpus* a ser coletado e analisado, além de serem explicitados os procedimentos de coleta de dados e as ferramentas a serem utilizadas no processo de análise dos dados.

3.1 Caracterização do tipo de pesquisa

Considerando o objetivo e o *corpus* a ser analisado, a presente pesquisa se caracteriza, em geral, como qualitativa, de caráter interpretativo, contendo, porém, procedimentos quantitativos. Primeiramente é realizada uma análise de conteúdo a partir de algumas variáveis elaboradas com base nas três metafunções (*ideacional*, *interpessoal* e *textual*) de Kress e Van Leeuwen (2006). A partir dos dados obtidos nestas análises, é realizada então uma análise qualitativa com respeito a estas mesmas três metafunções. Assim, a análise de conteúdo é útil para fornecer um mapeamento do pano de fundo do domínio de representação visual, mostrando o que é saliente ou não. A partir desta análise, pode-se então interpretar as imagens de maneira qualitativa, a partir de teorias semióticas (BELL, 2001, p. 26-27).

Ao delimitarmos o objetivo da pesquisa quanto à análise dos livros didáticos com respeito à sua organização e composição multimodal, elementos que, devido à sua diversidade e complexidade, não seriam adequados a apenas uma abordagem quantitativa, a escolha de um método qualitativo, tendo em vista o seu caráter heurístico e a necessidade de uma análise reflexiva dos registros e evidências encontradas (MOREIRA, 2011), adequa-se mais corretamente à presente pesquisa. De acordo com Moreira (2011, p. 221), "o interesse central da investigação qualitativa está nos significados que as pessoas atribuem a eventos e objetos, em suas ações e interações dentro de um contexto social, e na elucidação e exposição desses significados".

Tendo em vista a utilização de métodos quantitativos e qualitativos na presente pesquisa, pode-se, desse modo, classificá-la como tendo um método misto (quanti➔ QUALI). Utiliza-se uma *estratégia exploratória sequencial* (CRESWELL, 2003, p. 215-217), em que os dados obtidos de forma quantitativa dão assistência à interpretação dos dados obtidos qualitativamente. De acordo com Dörnyei (2007, p. 42-44), em um estudo baseado em um método misto, uma fase quantitativa pode ser seguida por uma fase qualitativa para dar profundidade aos resultados quantitativos obtidos, a fim de possibilitar uma maior compreensão de fenômenos complexos, por meio da conjugação de dados quantitativos com detalhes específicos de dados qualitativos, além de propiciar maior validade tanto interna quanto externa por meio da convergência e corroboração dos resultados.

Na pesquisa, são analisados LDs de ensino de língua alemã como LE, que encontram-se situados historicamente em diferentes correntes teórico-metodológicas de ensino de LE, focando nos aspectos multimodais que os constituem, tanto verbais quanto não verbais.

3.2 Definição do *corpus*

O *corpus* da presente pesquisa é composto por cinco LDs de língua alemã como LE, de nível básico A1,[34] os quais englobam diferentes correntes teórico-metodológicas (ver Quadro 1), quais sejam: (i) *método gramática-tradução*, representado pelo LD *Beginning German* (SCHINNERER, 1956); (ii) *método direto*, representado pelo LD *Kinder Lernen Deutsch: die Familie Schiller* (SCHLIMBACH, 1976); (iii) *método audiolingual*, representado pelo LD *Deutsch als Fremdsprache 1A* (BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977); (iv) *abordagem comunicativa*, representada pelo LD *Themen 1* (AUFDERSTRASSE *et al*, 1986); (v) *abordagem intercultural*, representada pelo LD *Studio 21 A1* (FUNK; KUHN, 2013). Na seleção dos livros pertencentes a cada uma das correntes teórico-metodológicas, foi realizada uma revisão bibliográfica de estudos sobre *métodos* e *abordagens* de livros didáticos de ensino de língua alemã, como Neuner e Hunfeld (1993) e Huneke e Steinig (2005).

[34] A classificação A1 é designada pelo *Quadro Comum Europeu de Referência* (CEFR, 2009), documento que objetiva padronizar o nível de aprendizagem de LE dos alunos em todo o território Europeu. Disponível em: file://localhost/<http/::www.coe.int:t:dg4:linguistic:Source:ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf>. O nível básico dos LDs a serem analisados foi escolhido devido à sua *abordagem*, *desenho* e *procedimentos* serem melhor tipificados nestas fases iniciais, conforme apontado por Brown (2002).

Foram realizados também um levantamento de livros didáticos de ensino de língua alemã de diferentes períodos e uma pré-avaliação destes livros, com o objetivo de definí-los a partir dos princípios norteadores de cada uma das correntes teórico-metodológicas (BARALO, 2004; BROWN, 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS; RODGERS, 2003).

Quadro 1 – Definição do *corpus* da pesquisa

Constituição do *corpus* da pesquisa				
Corrente Teórico-Metodológica	**Livro Didático**	**Autores**	**Editora**	**Ano de Publicação**
Método Gramática-Tradução	Beginning German	Otto P. Schinnerer	The Macmillan Company	1956
Método Direto	Kinder Lernen Deutsch: Die Familie Schiller	Alice Schlimbach	Max Hueber Verlag	1976
Método Audiolingual	Deutsch als Fremdsprache 1A	Korbinian Braun, Lorenz Nieder, Friedrich Schmöe	Ernst Klett	1977
Abordagem Comunicativa	Themen 1	Hartmut Aufderstraße, Heiko Bock, Mechthild Geldes, Jutta Müller, Helmut Müller	Max Hueber Verlag	1986
Abordagem Intercultural	Studio 21 A1	Hermann Funk, Christina Kuhn	Cornelsen Verlag	2013

Fonte: elaborado pelo autor

Ao utilizar livros pertencentes a diferentes correntes teórico-metodológicas, objetiva-se analisar a evolução no uso e na interação de diversos *modos semióticos*, buscando observar como a sua composição reflete diferentes *concepções de língua*, de *concepções de ensino/aprendizagem* e a distribuição de papéis aos participantes no *processo de ensino/aprendizagem*.

Restringe-se também o foco do estudo a duas unidades de cada LD. Foi realizada a seleção do *corpus* por unidades completas, tendo em vista que a análise multimodal busca investigar também a interação entre os diferentes *modos* e a influência de sua

organização e coerência para a construção de significado, de acordo com a *metafunção textual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 175-214), discutida no capítulo anterior. A partir também das contribuições metodológicas advindas do estudo realizado por Porcellato (2013), a qual definiu o *corpus* da citada pesquisa a partir de temas, de acordo com a classificação realizada por Trim (2009),[35] foram selecionadas na presente pesquisa, de modo similar, as unidades que abordam os temas "viagens" e "bebida e comida/shopping e compras", pertencentes ao *domínio público* (ver Quadro 2).

Quadro 2 – Classificação de domínios e temas

Classificação de Domínios e Temas	
Domínio	**Temas**
A. Domínio Pessoal	A.1 Identificação Pessoal
	A.2 Casa e Lar
	A.3 Vida Cotidiana
	A.4 Tempo livre e Entretenimento
	A.5 Relações com outras Pessoas
	A.6 Correspondência
B. Domínio Público	B. 1 Entretenimento Público: Cinema, Teatro e Esportes
	B.2 Viagens
	B.3 Saúde e Cuidados com o Corpo
	B.4 Shopping e Compras
	B.5 Bebida e Comida B.6 Serviços
C. Domínio Vocacional	C.1 Trabalho
D. Domínio Educacional	D.1 Educação

Fonte: elaborado pelo autor com base em Trim (2009) e Porcellato (2013)

[35] Em seu manuscrito *Breakthrough*, sobre o nível A1, do CEFR, Trim (2009) apresenta diversos temas que se encontram neste nível, agrupados em quatro domínios: educacional, vocacional, domínio público e domínio pessoal. Segundo o autor, o tema "viagens" trata de tipos de transporte, lugares, direções, turismo, estadia, documentação e bagagem, enquanto os temas "bebida e comida/shopping e compras" tratam de atos de comprar, beber e comer, produtos de mercado, tipos de comida e bebida, roupas, preço e qualidade.

Os temas foram selecionados tendo em vista serem encontrados em todos os LDs, havendo predominantemente uma unidade dedicada a eles (ver Quadro 3). O LD *Beginning German* (SCHINNERER, 1956), por ser um LD que se estrutura a partir do *método gramática-tradução*, não segue uma separação muito clara em unidades por temática, sendo tais temas tratados de forma mais mesclada e descontextualizada ao longo das unidades, priorizando-se o conteúdo gramatical. Nesse caso, foram selecionados os temas que encontravam-se melhor agrupados como unidades e que mais se aproximaram da classificação realizada por Trim (2009), embora não sejam tão predominantes como nos outros LDs (ver Quadro 3). No que tange ao tema selecionado de "bebida e comida", em todos os LDs, o mesmo encontra-se mesclado ao tema "shopping e compras" (ver Quadro 3), tendo em vista a proximidade entre as temáticas.

Quadro 3 – Distribuição de temas como unidades

Distribuição de Temas tratados como unidade entre os Livros Didáticos					
Livros Didáticos	**Beginning German** (SCHINNER ER, 1956)	**Kinder Lernen Deutsch: Die Familie Schiller** (SCHLIMBAC H, 1976)	**Deutsch als Fremdsprache** (BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977)	**Themen** (AUFDERSTRAS SE *et al*, 1986)	**Studio 21** (FUNK; KUHN, 2013)
Temas Tratados Predominante mente como Unidade	A.1 – Identificação Pessoal	A.1 – Identificação Pessoal	A.1 – Identificação Pessoal / **D.1 – Educação**	A.1 – Identificação Pessoal	A.1 – Identificação Pessoal
		A.2 – Casa e Lar		A.2 – Casa e Lar	A.2 – Casa e Lar
			A.3 – Vida Cotidiana		
			A.4 – Tempo Livre e Entretenimento	A.4 – Tempo Livre e Entretenimento / **C.1 - Trabalho**	
	A.5 – Relações com Outras Pessoas	A.5 – Relações com Outras Pessoas	A.5 – Relações com Outras Pessoas		
	B.2 – Viagens	**B.2 – Viagens**	**B.2 – Viagens**	**B.2 – Viagens**	**B.2 – Viagens**
			B.3 – Saúde e cuidados com o Corpo	B.3 – Saúde e cuidados com o Corpo	B.3 – Saúde e cuidados com o Corpo
	B.4 – Shopping e Compras	B.4 – Shopping e Compras / **B.5 – Bebida e Comida**	B.4 – Shopping e Compras / **A.2 – Casa e Lar**	B.4 – Shopping e Compras **/ B.5 – Bebida e Comida**	B.4 – Shopping e Compras / **A.2 – Casa e Lar**
	B.5 – Bebida e Comida / B.4 - Shopping e Compras	**B.5 – Bebida e Comida/ B.4 – Shopping e Compras**	**B.5 – Bebida e Comida / B.4 – Shopping e Compras**	**B.5 – Bebida e Comida / B.4 – Shopping e Compras**	**B.5 – Bebida e Comida / B.4 – Shopping e Compras**
	B.6 – Serviços		B.6 – Serviços		
			C.1 – Trabalho	C.1 – Trabalho / **A.4 – Tempo Livre e Entretenimento**	C.1 – Trabalho
	D.1- Educação	D.1- Educação	D.1- Educação / **Identificação Pessoal**		D.1- Educação

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados dos LDs selecionados

Por fim, serão também analisadas as notas introdutórias dos LDs apresentadas por seus autores, com o objetivo de verificar de que forma a *multimodalidade* foi utilizada por eles para a realização de seu *interesse*.

3.3 Coleta, análise dos dados e seus instrumentos

As categorias de análise aqui propostas conjugam as três metafunções visuais apresentadas por Kress e Van Leeuwen (2006) – *ideacional, interpessoal* e *textual* –, que focarão nos aspectos visuais dos LDs, com as três instâncias de análise de *métodos didáticos* definidas por Richards e Rodgers (2003) – *enfoque, desenho e procedimento*. Estas categorias serão relacionadas, também, com aquelas definidas por Kress e Bezemer (2009) e Kress (2003, 2010), em seu Enfoque Semiótico Social, quais sejam: o *interesse*, o *modo*, o *desenho* e o *local de distribuição*. Também foram elaboradas categorias com o objetivo de analisar o papel de alunos e professores nos LDs, a partir de estudos de Benson (2001), Dias (2009), Dörnyei (2001) e Esch (1996).

Esta pesquisa será desenvolvida em cinco fases. Na primeira fase, será realizada uma análise de conteúdo dos dois temas coletados dos LDs selecionados. Para esta primeira análise quantitativa, foram definidas algumas variáveis e valores a partir das categorias elaboradas por Kress e Van Leeuwen (2006) em suas três metafunções já apresentadas. O Quadro 4, que contempla a *metafunção ideacional*, objetiva quantificar os tipos de *representações visuais*, tipos de imagens quanto à cor e à contextualização (ver Quadro 4).

Quadro 4 – Critérios analisados a partir da *metafunção ideacional*

Livro:	Tema:	Páginas:

Metafunção ideacional			
Variáveis	**Valores**	**Quantidade**	**Análise**
Representações Narrativas	Processos de Ação		
	Processos Reacionais		
	Processos Verbais e Mentais		
	Processos de Conversão		
	Processos de Simbolismo Geométrico		
	Tipos de Vetores		
	Circunstâncias		
	Valores	**Quantidade**	**Análise**
Representações Conceituais	Processos Classificacionais		
	Processos Analíticos		
	Processos Conceituais		
	Qtde. de Tipos	**Qtde. de Cores**	**Análise**
Uso da Fonte			
Marcadores de Modalidade			
Variáveis	**Valores**	**Quantidade**	**Análise**
Cor	Imagens Monocromáticas		
	Imagens Cromáticas		
	Subvariáveis	**Análise**	
	Saturação		
	Temperatura		
	Modulação		
	Diferenciação		
	Rep. Ideacional		
Detalhamento e Contextualização	**Valores**	**Quantidade**	**Análise**
	Fotografias		
	Gravuras		
	Valores	**Análise**	
	Modalidade Realística		
	Modalidade Abstrata		
	Modalidade Tecnológica		
	Modalidade Sensorial		
	Presença de Fundo		
	Profundidade de Campo		
Iluminação/Brilho			

Fonte: elaborado pelo autor com base em Kress e Van Leeuwen (2006)

O Quadro 5, o qual aborda a *metafunção interpessoal*, lida com os processos de interação entre os participantes no processo comunicativo e objetiva quantificar os tipos de olhar, a perspectiva horizontal e vertical, os tipos de enquadramentos utilizados nas imagens e os tipos de imagens quanto à cor e à contextualização (ver Quadro 5).

Quadro 5 – Critérios analisados a partir da *metafunção interpessoal*

Livro:		Tema:	Páginas:
Metafunção Interpessoal			
Variáveis	**Valores**	**Quantidade**	**Análise**
Olhar	De Demanda		
	De Oferta		
Perspectiva	Nível Baixo		
	Nível dos Olhos		
	Nível Alto		
	Ângulo Frontal		
	Ângulo Oblíquo		
	Ângulo de Cima para Baixo		
	Imagens Subjetivas		
	Imagens Objetivas		
Enquadramento	*Extreme Close-up* / Distância Próxima		
	Close-up		
	Medium Close Shot		
	Medium Shot / Distância Média		
	Medium Long Shot		
	Long Shot / Distância Longa		
	Very Long Shot		
Uso da Fonte	**Qtde. Tipos**	**Qtde. Cores**	**Análise**
Marcadores de Modalidade			
Variáveis	**Valores**	**Quantidade**	**Análise**
Cor	Imagens Monocromáticas		
	Imagens Cromáticas		
	Subvariáveis	**Análise**	
	Saturação		
	Temperatura		
	Modulação		
	Diferenciação		
	Rep. Interpessoal		
Detalhamento e Contextualização	**Valores**	**Quantidade**	**Análise**
	Fotografias		
	Gravuras		
	Valores	**Análise**	
	Modalidade Realística		

	Modalidade Abstrata	
	Modalidade Tecnológica	
	Modalidade Sensorial	
	Presença de Fundo	
	Profundidade de Campo	
Iluminação/Brilho		

Fonte: elaborado pelo autor com base em Kress e Van Leeuwen (2006)

Por fim, o último quadro, que abrange a *metafunção textual*, trata da organização do texto e da interação entre os *modos semióticos*. Aqui serão também empregadas análises quantitativas e qualitativas com respeito aos recursos utilizados para a integração do texto (ver Quadro 6).

Quadro 6 – Critérios analisados a partir da *metafunção textual*

Livro:		Tema:	Páginas:
Metafunção Textual			
Variáveis	**Valores**	**Análise**	
Posição da Informação	Posição Vertical		
	Posição Central		
	Posição Horizontal		
Saliência			
Molduras			
Sequência do Texto	Linear		
	Não-Linear		
Uso da Fonte			
Recursos de Integração do Texto			
Variáveis	**Valores**	**Quantidade**	**Análise**
Cor	Imagens Monocromáticas		
	Imagens Cromáticas		
	Subvariáveis	**Análise**	
	Saturação		
	Temperatura		
	Modulação		
	Diferenciação		

	Rep. Textual	
Contextualização	Presença de Fundo	
	Profundidade de Campo	
Iluminação/Brilho		

Fonte: elaborado pelo autor com base em Kress e Van Leeuwen (2006)

Na segunda fase, tendo como suporte a análise quantitativa já concluída, será realizada uma análise qualitativa dos dados nas variáveis definidas nos três quadros já apresentados, com respeito às três metafunções apresentadas por Kress e Van Leeuwen (2006).

Na terceira fase, a partir dos dados já analisados nos quadros anteriores, serão observados tanto os aspectos verbais quanto os não verbais que compõem os livros selecionados, com o objetivo de investigar a sua interrelação. Desse modo, a análise incidirá sobre as variáveis elaboradas a partir do modelo de avaliação de *métodos didáticos* de Richards e Rodgers (2003) e, de forma complementar, nas variáveis de *modo*, *interesse, desenho* e *local de distribuição,* a partir do Enfoque Semiótico Social (KRESS; BEZEMER, 2009; KRESS, 2003, 2010). Além disso, as variáveis *papel do aluno* e *papel do professor* foram subdivididas em diversas variáveis, com base em estudos sobre a autonomia, como Benson (2001), Dias (2009), Dörnyei (2001) e Esch (1996), quais sejam: *controle da gestão da aprendizagem*, *reflexão sobre a aprendizagem*, *explicitação de objetivos*, *nível de adaptabilidade do material*, *rigidez das atividades*, *autenticidade de materiais*, *trabalho colaborativo e interação*, *valorização do background do aluno e realização de projetos* (ver Quadro 7).

Quadro 7 – Critérios avaliativos de *métodos didáticos*

Livro:	**Tema:**	**Páginas:**
Abordagem		
Variáveis	**Metafunções**	**Análise**
Concepção de Língua	**Metafunção Ideacional**	
	Metafunção Interpessoal	
	Metafunção Textual	
Concepção de Ensino/aprendizagem	**Metafunção Ideacional**	
	Metafunção Interpessoal	
	Metafunção Textual	
Desenho		
Variáveis	**Análise**	

Objetivos / Interesse			
Público-alvo			
Tipos de atividades			
Variáveis	**subvariáveis**	**Participantes**	**Análise**
Papel do aluno e do Professor	**Controle da Gestão da Aprendizagem**	**Professor**	
		Aluno	
	Reflexão sobre a Aprendizagem	**Professor**	
		Aluno	
	Explicitação de Objetivos	**Professor**	
		Aluno	
	Nível de Adaptabilidade do Material	**Professor**	
		Aluno	
	Rigidez das Atividades	**Professor**	
		Aluno	
	Tipos de Materiais (autênticos ou não)	**Professor**	
		Aluno	
	Trabalho Colaborativo e a Interação	**Professor**	
		Aluno	
	Valorização do *Background* do Aluno	**Professor**	
		Aluno	
	Realização de Projetos	**Professor**	
		Aluno	
Tipos de *Modo*			
Locais de Distribuição			

Procedimento	
Variáveis	**Análise**
Sequência e Técnicas Utilizadas	
Atividades que Propiciam Explicitamente a Interação entre *Modos*	

Fonte: elaborado pelo autor com base em Benson (2001), Dias (2009), Dörnyei (2001), Esch (1996), Kress (2003, 2010), Kress e Bezemer (2009) e Richards e Rodgers (2003).

Na quarta fase, com base nos dados obtidos nas etapas anteriores, serão contrapostas as correntes teórico-metodológicas dos cinco livros analisados, objetivando verificar de que forma a *concepção de língua*, de *ensino/aprendizagem* e a distribuição de papéis aos diferentes agentes participantes encontram-se representados nos *métodos* e *abordagens didáticos* por meio da *multimodalidade* (ver Quadro 8).

Quadro 8 – Critérios avaliativos da representação da *multimodalidade* nas correntes teórico-metodológicas

Representação da Multimodalidade					
Correntes Teórico-Metodológicas	**Livro Didático**	**Concepção de Língua**	**Concepção de Ensino/Aprendizagem**	**Papel do Aluno**	**Papel do Professor**
Método Gramática-Tradução	Beginning German (SCHINNERER, 1956)				
Método Direto	Kinder Lernen Deutsch: Die Familie Schiller (SCHLIMBACH, 1976)				
Método Audiolingual	Deutsch als Fremdsprache (BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977)				
Abordagem Comunicativa	Themen (AUFDERSTRASSE *et al*, 1986)				
Abordagem Intercultural	Studio 21 (FUNK; KUHN, 2013)				

Fonte: elaborado pelo autor com base em Richards e Rodgers (2003)

Na última fase da pesquisa, serão observadas as propostas didáticas apresentadas pelos autores dos LDs em suas notas introdutórias, contrapondo-as aos dados obtidos nas etapas anteriores, com o objetivo de verificar como a *multimodalidade* foi utilizada pelos autores para a concretização de seu *interesse* (ver Quadro 9).

Quadro 9 – Análise da *multimodalidade* a partir das propostas didáticas dos autores

Análise da Multimodalidade a partir das Propostas dos Autores			
Correntes Teórico-Metodológicas	**Livro Didático**	**Propostas didáticas apresentadas pelo autor (objetivos/Interesse)**	**Presença da multimodalidade**
Método Gramática-Tradução	Beginning German (SCHINNERER, 1956)		
Método Direto	Kinder Lernen Deutsch: Die Familie Schiller (SCHLIMBACH, 1976)		
Método Audiolingual	Deutsch als Fremdsprache (BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977)		
Abordagem Comunicativa	Themen (AUFDERSTRASSE *et al*, 1986)		
Abordagem Intercultural	Studio 21 (FUNK; KUHN, 2013)		

Fonte: elaborado pelo autor

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS

4.1 Introdução

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados por meio da metodologia apresentada no capítulo anterior. Considerando que se trata de diversas etapas de coleta e análise, optou-se por apresentar tais dados também de modo segmentado, objetivando-se assim obter maior clareza na análise.

Primeiramente, serão apresentados alguns aspectos do *design* de cada um dos cinco livros didáticos selecionados para o *corpus* da presente pesquisa, como o público-alvo dos livros didáticos, a sua organização, o *interesse* dos autores, os tipos de atividades em que se estruturam, os *modos semióticos* presentes e os *locais de distribuição* que os integram.

Em seguida, será realizada uma análise das duas unidades selecionadas de cada um dos cinco livros de acordo com as três instâncias do modelo de análise de *métodos didáticos* proposto por Richards e Rodgers (2003): *procedimento*, *desenho* e *abordagem*, com foco nas representações da *concepção de língua*, da *concepção de ensino/aprendizagem*, do *papel do aluno* e do *papel do professor*. Para tanto, serão utilizados os dados obtidos por meio das três metafunções visuais elaboradas por Kress e Van Leeuwen (2006), em sua *gramática do design visual*, de outras categorias subjacentes à Semiótica Social, como *modo, desenho, interesse* e *local de distribuição,* além de categorias elaboradas a partir de estudos da autonomia. Tendo em vista a grande quantidade de material analisado, serão apresentados alguns exemplos que sejam mais significativos. Ao longo do processo de análise, serão também empregados dados quantitativos que foram coletados, como suporte para as análises qualitativas. Além disso, as análises focarão no que os LDs representam por si mesmos, com respeito à sua *multimodalidade*, sem considerar o conteúdo de outros *locais de distribuição*, como o livro do professor.

Ao final da análise de cada instância do modelo proposto por Richards e Rodgers (2003), serão contrapostos os dados obtidos, buscando-se comparar tais resultados entre os cinco livros e, portanto, entre as cinco correntes teórico-metodológicas.

Por fim, serão analisados os objetivos propostos pelos autores nas notas introdutórias de cada um dos LDs contrapondo-os aos resultados obtidos sobre a representação multimodal.

4.2 Alguns aspectos do *design* dos livros didáticos

4.2.1 Livro didático *Beginning German*

O livro *Beginning German* (SCHINNERER, 1956), da editora *The Macmillan Company*, segue o *método gramática-tradução*. O LD tem como público-alvo alunos estrangeiros que queiram aprender a língua alemã. De acordo com o autor, em sua nota introdutória, o seu *interesse* se configura em ensinar a língua alemã por meio da apresentação de textos exclusivamente verbais, os quais correspondem a anedotas adaptadas e a textos sobre as principais cidades alemãs, além de por meio de listas de vocabulários, de atividades de tradução e de questões fechadas sobre estes textos.

A organização do LD é baseada em categorias gramaticais e não em assuntos temáticos, sendo composta por vinte e quatro lições. Ao final do livro, há um glossário inglês-alemão e outro alemão-inglês, uma seção de poemas, uma seção de expressões idiomáticas e outra de explicação gramatical, além de um *index* gramatical. Há também um mapa da Alemanha, em preto e branco, no final do LD.

As atividades baseiam-se na escrita e na leitura, embora o autor, na nota introdutória, mencione que os alunos devam responder oralmente às perguntas apresentadas sobre os textos. As duas unidades analisadas utilizam-se de três *modos semióticos*: o *modo* verbal, a numeração e a tipografia. Embora haja algumas fotografias, em preto e branco, no LD em si, as mesmas não se encontram nas unidades selecionadas. Ademais, tais fotografias funcionam mais como ilustrações ao aluno, sem uma interação com o *modo* verbal. Além disso, nas unidades

analisadas não foram encontrados elementos visuais ou verbais que representem a possibilidade de interação com outros *locais de distribuição* senão o LD.

4.2.2 Livro didático *Kinder lernen Deutsch – Die Familie Schiller*

O livro *Kinder lernen Deutsch – Die Familie Schiller* (SCHLIMBACH, 1976), da editora *Hueber*, é um representante do *método direto*. De acordo com a autora, o livro é voltado para crianças estrangeiras de nove a onze anos de idade, embora a autora mencione que o livro também possa se destinar a crianças mais jovens, entre sete e nove anos, tendo em vista "(...) a abundância de material ilustrado, canções e rimas (...)" (SCHLIMBACH, 1976) (tradução nossa).[36] Ainda de acordo com a nota introdutória, o *interesse* da autora é ensinar a ouvir, a falar, a ler, a dramatizar e, finalmente, a escrever a língua alemã, nessa ordem. Para isso, deve-se utilizar a língua alemã na maior parte do tempo, valendo-se das imagens presentes no livro para fazer perguntas aos alunos e buscando criar diálogos baseados em situações reais. Assim, de acordo com a autora, é dada maior ênfase à precisão do desenvolvimento da fala e à memorização de vocabulário.

O livro é separado em vinte tarefas, às quais correspondem a situações que uma família – família Schiller – vivencia ao longo do livro. De acordo com a autora, tais tarefas buscam apresentar ao aluno estrangeiro elementos do dia a dia da Alemanha, tanto com respeito a seus costumes e a tradições quanto a uma Alemanha mais moderna. Após cada cinco tarefas, uma unidade de revisão é trabalhada, dando maior ênfase a aspectos gramaticais, ao vocabulário e à fonética. Ao final do livro, há uma seção com explicações gramaticais.

Observando as duas tarefas selecionadas, percebe-se que as atividades priorizam a fala dos alunos. Contudo, as atividades são muito fechadas, tanto as orais quanto as de escrita: os alunos devem ler em grupo os textos que estão no LD, preencher lacunas de estruturas gramaticais ou conjugar verbos. Em ambas as tarefas selecionadas para análise, foram encontrados diversos *modos semióticos*, como a escrita, gravuras coloridas e em preto e branco, quadros, notação musical, tipografia e a cor. De acordo com a autora, há outros *locais de distribuição* que interagem com

[36] (...) reichlich illustriertes Material, viele Reime und Lieder (...).

este LD, como livro do professor, livro de vocabulário, fitas-cassete com diálogo e exercícios de pronúncia. Contudo, não foram encontrados recursos semióticos que sinalizassem tal interação ao longo das unidades analisadas, ou mesmo no LD como um todo.

4.2.3 Livro didático *Deutsch als Fremdsprache 1A*

O livro *Deutsch als Fremdsprache 1A* (BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977), da editora *Ernst Klett*, segue uma metodologia *audiolingual*. Embora na nota introdutória não haja menção ao público-alvo, supõe-se que o LD destine-se a alunos estrangeiros que queiram aprender a língua alemã, considerando-se que tal nota encontra-se traduzida em diversos idiomas. Segundo os autores, o *interesse* do LD se configura em ensinar a falar, a ler e a escrever bem em alemão. Tal *interesse* é realizado, de acordo com os autores, por meio de palavras e estruturas sintáticas organizadas em diálogos do cotidiano, de imagens escolhidas que dão uma boa ideia da vida na Alemanha e de exercícios bem estruturados.

O LD é organizado em vinte unidades, divididas por meio de estruturas gramaticais, sendo que quatro unidades são dedicadas a canções, a poemas, a provérbios e a outros textos. Há também uma seção para explicações gramaticais e um glossário, no final do livro.

As atividades são realizadas por meio de exercícios estruturais, como preenchimento de lacunas, bem como perguntas e respostas fechadas. Como *modos semióticos*, foram encontrados a escrita, imagens, a numeração, a cor e a tipografia. Além disso, os autores mencionam em sua nota introdutória a existência de outros *locais de distribuição*, como discos de vinil e fitas-cassete.

4.2.4 Livro didático *Themen 1*

O livro *Themen 1* (AUFDERSTRASSE *et al*., 1986), da editora *Hueber,* enquadra-se em uma *abordagem comunicativa*. O LD é destinado a alunos estrangeiros a partir de dezesseis anos. De acordo com a nota introdutória, o *interesse* dos autores é ensinar a língua alemã por meio de discussão dialógica sobre temas do cotidiano, buscando o desenvolvimento da capacidade de se comunicar sobre diversos

assuntos da vida diária, utilizando-se ainda de humor, ironia e incentivando o processo criativo por meio de textos. A compreensão oral e de leitura é praticada desde o início e são fornecidas rotinas comunicativas (*Redemittel*) para que sejam praticados os diálogos. Ainda de acordo com os autores, a estrutura das lições é clara e segue uma divisão sucessiva. Há também um livro de exercícios, o qual auxilia no trabalho em sala e possibilita a aprendizagem autônoma do aluno, segundo os autores.

O LD é organizado em dez lições, separadas por assuntos temáticos e baseadas em funções comunicativas. Há ainda, no final do livro, respostas para as atividades, uma seção de explicação gramatical e outra de vocabulário.

As atividades das lições analisadas se realizam por meio de diversos diálogos e por muitos tipos de representação visual. Há diversos tipos de *gêneros textuais* que auxiliam os alunos a aprenderem a se comunicar em situações do dia a dia. São trabalhadas as habilidades orais e escritas utilizando-se do contexto. Como *modos semióticos*, há a presença do *modo* verbal e do *modo* visual, no qual há fotografias, gravuras, gráficos, tabelas, esquemas, mapas, formas geométricas, símbolos, ícones, o uso de muita cor, de numeração e também uma tipografia variada. O LD também dialoga com outros *locais de distribuição*, como o livro do professor, por meio de símbolos orientados sobre a organização do LD, e fitas-cassete, também marcadas visualmente por meio de ícones no LD.

4.2.5 Livro didático *Studio 21 A1*

O livro didático *Studio 21 A1* (FUNK; KUHN, 2013), da editora *Cornelsen,* é representante da *abordagem intercultural*. O público-alvo do livro são alunos estrangeiros adultos que queiram aprender a língua alemã tanto na Alemanha quanto no exterior. O *interesse* dos autores é, de acordo com sua nota introdutória, ensinar a língua alemã por meio do uso ativo da língua, praticado em atividades baseadas em situações do dia a dia da Alemanha, Suíça e Áustria e utilizando-se de muitas imagens e de *Redemittel*[37] nas quais todas as habilidades a serem desenvolvidas são integradas.

[37] *Redemittel* são rotinas comunicativas.

O LD se organiza em doze unidades, divididas por assuntos temáticos e baseadas em funções comunicativas. Há também, após cada três unidades, uma "estação", na qual os temas tratados nas unidades anteriores são revisados e ampliados. Ao final de cada unidade é apresentado um teste para o aluno do nível *Start Deutsch 1*,[38] explicações gramaticais, explicações fonéticas, uma lista de vocabulário, uma lista de verbos irregulares e transcrições dos áudios referentes às unidades.

As atividades do livro são realizadas por meio da interação entre os alunos, utilizando-se de muitos recursos semióticos. Percebe-se que as atividades são significativas, empregando variados *gêneros textuais,* e que englobam todas as habilidades de forma integrada. Foram encontrados no LD diferentes tipos de *modo* visual, como fotografias, gráficos, tabelas, esquemas, quadros, gravuras, símbolos, ícones, além do *modo* verbal, da tipografia e cor muito variada e de numeração. Há também a interação com outros *locais de distribuição*, por meio de referências visuais, como o uso de *CD* para atividades de fonética, de compreensão auditiva e expressão oral, o uso de *DVD*, com vídeos sobre as temáticas trabalhadas e apresentando atividades relacionadas a estes vídeos, e o uso de um *e-book*, no qual há outras atividades interativas para os alunos. Há também referência a *websites.*

4.3 Procedimento

Nesta seção, os LDs serão analisados em relação ao *procedimento* (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 40-41), com ênfase nos aspectos visuais e verbais nas atividades. Assim, serão observados aspectos relacionados à *ordem de leitura* das unidades (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 204-208) e à maneira pela qual os *modos semióticos* interagem, propiciando a construção de significado.

4.3.1 Livro didático *Beginning German*

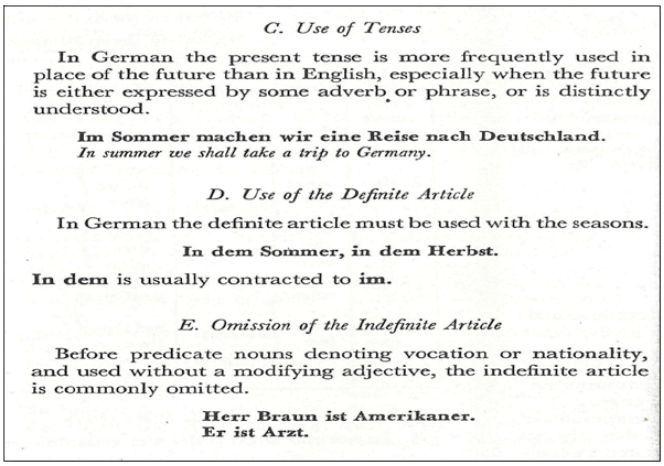
Começando com a unidade sobre o tema “viagens”, tendo em vista que a unidade é composta predominantemente pelo *modo* verbal, verifica-se que o texto segue uma *ordem de leitura* linear, sequencial, com uma lógica mais temporal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 204-208). Os tipos de atividades (primeiramente ler, responder

[38] O teste *Start Deutsch 1* corresponde ao nível A1, de acordo com os níveis de competência do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas.

a questões fechadas, traduzir, aprender vocabulário por memorização e ler novamente) utilizam apenas a tipografia como auxílio para a orientação da leitura (uso de negrito, tamanho da fonte e caixa alta).

Com respeito à interação entre imagem e escrita, na unidade analisada foram encontrados apenas dois tipos de *representação conceitual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79-113): um quadro e um esquema, sendo o quadro referente a uma classificação de pronomes possessivos, disposto após a realização de sua explicação gramatical, e o esquema referente a algumas expressões idiomáticas, disposto sem nenhum vínculo com outras atividades. As explicações gramaticais são extensas e são apresentadas apenas por meio da escrita, na língua materna e sem auxílio de outros recursos semióticos (ver Figura 20).

Figura 20 - Explicação gramatical no tema "viagens" do livro *Beginning German*



C. Use of Tenses

In German the present tense is more frequently used in place of the future than in English, especially when the future is either expressed by some adverb or phrase, or is distinctly understood.

Im Sommer machen wir eine Reise nach Deutschland.
In summer we shall take a trip to Germany.

D. Use of the Definite Article

In German the definite article must be used with the seasons.

In dem Sommer, in dem Herbst.

In dem is usually contracted to **im.**

E. Omission of the Indefinite Article

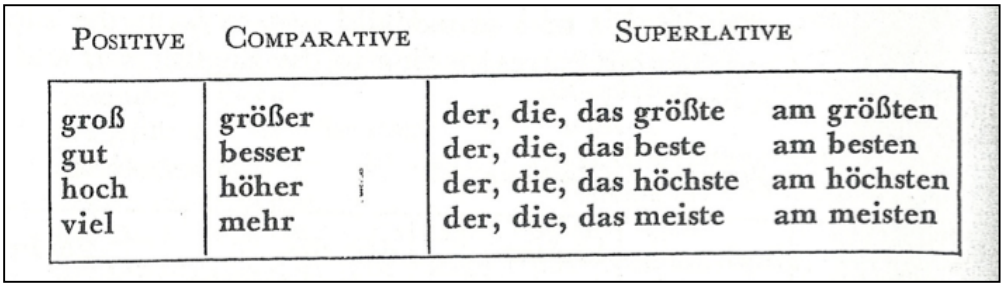
Before predicate nouns denoting vocation or nationality, and used without a modifying adjective, the indefinite article is commonly omitted.

Herr Braun ist Amerikaner.
Er ist Arzt.

Fonte: SCHINNERER, 1956, p. 44

No que se refere ao tema “bebida e comida/shopping e compras”, não há mudança na *ordem de leitura* na unidade, seguindo o mesmo tipo de orientação do tema anterior. A única diferença desta unidade é o aumento da quantidade de *representações conceituais* (quadros), conforme Figura 21, que são três, não havendo, do mesmo modo que na primeira unidade analisada, nenhum tipo de *representação narrativa* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 45-74). Os tipos de interação entre imagem e texto seguem a mesma lógica anterior.

Figura 21 - Comparativo de adjetivos no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Beginning German*



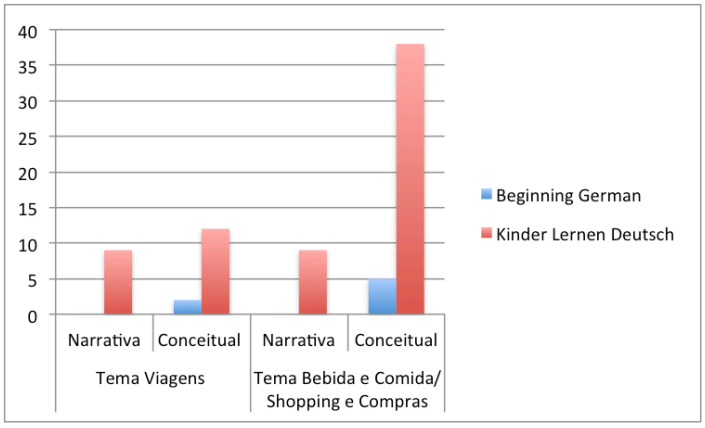
POSITIVE	COMPARATIVE	SUPERLATIVE	
groß	größer	der, die, das größte	am größten
gut	besser	der, die, das beste	am besten
hoch	höher	der, die, das höchste	am höchsten
viel	mehr	der, die, das meiste	am meisten

Fonte: SCHINNERER, 1956, p. 164

4.3.2 Livro didático *Kinder lernen Deutsch – Die Familie Schiller*

Com respeito a este LD, verifica-se que há um aumento de representações visuais, tanto *narrativas* quanto *conceituais*, nas duas unidades analisadas, conforme gráfico 1.[39][40]

Gráfico 1 - Quantidade de tipos de representação visual nos livros *Beginning German* e *Kinder lernen Deutsch*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

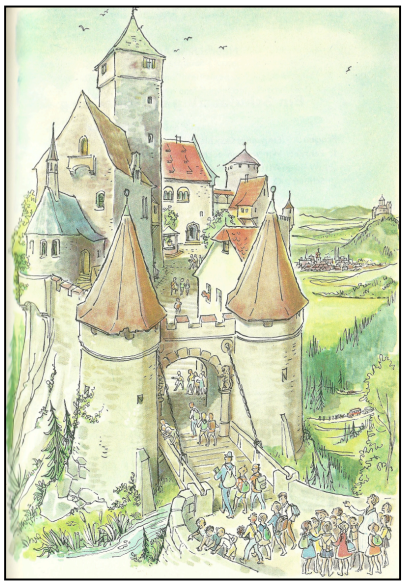
No tema “viagens”, a unidade começa com uma grande gravura sobre uma excursão a um castelo medieval (ver Figura 22). A gravura encontra-se com cores muito saturadas e com diferenciação, o que funciona para chamar a atenção das crianças (público-alvo deste LD), gerando maior vínculo com o tema da unidade. No entanto,

[39] Seguindo contribuição advinda do trabalho de Porcellato (2013), os dados apresentados ao longo deste capítulo foram coletados por meio dos quadros apresentados no capítulo III, que, por sua extensão, optou-se por não apresentá-los neste trabalho, sendo disponibilizado um endereço virtual para o seu acesso, o qual segue: http://issuu.com/raffaelluciano/docs/quadros_de_an__lise_das_metafun____

[40] Os espaços em branco nos gráficos significam valor igual a zero.

não há referências verbais ou visuais que busquem criar meios de interação com esta imagem.

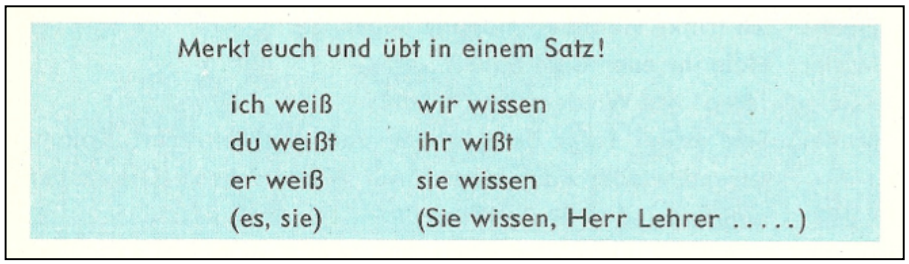
Figura 22 - Gravura inicial no tema "viagens" do livro *Kinder lernen Deutsch*



Fonte: SCHLIMBACH, 1976, p. 221

Embora haja mais representações visuais em sua composição, o livro ainda segue uma lógica temporal, orientado predominantemente pelo *modo* verbal. As atividades são apresentadas sequencialmente, dando ênfase à pronúncia e à fala dos alunos por meio de textos, poemas e canções encontrados na unidade. A cor é utilizada para destacar esquemas gramaticais e para dar orientações aos leitores, criando-se molduras, conforme Figura 23. A tipografia também é utilizada para definir as atividades e para salientar estruturas gramaticais.

Figura 23 - Conjugação verbal no tema "viagens" do livro *Kinder lernen Deutsch*

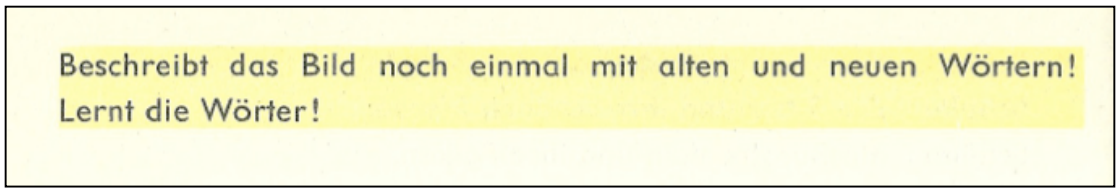


Fonte: SCHLIMBACH, 1976, p. 224

Ainda que haja gravuras na unidade, não há recursos semióticos que busquem criar uma interação entre elas e o *modo* verbal e, portanto, entre leitor e imagens. Foi

encontrada apenas uma orientação verbal sobre a utilização das gravuras na unidade, objetivando o desenvolvimento de vocabulário (ver Figura 24).

Figura 24 - Orientação sobre atividade no tema "viagens" do livro *Kinder lernen Deutsch*



Fonte: SCHLIMBACH, 1976, p. 224

Com respeito ao tema “bebida e comida/shopping e compras”, percebe-se um aumento do número de *representações conceituais*, conforme Gráfico 1, tanto coloridas quanto em preto e branco. A unidade começa, assim como na unidade anterior, com várias gravuras muito coloridas e saturadas, que buscam criar um envolvimento com o leitor. Contudo, tais imagens seguem a mesma lógica da unidade anterior, havendo poucos recursos semióticos presentes na unidade que criem uma interação imagem-texto e imagem-leitor. A *ordem de leitura* também continua a mesma, sendo temporal e linear, direcionada pelo *modo* verbal.

A cor é utilizada para destacar os *participantes representados* nas imagens, conforme exemplificado na Figura 25, além de ser utilizada, como na unidade anterior, como recurso de *saliência* e de *moldura* (ver figuras 23 e 24) para explicações gramaticais e orientações das atividades ao leitor. Do mesmo modo, com respeito ao tipo de fonte, há o uso de negrito para definir as atividades e para marcar elementos gramaticais, além de contextualizar as imagens por meio de formas variadas, empregando também caligrafia e *lettering*[41] (ver Figura 25).

[41] *Lettering* é a arte de desenhar letras, geralmente à mão ou por meio do computador, sendo muito utilizado na criação de logotipos. Já a caligrafia envolve um formato e ordem definidos por modelos caligráficos e é geralmente utilizada em escritas mais longas.

Figura 25 - Ilustrações no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Kinder lernen Deutsch*

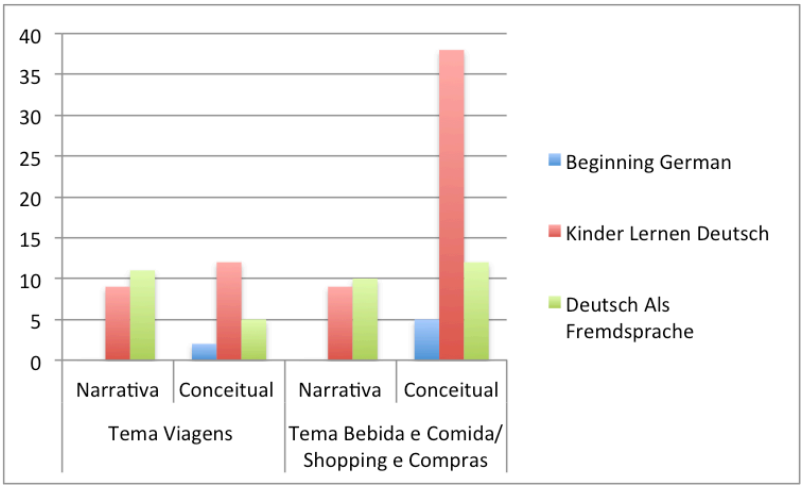


Fonte: SCHLIMBACH, 1976, p. 124

4.3.3 Livro didático *Deutsch als Fremdsprache 1A*

Analisando este LD, percebe-se também um aumento nas *representações visuais conceituais* em relação ao primeiro LD, e nas *narrativas* quanto aos dois primeiros LDs (ver Gráfico 2), havendo uma maior predominância de fotografias.

Gráfico 2 – Quantidade de tipos de representação visual nos livros *Beginning German*, *Kinder lernen Deutsch* e *Deutsch als Fremdsprache*

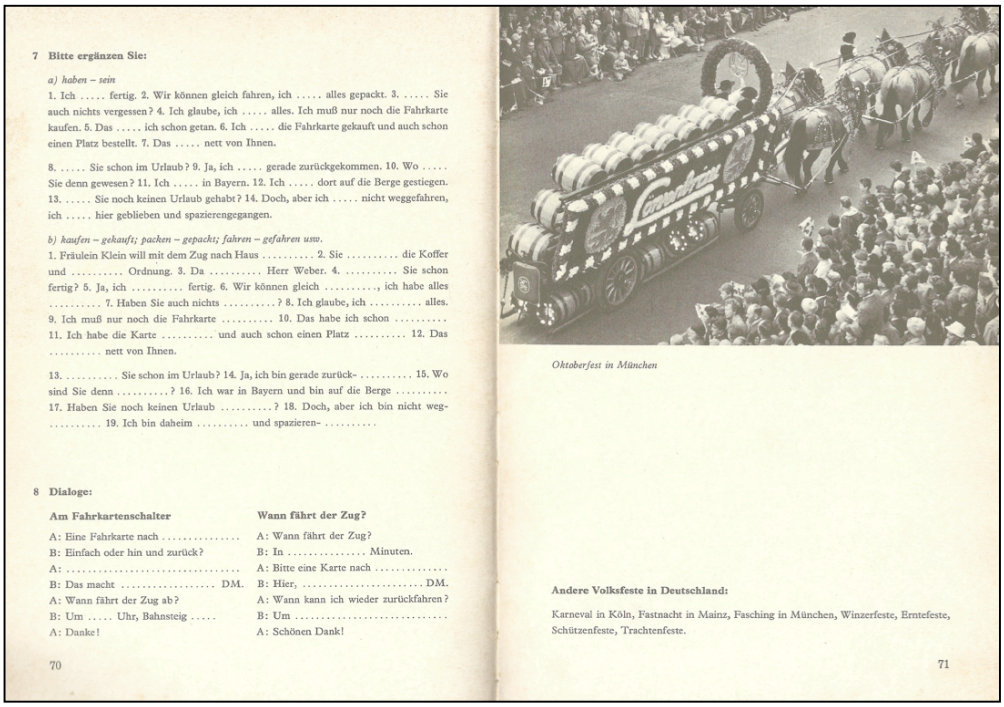


Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Embora na página dupla inicial do LD haja uma organização mais espacial, com os *modos* visual e verbal sendo distribuídos de forma mais polarizada (uma imagem maior no topo do lado esquerdo, com textos verbais abaixo e pequenas imagens distribuídas à direita de textos verbais), nas páginas seguintes, o livro segue uma *ordem de leitura* mais linear, temporal, sendo as atividades dispostas sequencialmente. No tema “viagens”, a unidade é aberta com uma fotografia maior, de uma estação de trem, como forma de introdução à unidade e ao tema. Seguem-

se então pequenos textos verbais e fotografias menores que os ilustram (ver Figura 42). Não há referências visuais ou verbais que sugiram as atividades com as imagens. Em seguida, há uma série de atividades de repetição de diálogo e de preenchimento de lacunas, em que se praticam a fala, a escrita e a leitura, de maneira muito sequencial, estrutural e fechada. Para organizar tais atividades é utilizada a tipografia, por meio do uso de negrito e da pontuação, criando-se lacunas de preenchimento. Logo, há mais um pequeno texto e uma gravura que o acompanha, ilustrando o que há no texto. Seguem-se novas atividades de preenchimento de lacunas e de diálogos fechados. A unidade encerra-se com uma grande fotografia, ilustrando a *Oktoberfest*[42] (ver Figura 26), mas, novamente não há atividades orientadas à utilização da imagem.

Figura 26 - Página dupla no tema "viagens" do livro *Deutsch als Fremdsprache*



7 **Bitte ergänzen Sie:**

a) haben – sein

1. Ich ..... fertig. 2. Wir können gleich fahren, ich ..... alles gepackt. 3. ..... Sie auch nichts vergessen? 4. Ich glaube, ich ..... alles. Ich muß nur noch die Fahrkarte kaufen. 5. Das ..... ich schon getan. 6. Ich ..... die Fahrkarte gekauft und auch schon einen Platz bestellt. 7. Das ..... nett von Ihnen.

8. ..... Sie schon im Urlaub? 9. Ja, ich ..... gerade zurückgekommen. 10. Wo ..... Sie denn gewesen? 11. Ich ..... in Bayern. 12. Ich ..... dort auf die Berge gestiegen. 13. ..... Sie noch keinen Urlaub gehabt? 14. Doch, aber ich ..... nicht weggefahren, ich ..... hier geblieben und spazierengegangen.

b) kaufen – gekauft; packen – gepackt; fahren – gefahren usw.

1. Fräulein Klein will mit dem Zug nach Haus ..... 2. Sie ..... die Koffer und ..... Ordnung. 3. Da ..... Herr Weber. 4. ..... Sie schon fertig? 5. Ja, ich ..... fertig. 6. Wir können gleich ....., ich habe alles ..... 7. Haben Sie auch nichts .....? 8. Ich glaube, ich ..... alles. 9. Ich muß nur noch die Fahrkarte ..... 10. Das habe ich schon ..... 11. Ich habe die Karte ..... und auch schon einen Platz ..... 12. Das ..... nett von Ihnen.

13. ..... Sie schon im Urlaub? 14. Ja, ich bin gerade zurück- ..... 15. Wo sind Sie denn .....? 16. Ich war in Bayern und bin auf die Berge ..... 17. Haben Sie noch keinen Urlaub .....? 18. Doch, aber ich bin nicht weg- ..... 19. Ich bin daheim ..... und spazieren- .....

8 **Dialoge:**

Am Fahrkartenschalter	**Wann fährt der Zug?**
A: Eine Fahrkarte nach	A: Wann fährt der Zug?
B: Einfach oder hin und zurück?	B: In ..... Minuten.
A:	A: Bitte eine Karte nach .....
B: Das macht ..... DM.	B: Hier, ... DM.
A: Wann fährt der Zug ab?	A: Wann kann ich wieder zurückfahren?
B: Um ..... Uhr, Bahnsteig	B: Um .....
A: Danke!	A: Schönen Dank!

70

Oktoberfest in München

Andere Volksfeste in Deutschland:

Karneval in Köln, Fastnacht in Mainz, Fasching in München, Winzerfeste, Erntefeste, Schützenfeste, Trachtenfeste.

71

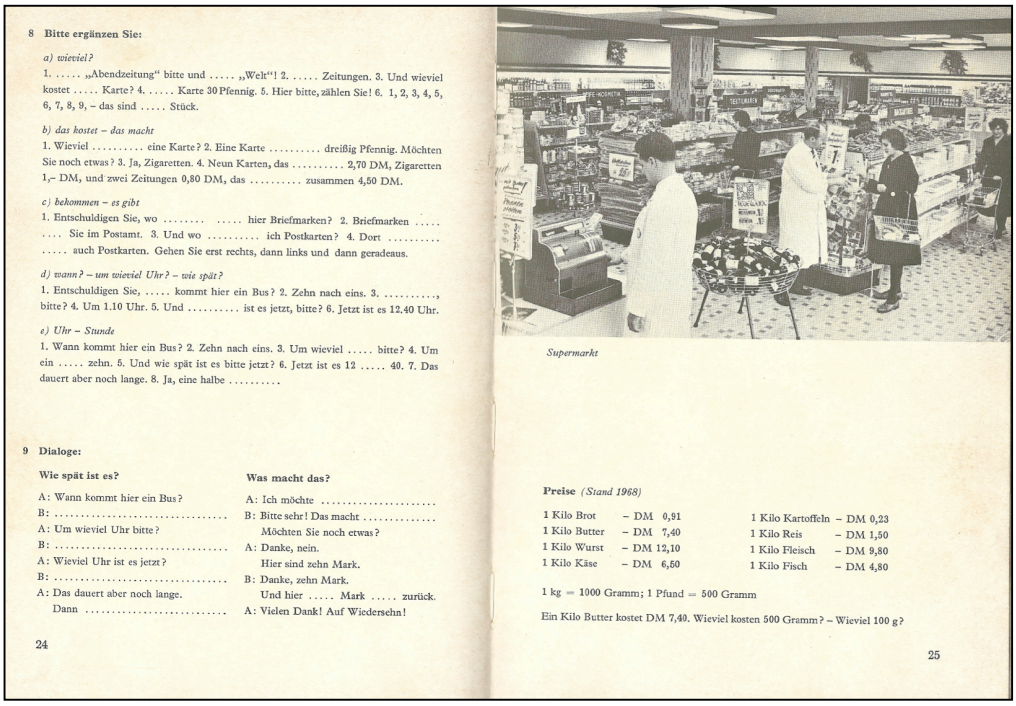
Fonte: BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977, p. 24-25

No que concerne ao tema “bebida e comida/shopping e compras”, a unidade segue a mesma *ordem de leitura* do primeiro tema e o *design* da unidade se organiza da mesma forma que na unidade anteriormente analisada: uma imagem maior inicial, representando um quiosque de compras, seguida de pequenos textos e fotografias que os acompanham (ver Figura 43). Nas páginas seguintes, há também os

[42] Festival típico de cerveja, que ocorre em Munique, no estado da Baviera, em Outubro, e que é disseminado em diversas partes do mundo.

mesmos tipos de atividades fechadas, com foco tanto na oralidade quanto na escrita, utilizando-se da tipografia para a sua organização, além de numeração, visto que na unidade encontram-se atividades referentes a compras e a horas. A unidade se encerra novamente com uma grande fotografia ilustrando um supermercado, com uma tabela de preços de produto e conversão de medidas abaixo, não havendo novamente atividades explícitas relacionadas a estes elementos, conforme se percebe na Figura 27.

Figura 27 - Página dupla no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Deutsch als Fremdsprache*



8 **Bitte ergänzen Sie:**

a) wieviel?

1. ..... „Abendzeitung" bitte und ..... „Welt"! 2. ..... Zeitungen. 3. Und wieviel kostet ..... Karte? 4. ..... Karte 30 Pfennig. 5. Hier bitte, zählen Sie! 6. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, – das sind ..... Stück.

b) das kostet – das macht

1. Wieviel ..... eine Karte? 2. Eine Karte ..... dreißig Pfennig. Möchten Sie noch etwas? 3. Ja, Zigaretten. 4. Neun Karten, das ..... 2,70 DM, Zigaretten 1,– DM, und zwei Zeitungen 0,80 DM, das ..... zusammen 4,50 DM.

c) bekommen – es gibt

1. Entschuldigen Sie, wo .... hier Briefmarken? 2. Briefmarken .... Sie im Postamt. 3. Und wo ..... ich Postkarten? 4. Dort .... auch Postkarten. Gehen Sie erst rechts, dann links und dann geradeaus.

d) wann? – um wieviel Uhr? – wie spät?

1. Entschuldigen Sie, ... kommt hier ein Bus? 2. Zehn nach eins. 3. ....., bitte? 4. Um 1.10 Uhr. 5. Und ..... ist es jetzt, bitte? 6. Jetzt ist es 12.40 Uhr.

e) Uhr – Stunde

1. Wann kommt hier ein Bus? 2. Zehn nach eins. 3. Um wieviel ..... bitte? 4. Um ein ..... zehn. 5. Und wie spät ist es bitte jetzt? 6. Jetzt ist es 12 ..... 40. 7. Das dauert aber noch lange. 8. Ja, eine halbe .....

9 **Dialoge:**

Wie spät ist es?

A: Wann kommt hier ein Bus?
B: .....
A: Um wieviel Uhr bitte?
B: .....
A: Wieviel Uhr ist es jetzt?
B: .....
A: Das dauert aber noch lange.
Dann .....

Was macht das?

A: Ich möchte .....
B: Bitte sehr! Das macht .....
Möchten Sie noch etwas?
A: Danke, nein.
Hier sind zehn Mark.
B: Danke, zehn Mark.
Und hier ..... Mark ..... zurück.
A: Vielen Dank! Auf Wiedersehn!

24

Supermarkt

Preise *(Stand 1968)*

1 Kilo Brot	– DM 0,91	1 Kilo Kartoffeln	– DM 0,23
1 Kilo Butter	– DM 7,40	1 Kilo Reis	– DM 1,50
1 Kilo Wurst	– DM 12,10	1 Kilo Fleisch	– DM 9,80
1 Kilo Käse	– DM 6,50	1 Kilo Fisch	– DM 4,80

1 kg = 1000 Gramm; 1 Pfund = 500 Gramm

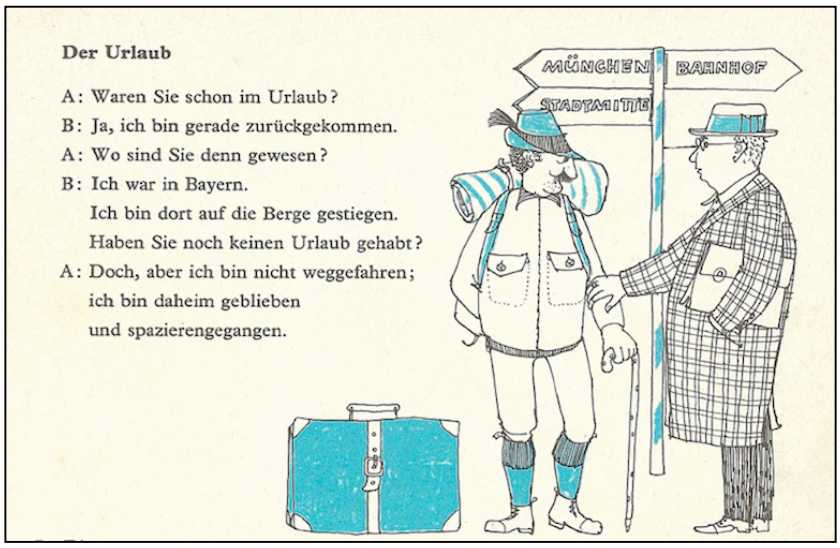
Ein Kilo Butter kostet DM 7,40. Wieviel kosten 500 Gramm? – Wieviel 100 g?

25

Fonte: BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977, p. 24-25

A cor, em ambos os temas, serve como marcador do início da unidade e como recurso de *saliência* de determinados *atributos possessivos* dos *participantes representados* nas gravuras das unidades, como apresentado na Figura 28.

Figura 28 - Atividade no tema "viagens" do livro *Deutsch als Fremdsprache*

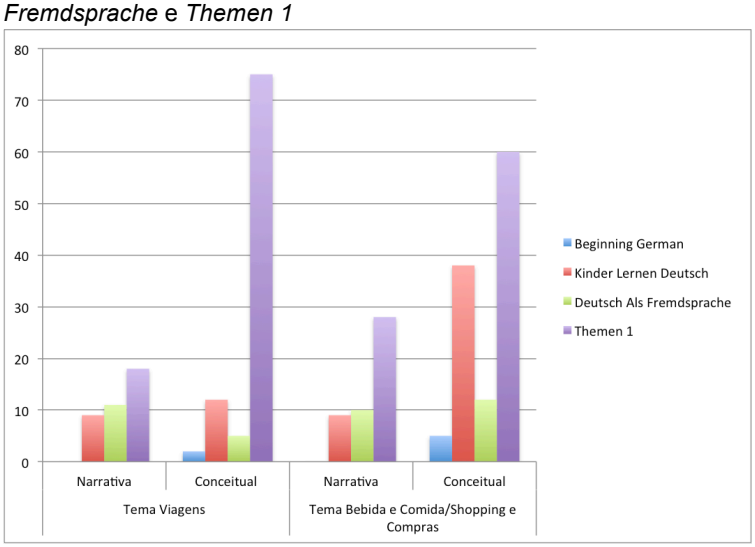


Fonte: BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977, p. 69

4.3.4 Livro didático *Themen 1*

Com relação a este LD, nota-se um grande aumento de representações visuais (ver Gráfico 3): há a presença de diversos tipos de *representações narrativas* e *conceituais*, materializadas em fotografias, gravuras, tabelas, quadros, mapas, gráficos e esquemas. Com isso, o *modo* visual passa a ter uma relação de mais igualdade com o *modo* verbal.

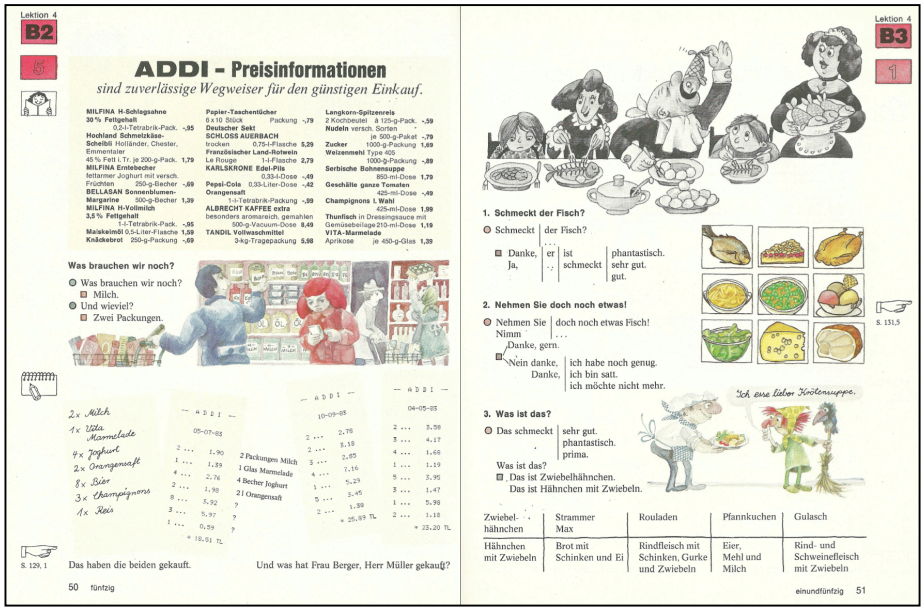
Gráfico 3 – Quantidade de tipos de representação visual nos livros *Beginning German*, *Kinder lernen Deutsch*, *Deutsch als Fremdsprache* e *Themen 1*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Neste LD, em ambas as unidades analisadas, a *ordem de leitura* segue uma organização mais espacial, tendo em vista a grande presença do *modo* visual. Há uma distribuição mais polarizada: em geral, as imagens ocupam a parte superior da página – o que pode sugerir uma relação mais idealizada com o que está representado, e o *modo* verbal ocupa a parte inferior da página, que pode se relacionar à algo mais real, prático (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 186-193). Percebe-se também que representações mais abstratas, como tabelas, quadros e esquemas, geralmente ocupam a parte inferior da página, as quais representam um tipo de conhecimento mais prático, mais objetivo, conforme Figura 29, em que acima se encontram gravuras ilustrando supermercado e pessoas comendo, enquanto que abaixo há listas de compras a serem realizadas, ou quadros de organização de comida.

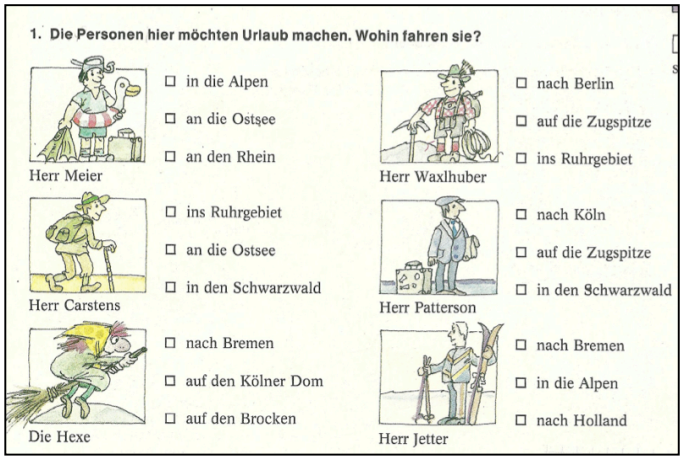
Figura 29 - Página dupla no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Themen 1*



Fonte: AUFDERSTRASSE *et al.*, 1986, p. 50-51

Com relação à composição horizontal, também se verifica, em geral, uma organização de imagens posicionadas no lado esquerdo, sugerindo informação já conhecida, e textos verbais no lado direito, o que sugere informação nova. Assim, as imagens seguem primeiro, contextualizando o tema trabalhado na atividade, enquanto que os textos verbais apresentam novas informações e conhecimento novo sobre a língua que se está aprendendo, conforme Figura 30.

Figura 30 - Atividade no tema "viagens" do livro *Themen 1*



Fonte: AUFDERSTRASSE *et al*., 1986, p. 69

Em ambas as unidades analisadas foram encontradas *molduras* (ver Figura 30) e diferentes tipos de fontes em fotografias, gravuras, tabelas, esquemas e em diferentes tipos de *gêneros textuais*, organizando as informações e separando os tipos de atividades. As fotografias, em ambas as unidades, também possuem boa saturação e fazem uso de diferentes modulações e variações de cor para destacar elementos e orientar o leitor em sua leitura.

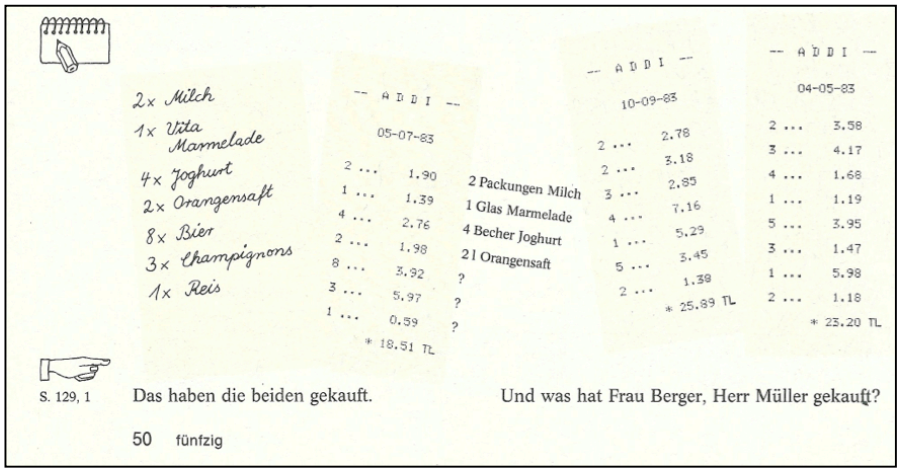
Com respeito ao tema “viagens”, a unidade começa com uma gravura ocupando toda uma página, constituída de diversos elementos da cultura alemã (ver Figura 31). Em seguida, são apresentadas muitas atividades focadas na interação e diálogo entre os alunos, utilizando-se de cores, tipografia variada, ícones que definem o tipo de habilidade trabalhado em um determinado exercício (ver Figura 29), *vetores* que direcionam o leitor para explicações gramaticais ao fim do livro (ver Figura 29) e diferentes tipos de *representações narrativas* e *conceituais*, organizados em muitos *gêneros textuais* como mapas, cartões postais, propagandas de viagens e horários de trens.

Figura 31 - Imagem inicial no tema "viagens" do livro *Themen 1*



Fonte: AUFDERSTRASSE *et al*., 1986, p. 67

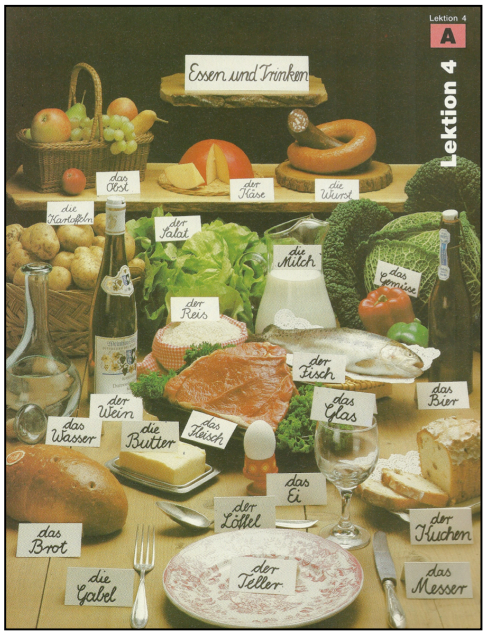
Figura 32 - Ilustrações no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Themen 1*



Fonte: AUFDERSTRASSE *et al*., 1986, p. 50

No tema “bebida e comida/shopping e compras”, também a introdução da unidade é realizada por meio de uma grande imagem (ver Figura 33). Segue-se então o mesmo tipo de organização que na unidade anterior, com muitas atividades de interação e promoção do diálogo entre os alunos, valendo-se de cores, fotografias, gravuras, tipografia variada e diferentes tipos de *gêneros textuais* que contextualizam a unidade, como receitas (ver Figura 50), cardápios (ver Figura 49), lista de compras de supermercado (ver Figura 32) e mural de preços (ver Figura 29).

Figura 33 - Imagem inicial no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Themen 1*



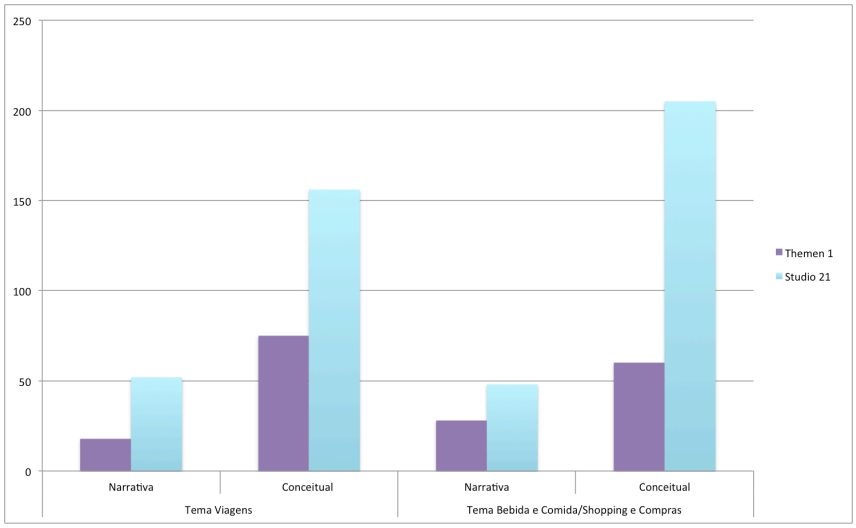
Fonte: AUFDERSTRASSE *et al*., 1986, p. 43

As atividades possibilitam uma maior interação entre *modo* verbal e *modo* visual, isto é, as imagens não funcionam apenas como ilustrações do que está contido no *modo* verbal: aqui os dois *modos semióticos* se complementam na construção de significado, conforme se percebe no exemplo da Figura 30, em que o leitor deve construir o significado a partir do que está contido nas imagens e no *modo* verbal.

4.3.5 Livro didático *Studio 21 A1*

Considerando a grande quantidade de tipos de representação visual neste LD (ver Gráfico 4), assim como no LD anterior, há uma *ordem de leitura* mais espacial, seguindo a lógica da imagem. Os *modos* visual e verbal encontram-se organizados espacialmente ao longo de todas as duas unidades analisadas, muitas vezes de forma polarizada.

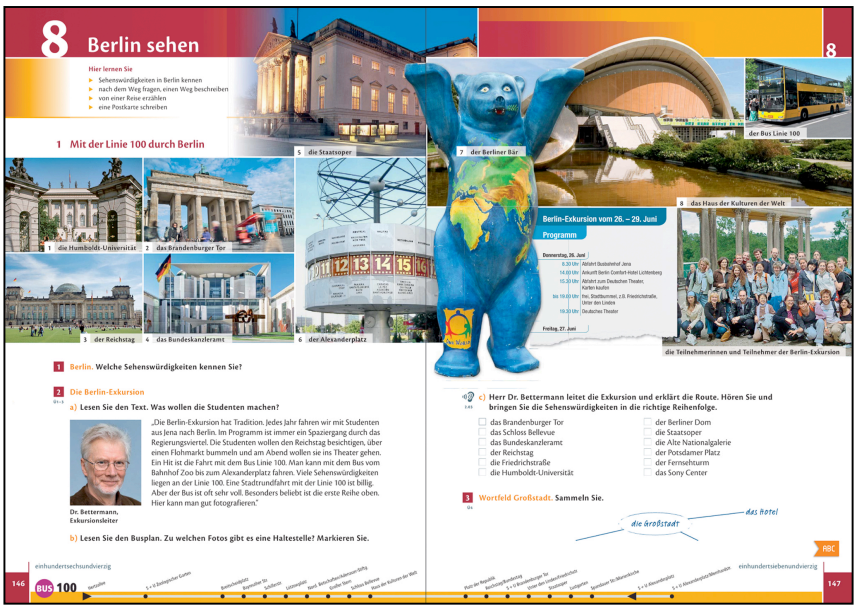
Gráfico 4 – Quantidade de tipos de representação visual nos livros *Themen 1* e *Studio 21*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Também de modo semelhante ao LD anterior, neste livro, as fotografias e gravuras geralmente ocupam a posição superior, enquanto que textos encontram-se geralmente abaixo (ver Figura 34). Além disso, as representações visuais mais abstratas, como gráficos e esquemas, geralmente se encontram em posição inferior, o que se relaciona com informações mais práticas e objetivas (ver Figura 34).

Figura 34 - Página dupla inicial no tema "viagens" do livro *Studio 21*



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 146-147

Os dois temas analisados começam, na posição esquerda superior, com um pequeno esquema, composto por cores, símbolos e texto verbal, apresentando o

que será aprendido durante a unidade (ver Figura 34). São apresentadas então muitas fotografias dispostas na parte superior, para contextualizar o tema trabalhado na unidade. Todas as imagens encontram-se com boa saturação e com grande modulação e diferenciação de cor, o que as destaca e chama a atenção do leitor. Em seguida, muitas atividades, contextualizadas e também mais estruturais, realizam-se por meio da interação entre os alunos, utilizando-se de muitos tipos de representação visual, tanto *conceituais* quanto *narrativas*, como gravuras, fotografias, mapas, gráficos e esquemas, e por meio de diversos tipos de *gêneros textuais*, como jornais, panfletos, cartões postais, lista de compras, mensagem de celular, *folders* e receitas.

Ao fim de cada uma das unidades, encontram-se muitos exercícios que os alunos podem realizar tanto em sala quanto fora dela. Tais exercícios, seguindo a mesma lógica da unidade, são compostos por muitos recursos semióticos que possibilitam a construção de significado. Ao fim das unidades, há ainda uma série de quadros esquemáticos, compostos por *modo* verbal, além de símbolos, ícones, esquemas e cores que buscam agrupar os conhecimentos desenvolvidos ao longo das unidades.

Os tipos de atividade são organizados por meio de muitos tipos de *moldura*, por tipografia diferenciada em cor, forma e tamanho, pelo uso de numeração e pela diferenciação das cores, organizando toda a leitura das unidades. Há também o uso de sombras nas *molduras*, que funcionam ainda mais para destacar as representações visuais, conforme Figura 35.

Figura 35 - Atividade no tema "viagens" do livro *Studio 21*



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 152

Vislumbra-se também a presença de fundo no *layout* das páginas, sendo a margem superior marcada por um degradê entre as cores amarelo e vermelho – cores que remetem à bandeira da Alemanha (ver Figura 34) e que também sugerem maior interação e dinamicidade (FARINA *et al*., 2011, p. 123), e a margem inferior composta por imagens mostrando *participantes representados* que remetem à temática da unidade (ver Figura 34).

Quanto aos processos de interação entre os *modos semióticos*, percebe-se nos dois temas trabalhados que, assim como no LD anterior, há aqui uma relação de igualdade entre *modo* verbal e visual. Todas as atividades buscam construir o significado por meio da interação entre os diferentes recursos semióticos presentes neste LD, como se percebe na Figura 36.

Figura 36 - Atividade no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Studio 21*



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 193

4.3.6 Conclusões em relação ao *procedimento*

Após analisar os dois temas nos cinco LDs selecionados com respeito ao seu *procedimento*, serão apresentadas nesta seção as conclusões sobre a *ordem de leitura* e as interações entre os *modos semióticos* encontradas nesses LDs.

No que concerne à *ordem de leitura* predominante, vislumbra-se que há uma progressão da *ordem de leitura*, a qual parte de uma lógica mais linear e temporal em direção a uma lógica mais espacial (ver Quadro 10).

Quadro 10 - Progressão da *ordem de leitura*

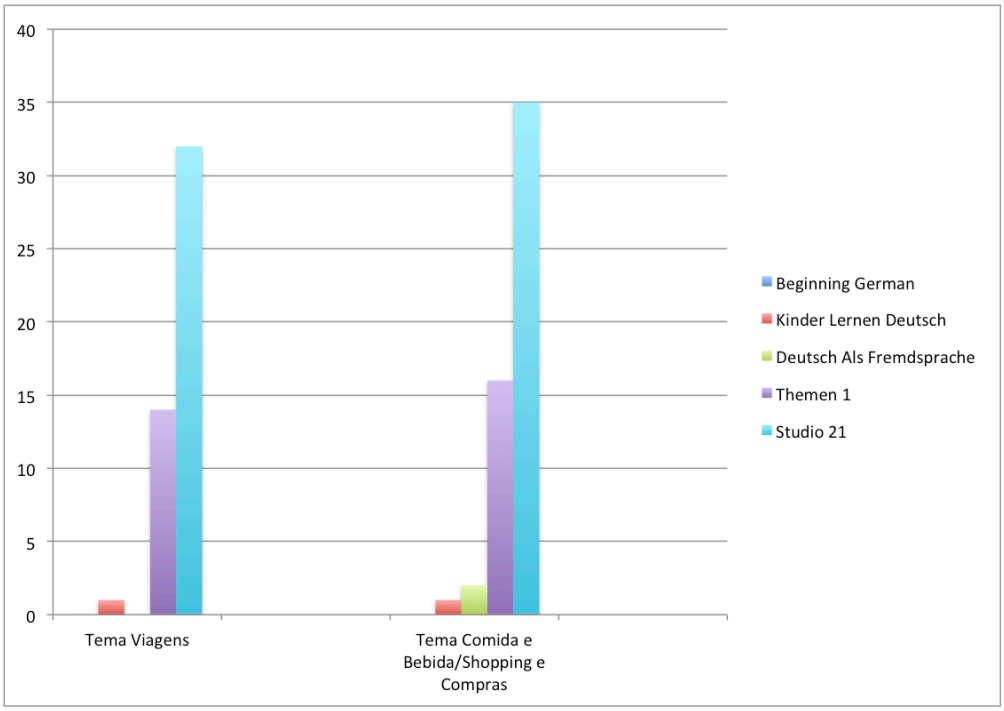
Progressão da Ordem de Leitura					
Livro Didático	Beginning German	Kinder Lernen Deutsch	Deutsch als Fremdsprache	Themen 1	Studio 21
Método e Abordagem	Método Gramática-Tradução	Método Direto	Método Audiolingual	Abordagem Comunicativa	Abordagem Intercultural
Ordem de Leitura	Linear	Linear	Linear	Espacial	Espacial

Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Percebe-se também que ao longo dos LDs e, portanto, dos *métodos* e *abordagens* analisados, há uma progressão em relação às atividades que possibilitam explicitamente a interação entre os *modos semióticos* para a construção de significado, conforme se observa no Gráfico 5.[43]

[43] Seguindo contribuição advinda do trabalho de Porcellato (2013), os dados apresentados ao longo deste capítulo foram coletados por meio dos quadros apresentados no capítulo III, que, por sua extensão, optou-se por não apresentá-los neste trabalho, sendo disponibilizado um endereço virtual para o seu acesso, o qual segue: http://issuu.com/raffaelluciano/docs/quadros_de_an__lise_-_concep____es

Gráfico 5 – Atividades com interação multimodal explícita nos livros didáticos

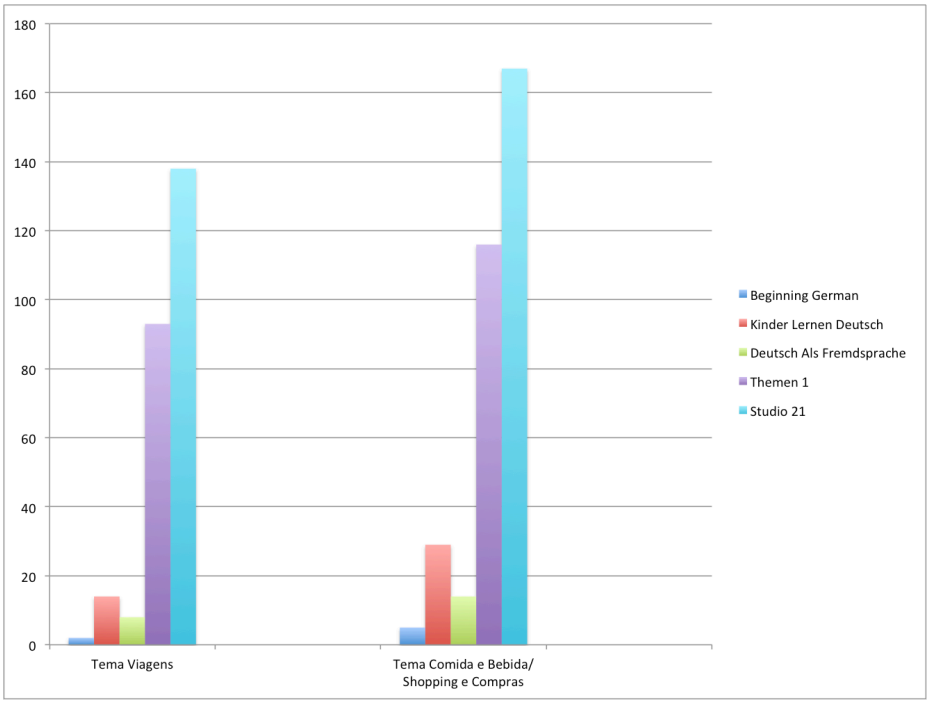


Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Desse modo, essa progressão da *ordem de leitura* pode ser sugerida pelo aumento de representações visuais nos LDs (ver Gráfico 6),[44] tanto narrativas quanto conceituais (ver Gráfico 7) e pelo aumento de interação entre os *modos semióticos* (ver Gráfico 5). Assim, parece que quanto mais o livro é regido pelo *modo* verbal e menos interação há entre os *modos*, mais linear e temporal parece ser a sua *ordem de leitura*.

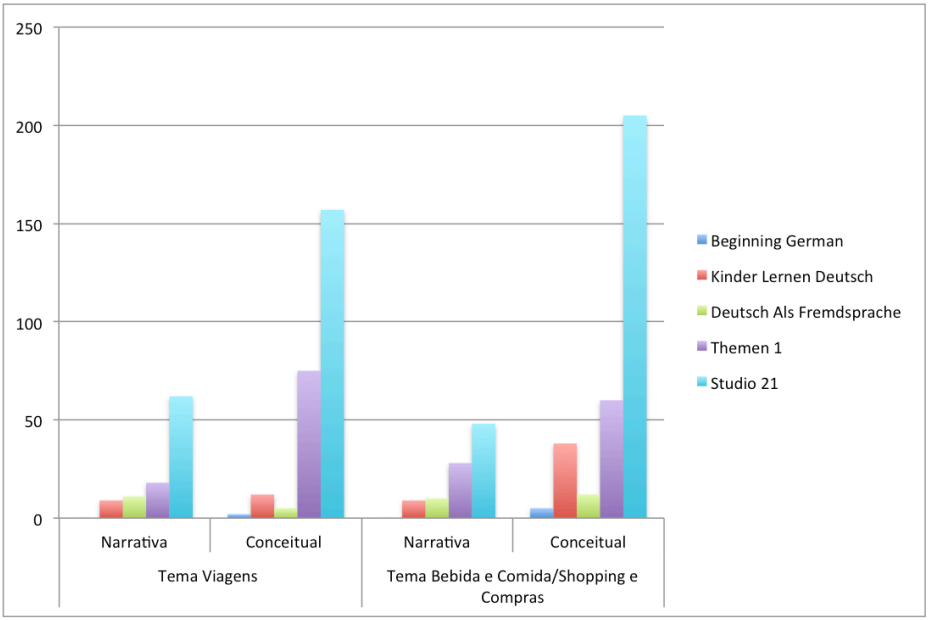
[44] Entre as representações visuais incluem-se símbolos, ícones, tabelas e esquemas.

Gráfico 6 - Quantidade de representações visuais nos livros didáticos



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Gráfico 7 – Quantidade de representações visuais narrativas e conceituais nos livros didáticos



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

4.4 Desenho

Nesta seção, os LDs serão analisados com base no *desenho* (RICHARDS; RODGERS, 2003, p. 33-40), mais especificamente em relação a como os *papéis do aluno* e *do professor* se encontram representados por meio da *multimodalidade* e de que forma esta contribui para a autonomia dos participantes. Para as análises, foram utilizadas as três metafunções visuais elaboradas por Kress e Van Leeuwen (2006) e conceitos advindos da Semiótica Social (KRESS; BEZEMER, 2009; KRESS, 2003, 2010), além de variáveis elaboradas a partir de Benson (2001), Dias (2009), Dörnyei (2001) e Esch (1996).

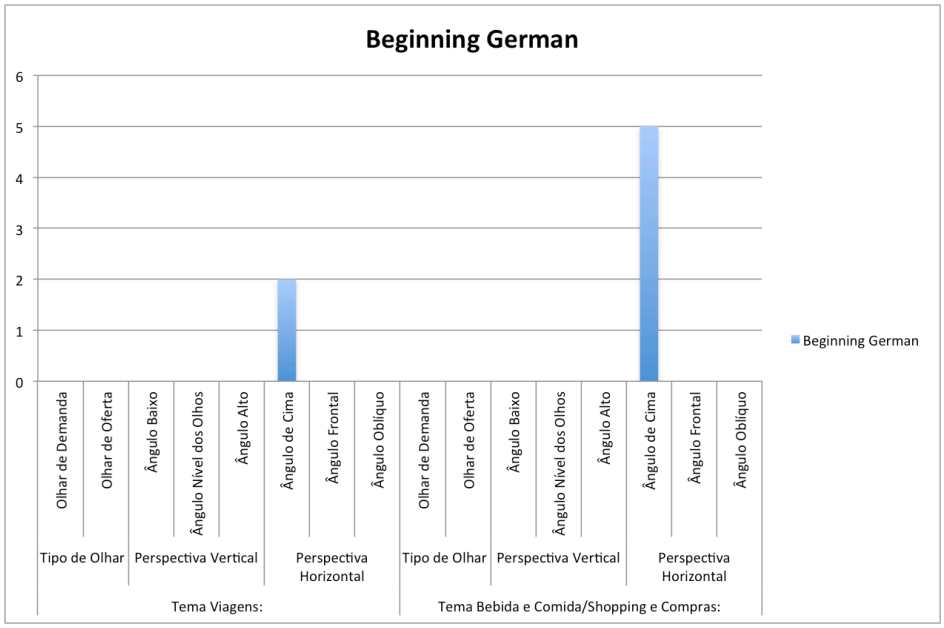
4.4.1 Livro didático *Beginning German*

Iniciando a partir da *metafunção ideacional*, conforme já apresentado na subseção 4.3.1, verifica-se que há pouca presença de *materiais autênticos*, tanto verbais quanto visuais, que representem os dois temas selecionados. Os textos verbais são descontextualizados e adaptados. A tipografia é uniforme e constante em todas as duas unidades, não sendo utilizada para representar um determinado estado ou ação, cumprindo a função de apenas destacar elementos gramaticais, que se encontram em negrito. Também não há a utilização da cor para representar elementos. Não há a presença de *representações narrativas*, havendo apenas poucas *representações conceituais* (ver Gráfico 1), como quadros (ver Figura 21), não favorecendo uma aprendizagem mais significativa e motivadora para o aluno. Nesse sentido, o professor tem pouca variedade e quantidade de materiais que o auxiliem em seu processo de ensino. Também não foram encontradas atividades que considerem *o background* do aluno: o que deve ser ensinado é o que está no livro, ou seja, as categorias e regras gramaticais, sem discutir os temas tratados nos textos.

No que tange à *metafunção interpessoal*, em relação ao *papel do aluno*, observa-se que não há fotografias ou gravuras, nos dois temas analisados, que realizem um processo de interação entre o leitor e o texto, nem imagens que possibilitem uma maior identificação por meio de recursos semióticos, como o *tipo de olhar* ou a *perspectiva*, conforme se percebe no Gráfico 8, ou mesmo por meio de

enquadramento, tendo em vista a ausência de fotografias e gravuras. Há apenas ângulos de cima para baixo, tendo em vista o predomínio de tabelas e esquemas.

Gráfico 8 – Tipos de olhar e de perspectiva no livro *Beginning German*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Percebe-se também, nos dois temas analisados, a ausência de orientação verbal e visual que permitam ao aluno refletir sobre a sua aprendizagem. No início das unidades, são apresentadas as estruturas gramaticais a serem trabalhadas, explicitando, assim, os objetivos a serem alcançados. Contudo, tais objetivos são apresentados sem o auxílio de outro *modo semiótico*, senão o verbal, conforme Figura 37.

Figura 37 - Explicitação de objetivos no tema "viagens" do livro *Beginning German*


Aufgabe Fünf

Possessive Adjectives. Word Order. Use of Tenses and Articles

I. READING SELECTION

Eine Reise nach Deutschland

Fonte: SCHINNERER, 1956, p. 41

Constata-se também que não há elementos visuais ou verbais que possibilitem o *trabalho colaborativo* ou a *realização de projetos* nas unidades analisadas, o que, consequentemente, desfavorece o desenvolvimento da criatividade do aluno. Essa ausência de fotografias e gravuras também não favorece uma maior interação entre o professor e o texto, limitando, consequentemente, as possibilidades de utilização do LD como interação entre professor e alunos. Assim como em relação aos alunos, não há recursos semióticos que possibilitem ao professor desenvolver atividades de *reflexão sobre o processo de aprendizagem*: o professor deve apenas corrigir os erros do aluno, caso as respostas não sejam adequadas linguisticamente ao que está no LD. Os tipos de atividades e a ausência de elementos visuais e verbais que possibilitem a interação também oferecem pouca possibilidade de um *trabalho colaborativo* entre os alunos e o professor: há aqui uma relação hierárquica: o professor ensina e os alunos aprendem.

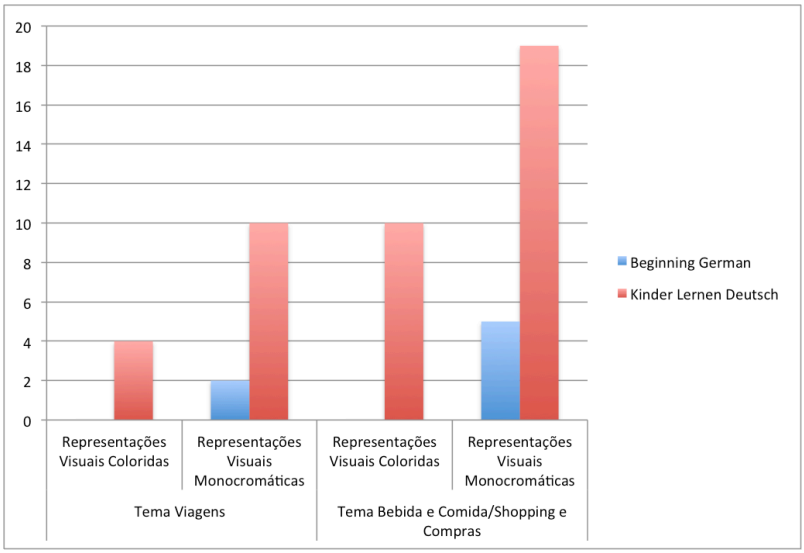
Analisando as unidades agora sob a perspectiva da *metafunção textual*, conforme análise já realizada na subseção 4.3.1, verifica-se que o texto segue uma *ordem de leitura* linear, temporal, com pouca abertura para a *adaptabilidade*. Não foram encontradas *molduras* que separassem as atividades ou conteúdos, exceto em algumas tabelas, dificultando a orientação dos alunos em relação ao tipo de atividade a ser realizada. Da mesma forma, o professor deve seguir a *ordem de leitura* proposta pelo livro, ou seja, a lógica da escrita. Há o predomínio de atividades fechadas, que não se relacionam com outros recursos semióticos e que não incentivam o aluno a dialogar livremente, expressando sua opinião ou tendo um maior controle sobre a sua aprendizagem, de forma reflexiva. O professor deve realizar as perguntas propostas pelo livro e o aluno apenas respondê-las. É ao professor que cabe todo o *controle sobre a gestão da aprendizagem*, administrando todo o processo de ensino, realizando as atividades em sua ordem sequencial e realizando perguntas aos alunos sobre os textos. Nas duas unidades analisadas não há a integração com outros *locais de distribuição*, conforme já apresentado na subseção 4.2.1, como revistas, livros, fitas-cassete ou outros locais que incentivem o aluno a aprender a língua de forma autônoma ou que forneçam maiores possibilidades de ensino ao professor.

Assim, conclui-se que a escassez de recursos visuais que incentivem um processo de aprendizagem reflexivo e a rigidez do LD, dentre outros fatores, não contribuem para a promoção da autonomia do aluno. Espera-se que o aluno apenas siga as orientações dadas pelo professor e siga a ordem linear apresentada pelo livro, sem dialogar ou interagir com os outros alunos, agindo de forma passiva. Em relação ao professor, embora detenha todo o *controle sobre a gestão da aprendizagem*, percebe-se que o seu papel neste LD se assemelha àquele apresentado por Kumaravadivelu (2003, p. 8-9): a de *técnico passivo*, o qual deve seguir a *ordem de leitura* do livro didático e realizar as atividades rígidas propostas por ele. Se há uma relação de superioridade do professor em relação ao aluno neste LD, há também uma dependência do professor em relação ao conteúdo e sequência de ensino imposta pelo LD.

4.4.2 Livro didático *Kinder lernen Deutsch – Die Familie Schiller*

Analisando o *papel do aluno* a partir da *metafunção ideacional*, percebe-se que neste LD há um número considerável de representações visuais, tanto coloridas quanto em preto e branco (ver Gráfico 9).

Gráfico 9 – Representações cromáticas e monocromáticas nos livros *Beginning German* e *Kinder lernen Deutsch*

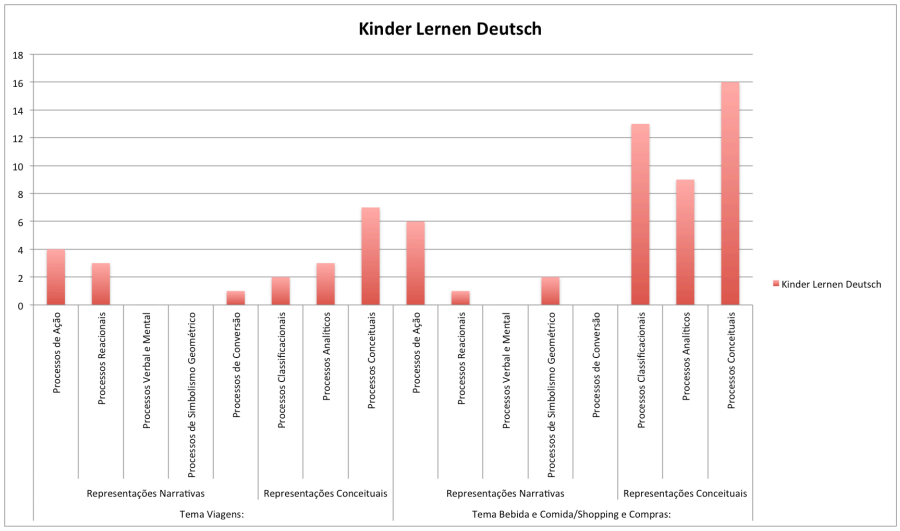


Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Tanto em relação ao tema “viagens” quanto ao tema “bebida e comida/shopping e compras”, foi encontrada uma maior quantidade de tipos de *representações*

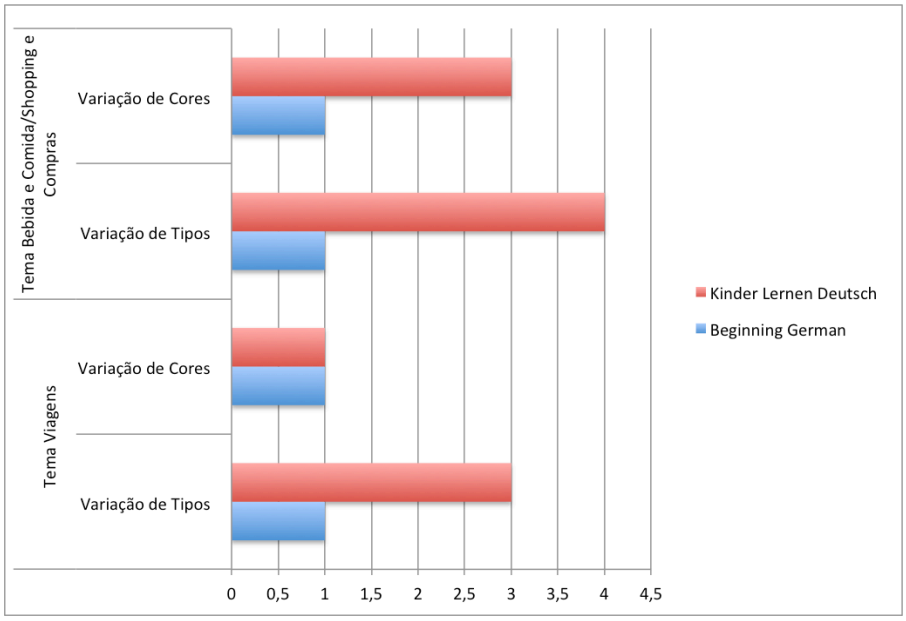
narrativas e *conceituais* (ver Gráfico 1), em uma variedade de tipos de processos (ver Gráfico 10). Não há a presença de fotografias, apenas gravuras, com formas mais simples e com pouca modulação e diferenciação de cor, além de pouca presença de *circunstâncias* que as contextualizem, com um tipo de *modalidade* mais sensorial e fantasiosa, relacionando-se, assim, ao universo das crianças, público-alvo do LD. As tabelas também são simples, utilizando apenas uma cor para destacá-las. Há também uma maior variação do uso da fonte neste LD (ver Gráfico 11).

Gráfico 10 - Variedade de representações visuais no livro *Kinder lernen Deutsch*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

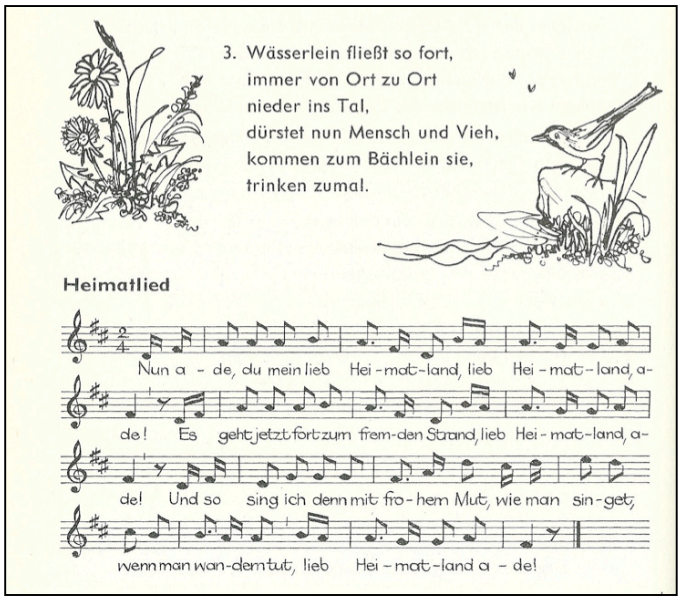
Gráfico 11 - Variação de uso da fonte nos livros *Beginning German* e *Kinder lernen Deutsch*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Assim, no tema “viagens”, por exemplo, há *processos de ação* que retratam atividades sendo realizadas em um castelo (ver Figura 22), *processos de simbolismo geométrico*, como transcrição musical (ver Figura 38) ou *processos simbólicos*, como a gravura da água que ilustra o tema de um poema apresentado na unidade (ver Figura 38).

Figura 38 - Poema e canção no tema "viagens" do livro *Kinder lernen Deutsch*

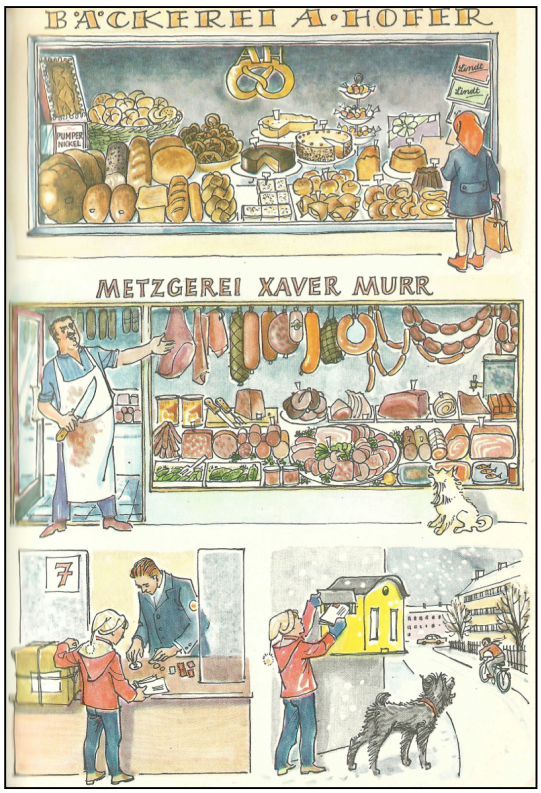


Fonte: SCHLIMBACH, 1976, p. 228

Há também algumas *circunstâncias*, embora haja pouco uso de fundo nas imagens, como o cenário do castelo (ver Figura 22), escudos e lanças, que se relacionam com o tema. As atividades são compostas de textos verbais, utilizando-se muitas vezes de diálogos com vocabulário difícil para a fase de aprendizagem dos alunos (ver Figura 38). Há também canções, ilustradas por gravuras sobre o conteúdo das canções (ver Figura 38) ou por transcrições musicais (ver Figura 38). No entanto, em tais atividades, há pouca *exploração do background dos alunos*.

Com relação ao tema “bebida e comida/shopping e compras”, percebe-se o mesmo: há *representações narrativas*, como, por exemplo, *processos de ação* em que crianças realizam atos de compra ou de postar cartas (ver Figura 39) e *processos de simbolismo geométrico*, como transcrição musical.

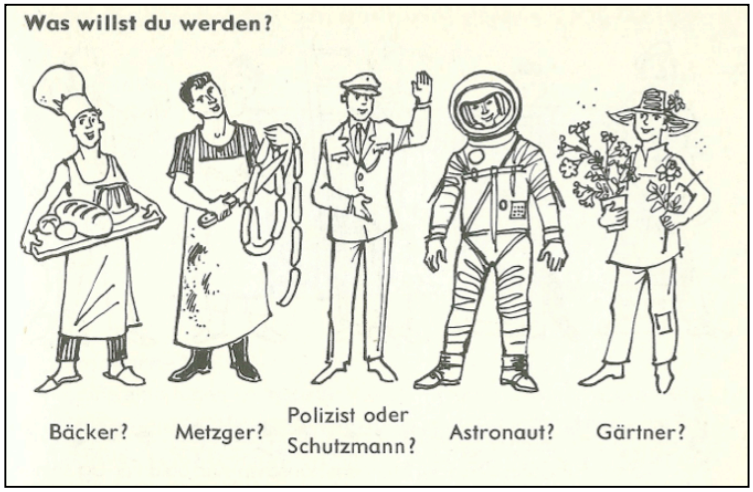
Figura 39 - Imagens iniciais do tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Kinder lernen Deutsch*



Fonte: SCHLIMBACH, 1976, p. 123

Há também *representações conceituais,* como *processos classificacionais* de comida e profissões (ver Figuras 39 e 40), *processos analíticos*, representando elementos constituintes de profissões (ver Figura 40) e *processos simbólicos*, que designam tipos de selos (ver Figura 25).

Figura 40 - Atividade no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Kinder lernen Deutsch*



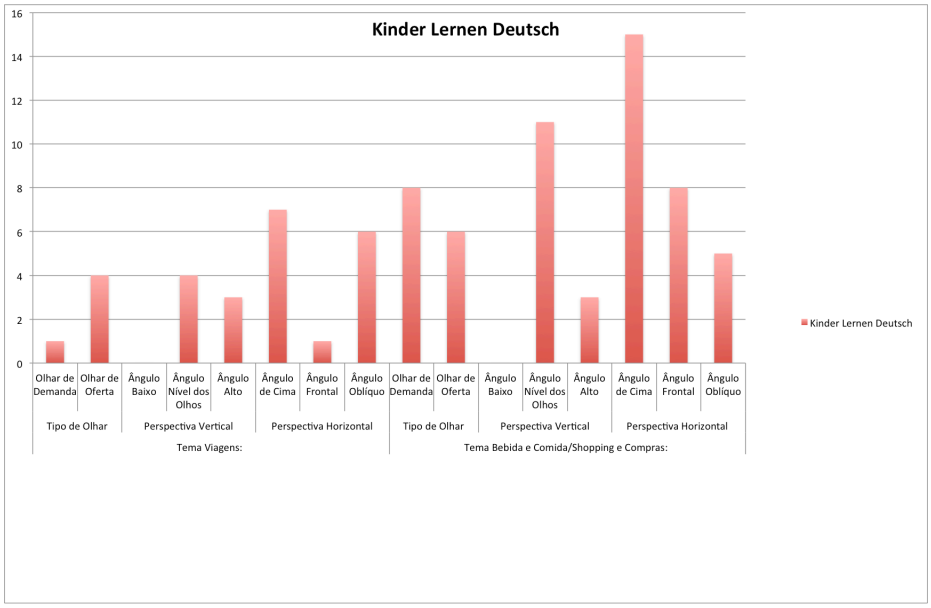
Fonte: SCHLIMBACH, 1976, p. 131

Embora as imagens possuam pouco uso de fundo, foram encontradas *circunstâncias,* como a vitrine do armazém, a faca e a bolsa de compras, que se relacionam com o tema da unidade. Contudo, as atividades raramente buscam criar um diálogo com o conhecimento de mundo trazido pelos alunos: há poucas atividades em cada unidade que propiciam a apresentação desse conhecimento de mundo – escrever uma carta, responder a perguntas sobre profissões (ver Figura 40) e realizar uma encenação de uma história criada pelos alunos (ver Figura 41). Essas são inclusive as únicas referências em relação à *realização de projetos* (escrita de uma carta em casa). O professor pode utilizar as gravuras simples para o envolvimento de seu público-alvo, as crianças. Contudo, conforme já explicitado, as atividades são muito estruturais, utilizando-se de poucos textos autênticos, como poemas e canções. Além disso, as atividades não possibilitam muita *exploração do background do aluno*.

No que diz respeito à *metafunção interpessoal* e levando-se em consideração o *tipo de olhar*,[45] verificou-se que no tema "viagens", há uma maior quantidade de *olhar de oferta*, com imagens representando ações como excursão (ver Figura 22), atividades em um castelo, animais cantando (ver Figura 66) e entrevistas sendo realizadas com crianças. Já no tema "bebida e comida/shopping e compras", percebe-se o contrário: há o predomínio maior de imagens com *olhar de demanda* (ver Gráfico 12), por exemplo, uma vitrine de alimentos sendo oferecida ao leitor (ver Figura 39) ou diversos tipos de profissões que se apresentam a ele (ver Figura 40). Quanto à *perspectiva vertical*, no tema "viagens", vislumbra-se um maior número de imagens com *perspectiva* ao nível dos olhos (ver Gráfico 12), o que remete a relações de igual poder entre *participante representado* na imagem e o leitor (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 140-143). Contudo, em relação à *perspectiva horizontal*, há mais imagens em ângulo oblíquo e de cima que em ângulo frontal (ver Gráfico 12), o que pode sugerir um afastamento entre leitor e *participante representado*, ou mesmo uma relação mais objetiva, tendo em vista a ausência de *perspectiva* (ângulo de cima para baixo) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 129-140).

[45] De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p.116-124), o *tipo de olhar* é observado em *participantes representados* humanos e animais ou, ainda, em *participantes representados* antropomórficos, como um carro, por exemplo, em que os faróis podem simbolizar olhos.

Gráfico 12 – Tipos de olhar e de perspectiva no livro *Kinder lernen Deutsch*

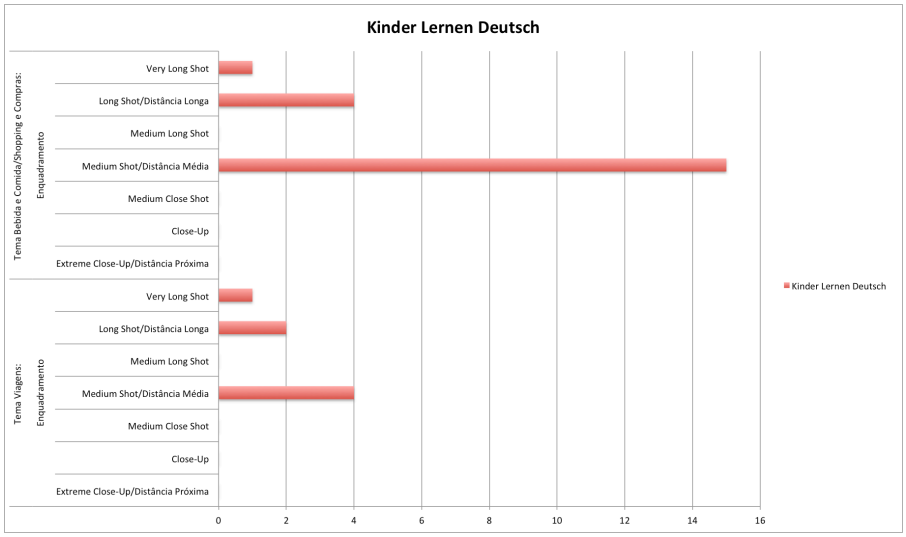


Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Já no segundo tema analisado, observa-se também que há mais imagens com *perspectiva vertical* ao nível dos olhos (ver Gráfico 12). Contudo, quanto à *perspectiva horizontal*, nota-se uma maior predominância de imagens em ângulo frontal (ver Gráfico 12), representando vitrines com comidas e profissões (ver Figuras 38 e 39).

Quanto ao *enquadramento*, em ambos os temas observou-se *enquadramentos* mais afastados, conforme Gráfico 13, o que pode sugerir ausência de intimidade entre os *participantes representados* e *interativos* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 124-129).

Gráfico 13 – Tipos de enquadramento no livro *Kinder lernen Deutsch*

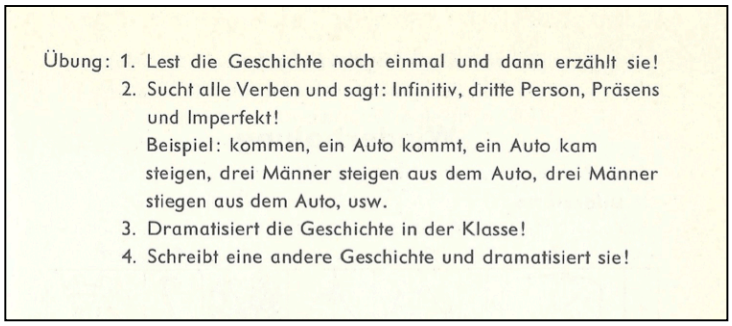


Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Embora haja imagens mais simples e gravuras, em geral há mais imagens com ângulo horizontal oblíquo, o que sugere uma não identificação com os participantes representados. Desse modo, observa-se que há tanto recursos predominantes como o ângulo frontal (no caso do tema “bebida e comida/shopping e compras”) e a *perspectiva vertical* no nível dos olhos – os quais possibilitam uma maior aproximação com o leitor e que podem gerar maior identificação e, portanto, motivação –, quanto elementos que podem gerar um maior afastamento, como o *enquadramento* mais amplo.

Com relação ao *trabalho colaborativo*, há poucas atividades explícitas que se relacionam a esta categoria. Geralmente as atividades oferecem pouca possibilidade de processo criativo entre os alunos: estes são orientados a ler diálogos em voz alta ou a cantar. A única referência encontrada sobre *trabalho colaborativo* que envolve processos criativos foi a elaboração de uma encenação a ser realizada pelos alunos, no tema “viagens” (ver Figura 41).

Figura 41 - Atividade no tema "viagens" do livro *Kinder lernen Deutsch*


Übung: 1. Lest die Geschichte noch einmal und dann erzählt sie!
2. Sucht alle Verben und sagt: Infinitiv, dritte Person, Präsens und Imperfekt!
Beispiel: kommen, ein Auto kommt, ein Auto kam
steigen, drei Männer steigen aus dem Auto, drei Männer stiegen aus dem Auto, usw.
3. Dramatisiert die Geschichte in der Klasse!
4. Schreibt eine andere Geschichte und dramatisiert sie!

Fonte: SCHLIMBACH, 1976, p. 231

Ao professor são oferecidos poucos recursos visuais ou verbais do que será desenvolvido ao longo da unidade, ou seja, não há *explicitação de objetivos*. Não foram também observados recursos que possibilitem a *reflexão sobre a aprendizagem*. O professor deve preparar as perguntas, utilizar as imagens como ilustração para o vocabulário a ser aprendido e corrigir os erros do aluno, principalmente com relação à pronúncia. O tipo de interação que se percebe aqui é tanto hierárquico quanto colaborativo: o professor serve como modelo de língua para os alunos, que devem imitá-lo para aprender o idioma, mas ao mesmo tempo realiza um trabalho de parceria com os alunos, fazendo perguntas e encenando para construir o significado.

Agora, no que tange à *metafunção textual*, já foi observado na subseção 4.3.2 que o texto segue uma *ordem de leitura* sequencial, linear, sendo as representações visuais dispostas em função do *modo* verbal. Nesse sentido, os alunos possuem muito pouco *controle sobre a gestão de sua aprendizagem*. É o professor quem deve oferecer as atividades sequencialmente e verificar a precisão na pronúncia do idioma, um dos focos desse *método*. Assim, as atividades apresentadas são estruturais e de desenvolvimento de pronúncia, não oferecendo espaço para o desenvolvimento de diálogos mais reflexivos. Além disso, conforme já dito, há pouca orientação sobre o uso das imagens durante estas atividades, devendo o professor elaborar maneiras de utilizá-las. Também não foram observados recursos visuais ou verbais que possibilitem a *reflexão dos alunos sobre a aprendizagem*. Ademais, não foram também encontrados recursos semióticos que sinalizassem a interação com outros *locais de distribuição* ao longo das unidades analisadas dos quais os alunos e o professor possam fazer uso para desenvolver as atividades, como o livro do

professor e fitas-cassete, mencionados pela autora em sua nota introdutória. Percebe-se que é o professor quem administra todo o processo de ensino, realizando as atividades, em geral muito fechadas e estruturais, em sua ordem sequencial e realizando perguntas aos alunos sobre os textos pouco significativos, tendo o *controle da gestão da aprendizagem*. As imagens encontram-se subordinadas ao *modo* verbal e funcionam como recurso ilustrativo para as atividades.

Nesse sentido, embora o livro analisado possua diferentes tipos de representações visuais, tanto *narrativas* quanto *conceituais*, no que se refere à *metafunção ideacional,* e embora ofereça uma certa diversidade e quantidade de ângulos de *perspectiva* e de *tipo de olhar*, no que tange à *metafunção interpessoal*, observa-se que faltam recursos que possibilitem o desenvolvimento de maior *trabalho colaborativo* e independente entre os alunos, bem como a *reflexão sobre a aprendizagem*. Observa-se também que, no que tange à *metafunção textual*, há pouca *adaptabilidade* às unidades pelos alunos e também pouca *flexibilidade* de suas atividades, oferecendo pouco *controle sobre a gestão da aprendizagem ao aluno*, devendo este agir de forma mais passiva, seguindo as orientações dadas pelo professor. Assim, o LD não fomenta a autonomia do aluno.

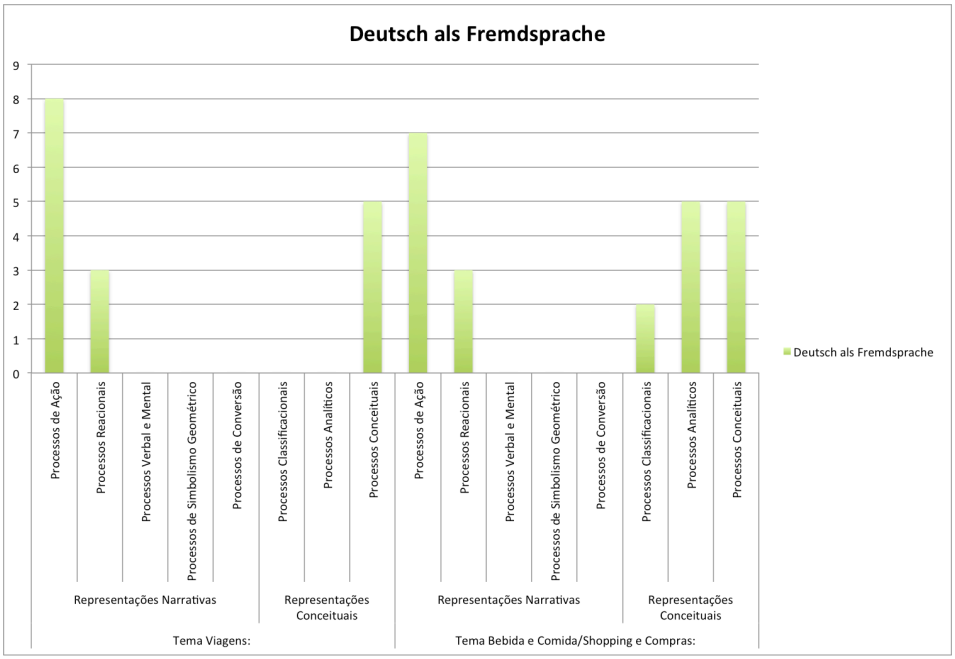
Observa-se também que o professor neste LD deve ter um bom conhecimento do idioma e de pronúncia, tendo em vista o foco oral deste *método*. O LD oferece poucas orientações visuais ou verbais ao professor sobre os *objetivos de aprendizagem* ou sobre os procedimentos das atividades. Não há atividades mais abertas ou que possibilitem a interação mais livre e criativa. Assim, o professor encontra-se aqui representando novamente um papel de *técnico passivo*, de acordo com Kumaravadivelu (2003, p. 8-9), o qual se encontra dependente do que é proposto pelo *método*.

4.4.3 Livro didático *Deutsch als Fremdprache A1*

Iniciando pela *metafunção ideacional*, conforme já observado na subseção 4.3.3, verifica-se que em ambos os temas analisados há o predomínio de *representações*

narrativas em relação às *conceituais* (ver Gráfico 2), prevalecendo processos de ação e processos reacionais, conforme Gráfico 14.

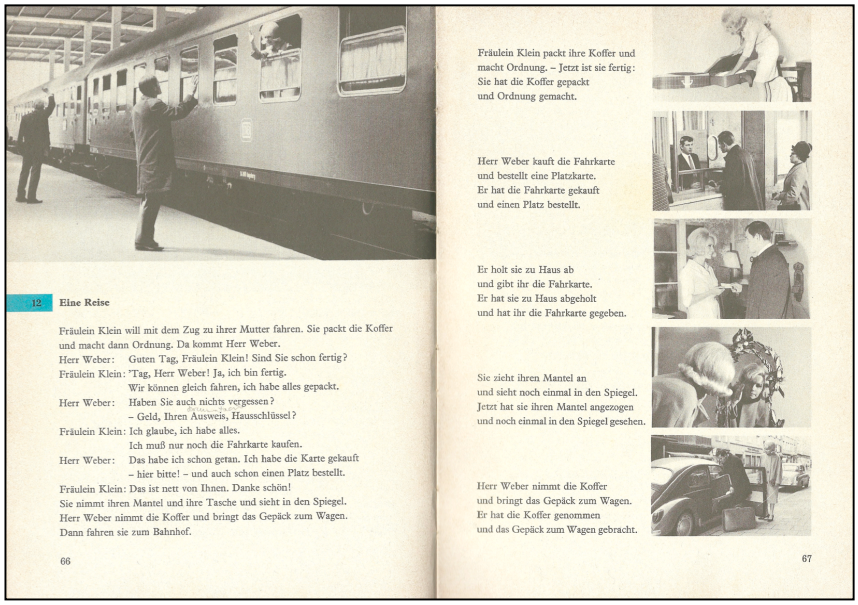
Gráfico 14 - Variedade de representações visuais no livro *Deutsch als Fremdsprache*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Assim, no tema “viagens”, há a predominância de *processos de ação* e de *processos reacionais*, retratando, por exemplo, despedidas em uma estação ferroviária, pessoas comprando *tickets*, fazendo as malas e pedindo informações (ver Figura 42), além de alguns *processos simbólicos* que ajudam a caracterizar os *participantes representados*, como o chapéu bávaro (Figura 28).

Figura 42 - Página dupla inicial no tema "viagens" do livro *Deutsch als Fremdsprache*



12 **Eine Reise**

Fräulein Klein will mit dem Zug zu ihrer Mutter fahren. Sie packt die Koffer und macht dann Ordnung. Da kommt Herr Weber.
Herr Weber: Guten Tag, Fräulein Klein! Sind Sie schon fertig?
Fräulein Klein: 'Tag, Herr Weber! Ja, ich bin fertig. Wir können gleich fahren, ich habe alles gepackt.
Herr Weber: Haben Sie auch nichts vergessen? – Geld, Ihren Ausweis, Hausschlüssel?
Fräulein Klein: Ich glaube, ich habe alles. Ich muß nur noch die Fahrkarte kaufen.
Herr Weber: Das habe ich schon getan. Ich habe die Karte gekauft – hier bitte! – und auch schon einen Platz bestellt.
Fräulein Klein: Das ist nett von Ihnen. Danke schön!
Sie nimmt ihren Mantel und ihre Tasche und sieht in den Spiegel.
Herr Weber nimmt die Koffer und bringt das Gepäck zum Wagen.
Dann fahren sie zum Bahnhof.

66

Fräulein Klein packt ihre Koffer und macht Ordnung. – Jetzt ist sie fertig: Sie hat die Koffer gepackt und Ordnung gemacht.

Herr Weber kauft die Fahrkarte und bestellt eine Platzkarte. Er hat die Fahrkarte gekauft und einen Platz bestellt.

Er holt sie zu Haus ab und gibt ihr die Fahrkarte. Er hat sie zu Haus abgeholt und hat ihr die Fahrkarte gegeben.

Sie zieht ihren Mantel an und sieht noch einmal in den Spiegel. Jetzt hat sie ihren Mantel angezogen und noch einmal in den Spiegel gesehen.

Herr Weber nimmt die Koffer und bringt das Gepäck zum Wagen. Er hat die Koffer genommen und das Gepäck zum Wagen gebracht.

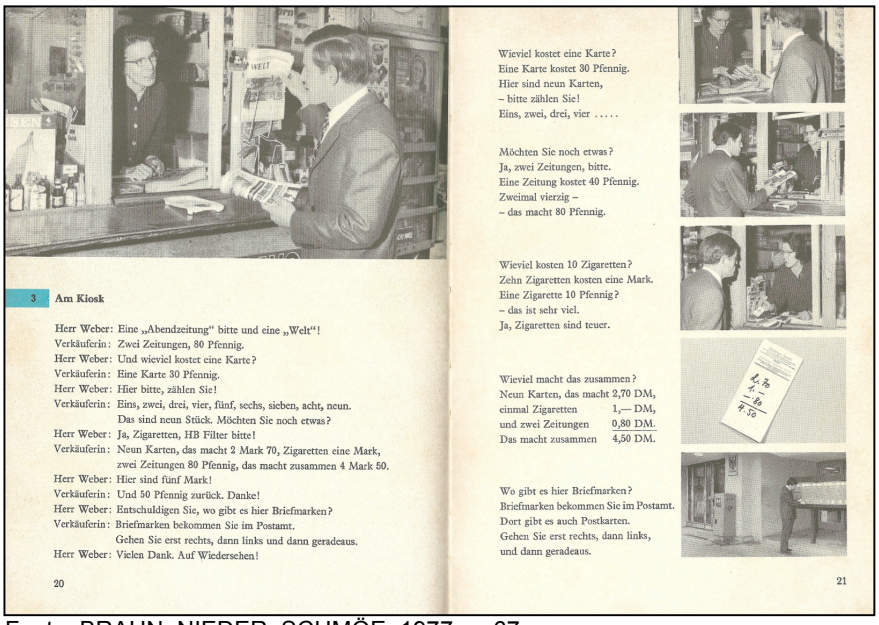
67

Fonte: BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977, p. 66-67

Há também algumas *circunstâncias*, tendo em vista a presença de fundo nas fotografias, como uma estação de trem e um quarto de hotel (ver Figura 42).

Já no tema “bebida e comida/shopping e compras”, os *processos de ação* e *processos reacionais* retratam pessoas comprando produtos em quiosques e supermercados, perguntando as horas ou pegando cartas (ver Figura 43).

Figura 43 - Página dupla inicial no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Deutsch als Fremdsprache*



3 **Am Kiosk**

Herr Weber: Eine „Abendzeitung“ bitte und eine „Welt“!
Verkäuferin: Zwei Zeitungen, 80 Pfennig.
Herr Weber: Und wieviel kostet eine Karte?
Verkäuferin: Eine Karte 30 Pfennig.
Herr Weber: Hier bitte, zählen Sie!
Verkäuferin: Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun. Das sind neun Stück. Möchten Sie noch etwas?
Herr Weber: Ja, Zigaretten, HB Filter bitte!
Verkäuferin: Neun Karten, das macht 2 Mark 70, Zigaretten eine Mark, zwei Zeitungen 80 Pfennig, das macht zusammen 4 Mark 50.
Herr Weber: Hier sind fünf Mark!
Verkäuferin: Und 50 Pfennig zurück. Danke!
Herr Weber: Entschuldigen Sie, wo gibt es hier Briefmarken?
Verkäuferin: Briefmarken bekommen Sie im Postamt. Gehen Sie erst rechts, dann links und dann geradeaus.
Herr Weber: Vielen Dank. Auf Wiedersehen!

20

Wieviel kostet eine Karte?
Eine Karte kostet 30 Pfennig.
Hier sind neun Karten,
– bitte zählen Sie!
Eins, zwei, drei, vier .....

Möchten Sie noch etwas?
Ja, zwei Zeitungen, bitte.
Eine Zeitung kostet 40 Pfennig.
Zweimal vierzig –
– das macht 80 Pfennig.

Wieviel kosten 10 Zigaretten?
Zehn Zigaretten kosten eine Mark.
Eine Zigarette 10 Pfennig?
– das ist sehr viel.
Ja, Zigaretten sind teuer.

Wieviel macht das zusammen?
Neun Karten, das macht 2,70 DM,
einmal Zigaretten 1,— DM,
und zwei Zeitungen 0,80 DM.
Das macht zusammen 4,50 DM.

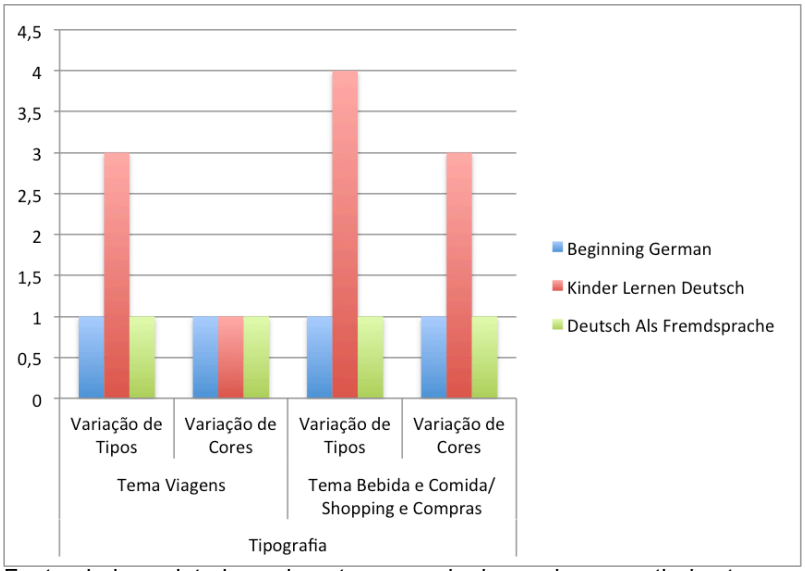
Wo gibt es hier Briefmarken?
Briefmarken bekommen Sie im Postamt.
Dort gibt es auch Postkarten.
Gehen Sie erst rechts, dann links,
und dann geradeaus.

21

Fonte: BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977, p. 67

Igualmente, foram encontrados alguns *processos classificacionais,* como gravuras de relógios representando as horas, e *processos analíticos* e *simbólicos*, como preços de produtos e a conta do quiosque (ver Figura 43). As fotografias possuem uma boa profundidade de campo, todas em preto e branco, mostrando muito das *circunstâncias* que também ajudam a caracterizar os temas das unidades, como o ambiente do supermercado ou o quiosque (ver Figura 43). Assim, percebe-se que há uma boa quantidade de *material visual autêntico*, como fotografias, retratando ações, com uma *modalidade realística*.[46] Contudo, o *modo* verbal é composto de atividades muito estruturais. Embora haja diálogos, as atividades que os seguem não possibilitam a interação entre os alunos. O seu *background* também não é desenvolvido ao longo das atividades. Assim, novamente, as imagens funcionam apenas como recurso ilustrativo do que está contido no *modo* verbal. A tipografia é pouco variada (ver Gráfico 15) e não é utilizada para representar diferentes tipos de *gênero*, o que poderia tornar as unidades mais significativas para os alunos e aumentar as possibilidades de ensino para o professor. A ele cabe corrigir os erros cometidos pelos alunos ao longo das atividades, as quais buscam desenvolver tanto a fala quanto a escrita, por meio de orientações verbais e de maneira muito estrutural, sem abertura ao diálogo, conforme se verifica no exemplo da Figura 27.

Gráfico 15 - Variação do uso da fonte nos livros *Beginning German*, *Kinder lernen Deutsch* e *Deutsch als Fremdsprache*

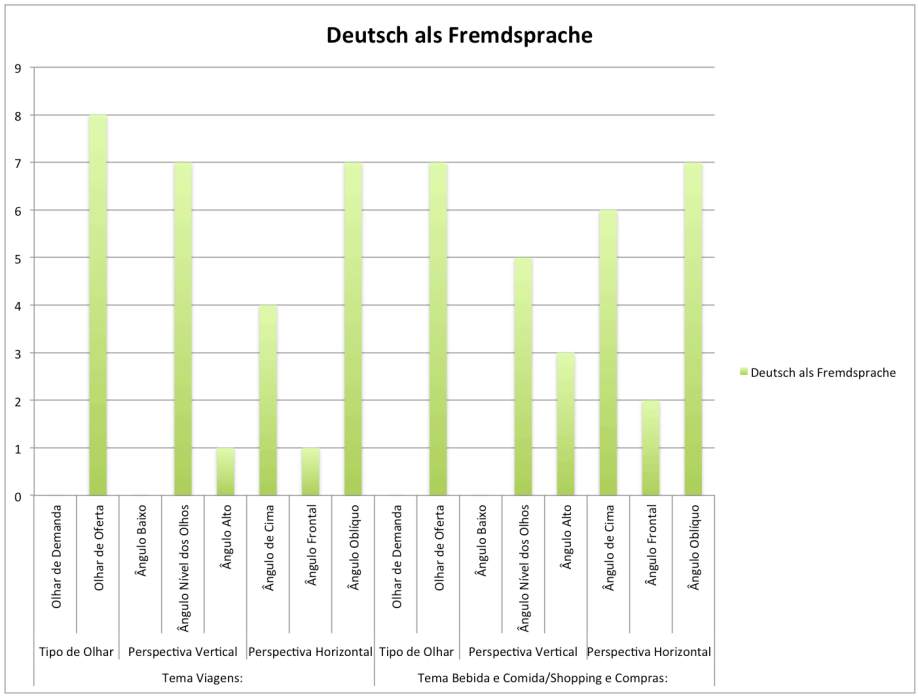


Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

[46] Tal *modalidade pode* ser assim caracterizada, tendo em vista a utilização de fotografias monocromáticas se relacionar a uma ideia de algo mais real e cotidiano para o período (pelo seu uso em jornais). Hoje, percebe-se que isso geralmente não é mais usual, sendo consideradas de *alta modalidade* (maior proximidade com o real) imagens coloridas, e não em preto e branco.

No que se refere à *metafunção interpessoal*, verifica-se que há o predomínio, em ambos os temas analisados, de *olhar de oferta*, conforme se observa no Gráfico 16, ou seja: há muitos processos narrativos retratando ações que se oferecem como objeto de contemplação ao leitor (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 116-124). Com respeito à *perspectiva vertical*, verifica-se o predomínio, em ambos os temas, de um ângulo de visão no nível dos olhos, (ver Gráfico 16), sugerindo uma relação igualitária com o leitor. Contudo, há um predomínio de uma *perspectiva horizontal* com ângulos mais oblíquos (ver Gráfico 16).

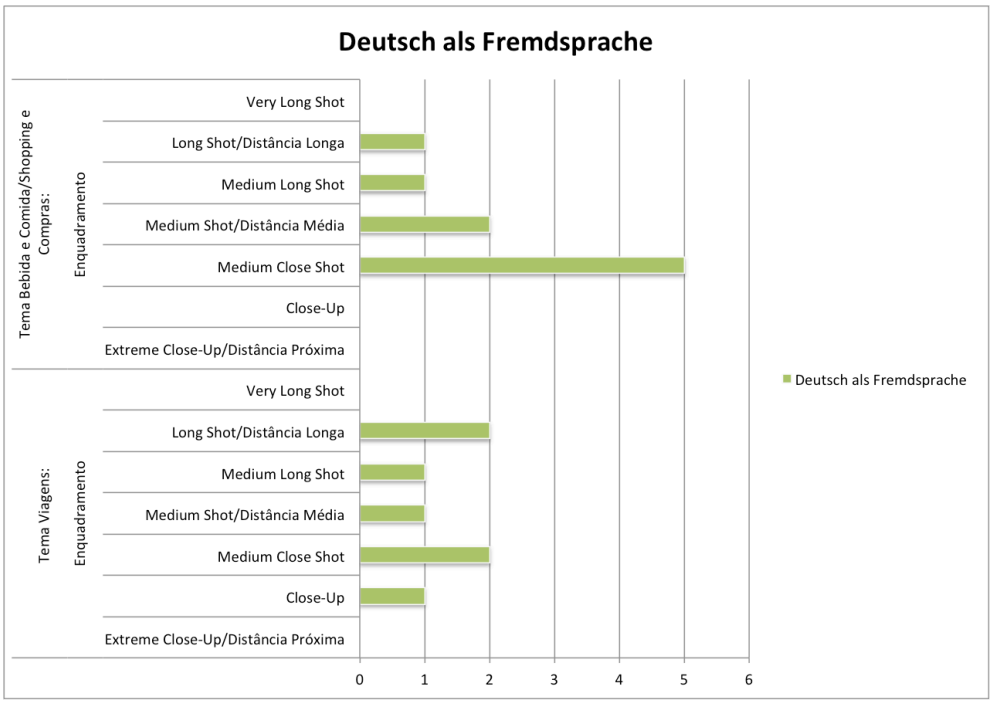
Gráfico 16 – Tipos de olhar e de perspectiva no livro *Deutsch als Fremdsprache*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Com relação ao *enquadramento*, predomina-se também, em ambos os temas, um *enquadramento* em *medium shot* (ver Gráfico 17). Desse modo, percebe-se que as imagens retratam uma certa aproximação entre os *participantes representados* e *participantes interativos* (leitores), por meio do *enquadramento* e *perspectiva vertical*, o que funciona como elemento significativo e motivador para o aluno. Contudo, percebe-se também que há um certo estranhamento representado pela *perspectiva horizontal*, embora muitas vezes a câmera se encontre na perspectiva de quem está comprando algo (ver Figura 43), portanto, identificando-se com essa pessoa, mesmo em um ângulo oblíquo.

Gráfico 17 – Tipos de enquadramento no livro *Deutsch als Fremdsprache*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

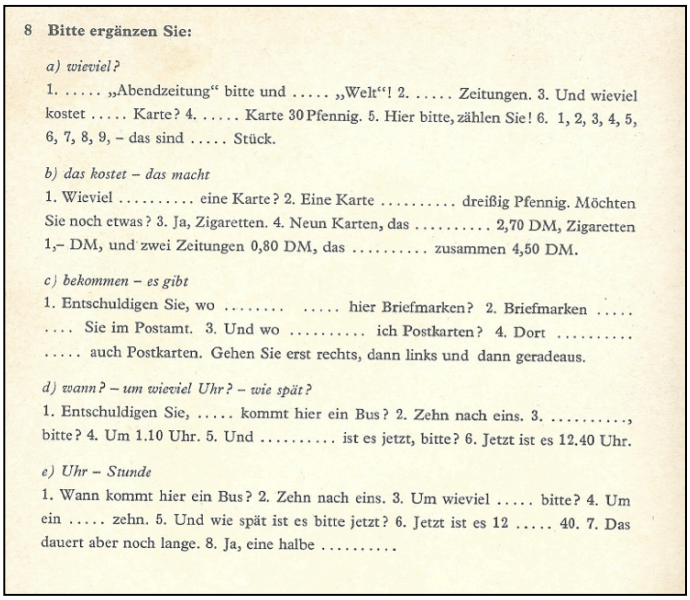
Novamente, neste LD não há representações verbais ou visuais que sugiram o *trabalho colaborativo* ou a *realização de projetos* pelos alunos e professores que estimulem a criatividade. Não há também orientações com respeito à *reflexão sobre a aprendizagem*.

Ao professor cabe seguir as atividades propostas, que se baseiam em repetir diálogos ou preencher lacunas. Em cada uma das unidades não há *explicitação dos objetivos* para orientar alunos e professores. Há pouco uso da cor, sendo a mesma utilizada apenas para destacar alguns *atributos possessivos* de alguns participantes, como uma mala (ver Figura 28), e para marcar o início da unidade (ver figuras 42 e 43). A pouca variação da fonte diz respeito ao uso de negrito para destacar títulos, ao uso de itálico para destacar termos gramaticais e de *lettering* em algumas gravuras. Novamente, a imagem exerce o papel de ilustração do *modo* verbal, não havendo a possibilidade de sua interação para a construção conjunta de significado por meio de atividades explícitas a serem utilizadas pelo professor e alunos.

No que diz respeito à *metafunção textual*, aqui já se percebe uma organização do LD mais espacial, pelo menos na primeira página dupla (ver figuras 42 e 43). As

imagens ocupam a parte superior e a esquerda da página, a qual se relaciona com algo ideal e com informação dada (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006, p. 186-193). As duas unidades seguem o mesmo tipo de estrutura. Contudo, conforme já mencionado, não há processo interativo entre imagem e texto. Assim, essas imagens funcionam apenas como ilustração do que há no texto verbal. As unidades seguem uma ordem mais linear, sequencial, orientando-se pela predominância do *modo* verbal, oferecendo pouca *adaptabilidade* ao aluno e professor, e com atividades com pouca *flexibilidade* e possibilidade de interação, conforme mostrado na Figura 44.

Figura 44 - Atividade no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Deutsch als Fremdsprache*



8 **Bitte ergänzen Sie:**

a) wieviel?

1. ..... „Abendzeitung“ bitte und ..... „Welt“! 2. ..... Zeitungen. 3. Und wieviel kostet ..... Karte? 4. ..... Karte 30 Pfennig. 5. Hier bitte, zählen Sie! 6. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, – das sind ..... Stück.

b) das kostet – das macht

1. Wieviel ..... eine Karte? 2. Eine Karte ..... dreißig Pfennig. Möchten Sie noch etwas? 3. Ja, Zigaretten. 4. Neun Karten, das ..... 2,70 DM, Zigaretten 1,– DM, und zwei Zeitungen 0,80 DM, das ..... zusammen 4,50 DM.

c) bekommen – es gibt

1. Entschuldigen Sie, wo .... hier Briefmarken? 2. Briefmarken .... Sie im Postamt. 3. Und wo ..... ich Postkarten? 4. Dort .... auch Postkarten. Gehen Sie erst rechts, dann links und dann geradeaus.

d) wann? – um wieviel Uhr? – wie spät?

1. Entschuldigen Sie, ... kommt hier ein Bus? 2. Zehn nach eins. 3. ....., bitte? 4. Um 1.10 Uhr. 5. Und ..... ist es jetzt, bitte? 6. Jetzt ist es 12.40 Uhr.

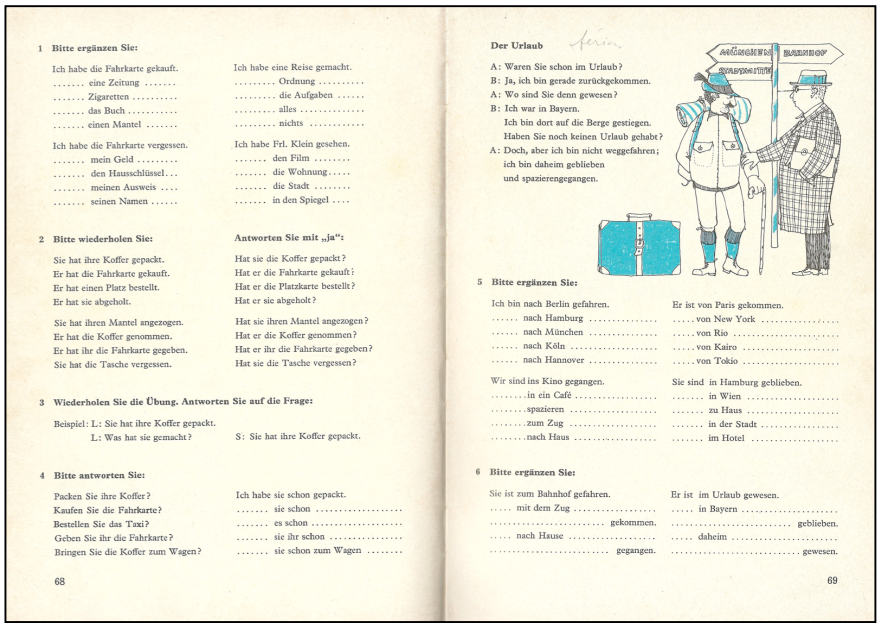
e) Uhr – Stunde

1. Wann kommt hier ein Bus? 2. Zehn nach eins. 3. Um wieviel ..... bitte? 4. Um ein ..... zehn. 5. Und wie spät ist es bitte jetzt? 6. Jetzt ist es 12 ..... 40. 7. Das dauert aber noch lange. 8. Ja, eine halbe .....

Fonte: BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977, p. 24

Não há recursos semióticos que direcionem o aluno ou o professor a outros *locais de distribuição*, embora o autor mencione o uso de discos e fitas-cassete. Há também pouco uso de *molduras* e recursos salientadores que organizem melhor as atividades e separem tipos de texto e de conhecimento a ser ensinado e aprendido, conforme se verifica na página dupla da Figura 45.

Figura 45 - Página dupla no tema "viagens" do livro *Deutsch als Fremdsprache*



1 **Bitte ergänzen Sie:**

Ich habe die Fahrkarte gekauft.
..... eine Zeitung .....
..... Zigaretten .....
..... das Buch .....
..... einen Mantel .....

Ich habe eine Reise gemacht.
..... Ordnung .....
..... die Aufgaben .....
..... alles .....
..... nichts .....

Ich habe die Fahrkarte vergessen.
..... mein Geld .....
..... den Hausschlüssel...
..... meinen Ausweis ....
..... seinen Namen .....

Ich habe Frl. Klein gesehen.
..... den Film .....
..... die Wohnung.....
..... die Stadt .....
..... in den Spiegel ....

2 **Bitte wiederholen Sie:** **Antworten Sie mit „ja":**

Sie hat ihre Koffer gepackt. — Hat sie die Koffer gepackt?
Er hat die Fahrkarte gekauft. — Hat er die Fahrkarte gekauft?
Er hat einen Platz bestellt. — Hat er die Platzkarte bestellt?
Er hat sie abgeholt. — Hat er sie abgeholt?

Sie hat ihren Mantel angezogen. — Hat sie ihren Mantel angezogen?
Er hat die Koffer genommen. — Hat er die Koffer genommen?
Er hat ihr die Fahrkarte gegeben. — Hat er ihr die Fahrkarte gegeben?
Sie hat die Tasche vergessen. — Hat sie die Tasche vergessen?

3 **Wiederholen Sie die Übung. Antworten Sie auf die Frage:**

Beispiel: L: Sie hat ihre Koffer gepackt.
L: Was hat sie gemacht? S: Sie hat ihre Koffer gepackt.

4 **Bitte antworten Sie:**

Packen Sie ihre Koffer? — Ich habe sie schon gepackt.
Kaufen Sie die Fahrkarte? — ..... sie schon .....
Bestellen Sie das Taxi? — ..... es schon .....
Geben Sie ihr die Fahrkarte? — ..... sie ihr schon .....
Bringen Sie die Koffer zum Wagen? — ..... sie schon zum Wagen .....

68

Der Urlaub

A: Waren Sie schon im Urlaub?
B: Ja, ich bin gerade zurückgekommen.
A: Wo sind Sie denn gewesen?
B: Ich war in Bayern.
Ich bin dort auf die Berge gestiegen.
Haben Sie noch keinen Urlaub gehabt?
A: Doch, aber ich bin nicht weggefahren;
ich bin daheim geblieben
und spazierengegangen.

5 **Bitte ergänzen Sie:**

Ich bin nach Berlin gefahren.
..... nach Hamburg .....
..... nach München .....
..... nach Köln .....
..... nach Hannover .....

Er ist von Paris gekommen.
.....von New York .....
.....von Rio .....
.....von Kairo .....
.....von Tokio .....

Wir sind ins Kino gegangen.
.....in ein Café .....
.....spazieren .....
.....zum Zug .....
.....nach Haus .....

Sie sind in Hamburg geblieben.
..... in Wien .....
..... zu Haus .....
..... in der Stadt .....
..... im Hotel .....

6 **Bitte ergänzen Sie:**

Sie ist zum Bahnhof gefahren.
..... mit dem Zug .....
..... gekommen.
..... nach Hause .....
..... gegangen.

Er ist im Urlaub gewesen.
..... in Bayern .....
..... geblieben.
..... daheim .....
..... gewesen.

69

Fonte: BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977, p. 68-69

Desse modo, novamente é o professor quem detém todo o *controle sobre a gestão da aprendizagem*, embora o mesmo, de igual modo, encontre-se subordinado ao que é apresentado pelo LD e, portanto, ao *método*.

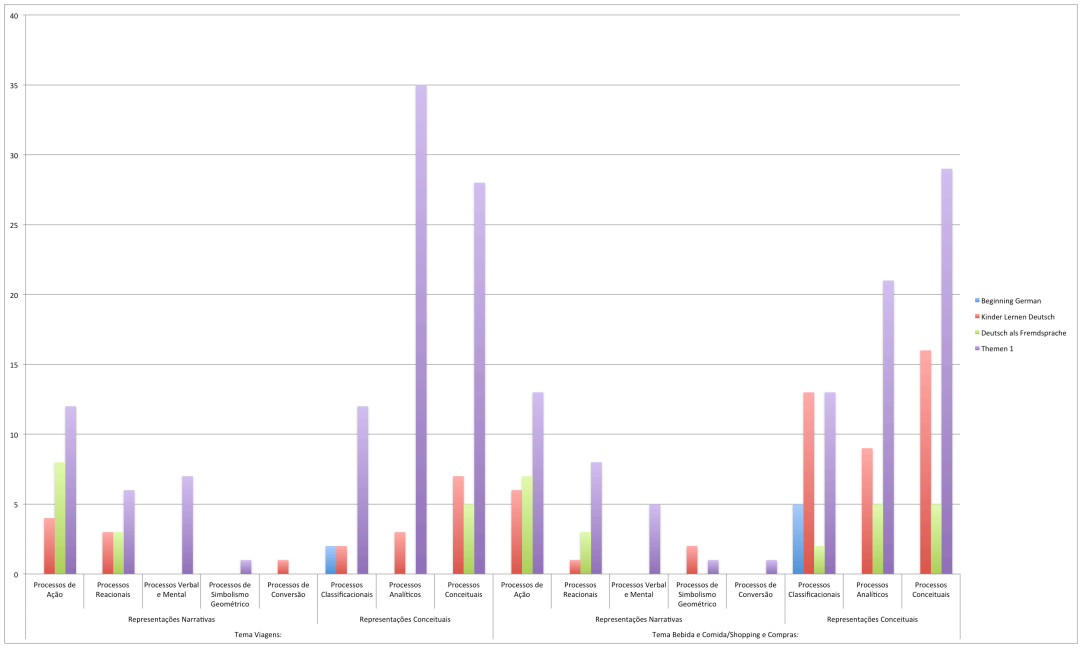
Embora haja fotografias e gravuras neste LD, novamente a interação entre os *modos* visual e verbal não é desenvolvida, estando o primeiro subordinado ao segundo. As duas unidades são constituídas por atividades estruturais que não incentivam o trabalho criativo e interativo entre os alunos. Portanto, os alunos encontram-se representados, novamente, de uma maneira passiva, não havendo no LD elementos que auxiliem na promoção de sua autonomia.

Espera-se que o professor siga o que é apresentado pelo LD, devendo realizar as atividades na ordem e na maneira em que são propostas. Não há processo de *reflexão sobre a aprendizagem* nem os objetivos de cada atividade são explicitados. Embora haja imagens ao longo da unidade, as mesmas não são utilizadas para explorar o *background dos alunos* e para realizar um *trabalho mais colaborativo* e reflexivo. Desse modo, tem-se novamente o professor definido como *técnico passivo*.

4.4.4 Livro didático *Themen 1 A1*

Partindo da *metafunção ideacional*, verifica-se que em ambos os temas há uma grande quantidade de *representações narrativas* e *conceituais*, conforme apresentado na subseção 4.3.4, com uma maior variedade de tipos de processos em relação aos LDs anteriores (ver Gráfico 18).

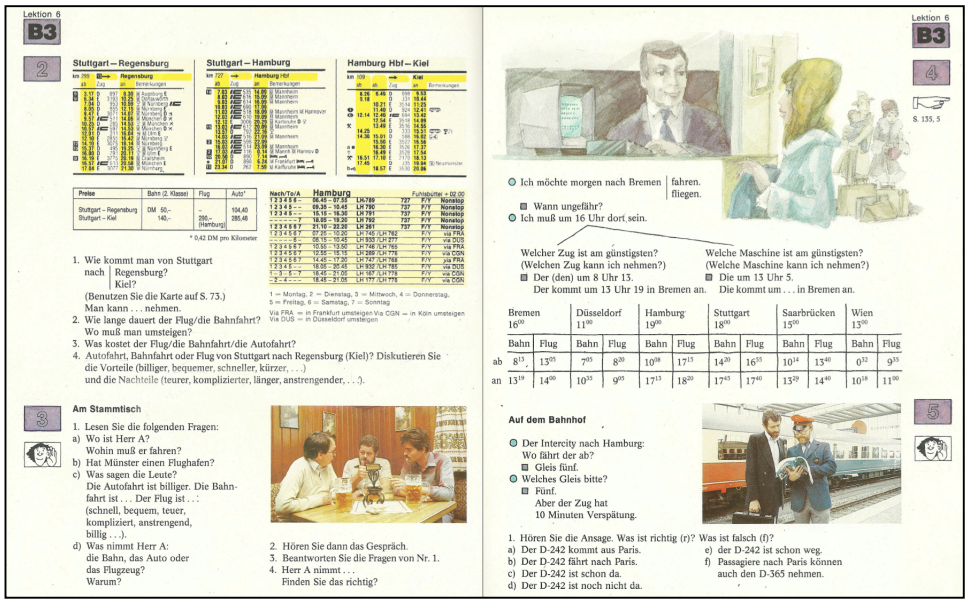
Gráfico 18 - Variedade de representações visuais nos livros *Beginning German*, *Kinder lernen Deutsch*, *Deutsch als Fremdsprache* e *Themen 1*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

No tema “viagens” foram encontrados diferentes tipos de *processos de ação*, *reacionais* e *processos verbal e mental*, representando pessoas conversando e pedindo informações, por exemplo (ver Figura 46), e *processos de simbolismo geométrico*, representando *vetores* que direcionam os leitores para explicitações gramaticais (ver Figura 46).

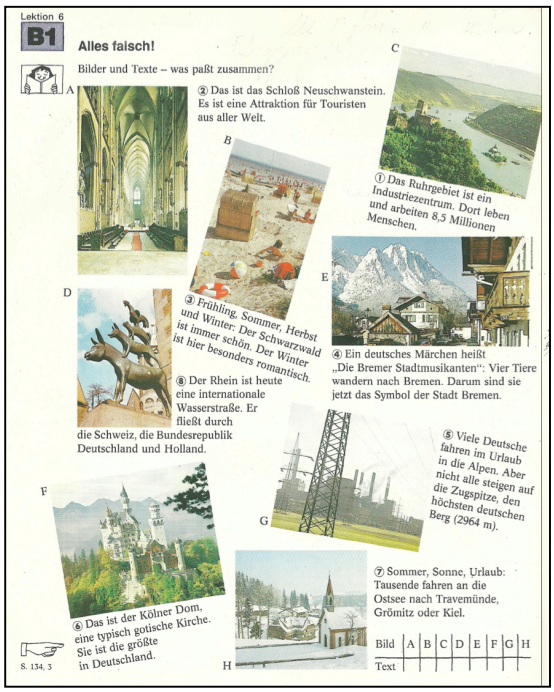
Figura 46 - Página dupla no tema "viagens" do livro *Themen 1*



Fonte: AUFDERSTRASSE *et al.*, 1986, p. 74-75

Há também muitos tipos de *processos classificacionais*, tanto de *taxonomia encoberta* quanto *explícita*, como tipos de atrações turísticas (ver Figura 47).

Figura 47 - Atividade no tema "viagens" do livro *Themen 1*

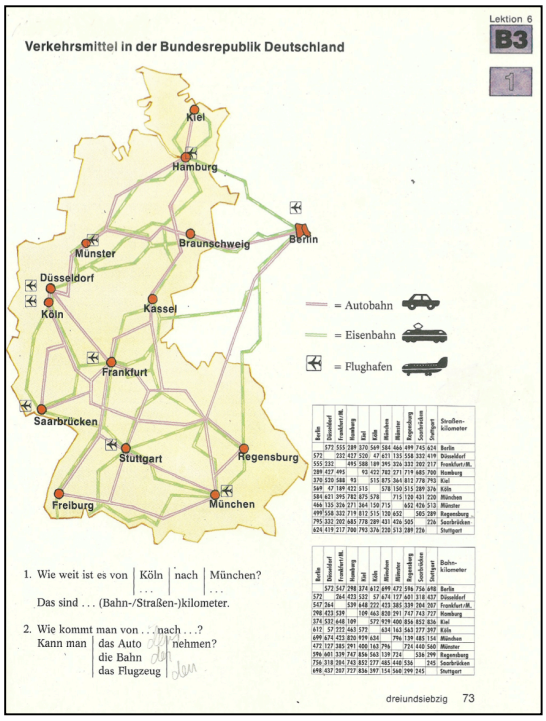


Fonte: AUFDERSTRASSE *et al.,* 1986, p. 68

Foram encontrados também *processos analíticos* de diferentes tipos, como tabelas com horários de trens (ver Figura 46), mapas (ver Figura 48), dentre outros. Ainda,

variados *processos simbólicos*, como ícones (ver Figura 48), ajudam a contextualizar o tema da unidade, em consonância com muitos tipos de *circunstâncias*, retratando montanhas, o campo, a praia (ver Figura 47), a estação de trem (ver Figura 46), dentre outras.

Figura 48 - Mapa no tema "viagens" do livro *Themen 1*

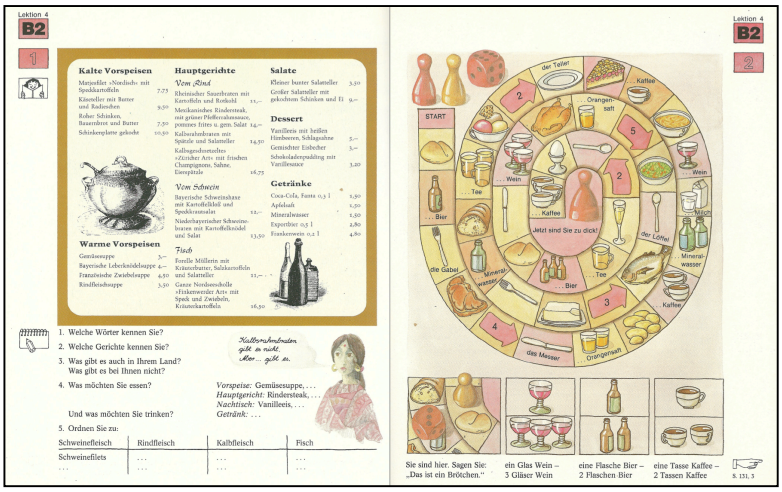


Fonte: AUFDERSTRASSE *et al*., 1986, p. 73

As imagens são em geral muito coloridas, com boa saturação, modulação e diferenciação, caracterizando bem o tema. Há também representações visuais em preto e branco, geralmente indicando um tipo de conhecimento mais objetivo e analítico, como esquemas e tabelas (ver Figura 48).

No tema “bebida e comida/shopping e compras” também foram encontrados diferentes tipos de *processos de ação*, de processos *reacionais* e de *processos verbal e mental*, como, por exemplo, representando pessoas comprando coisas, anotando pedidos e comendo (ver Figura 29), além de *processos de conversão*, como um jogo de dados (ver Figura 49) e processos de *simbolismo geométrico* (*vetores* representando direcionalidade a outra página) (ver Figura 49).

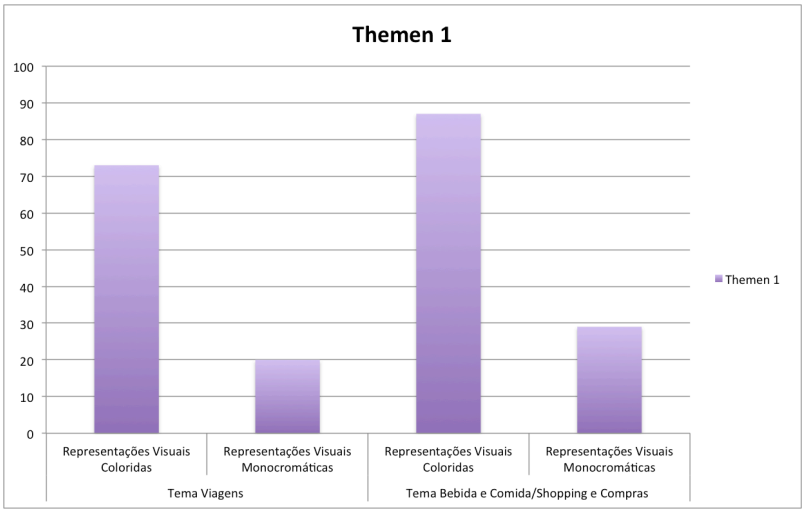
Figura 49 - Atividades no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Themen 1*



Fonte: AUFDERSTRASSE *et al.*, 1986, p. 46-47

De igual modo, há também *processos classificacionais*, como conjunto de lista de compras ou tipos de comida (ver Figura 29). Há, da mesma forma, *processos analíticos* de tipos variados, como esquemas de organização frasal, gráficos e listas de preços (ver Figura 32), e *processos simbólicos*, (ver Figura 49), que contextualizam todo o tema da unidade. Há também alguma presença de fundo nas fotografias, mostrando diversas *circunstâncias*, como restaurantes e supermercados (ver Figura 29). Do mesmo modo, há a prevalência de imagens coloridas, com boa saturação, modulação e diferenciação de cor, o que as destaca na composição da unidade (ver Gráfico 19).

Gráfico 19 - Representações cromáticas e monocromáticas no livro *Themen 1*

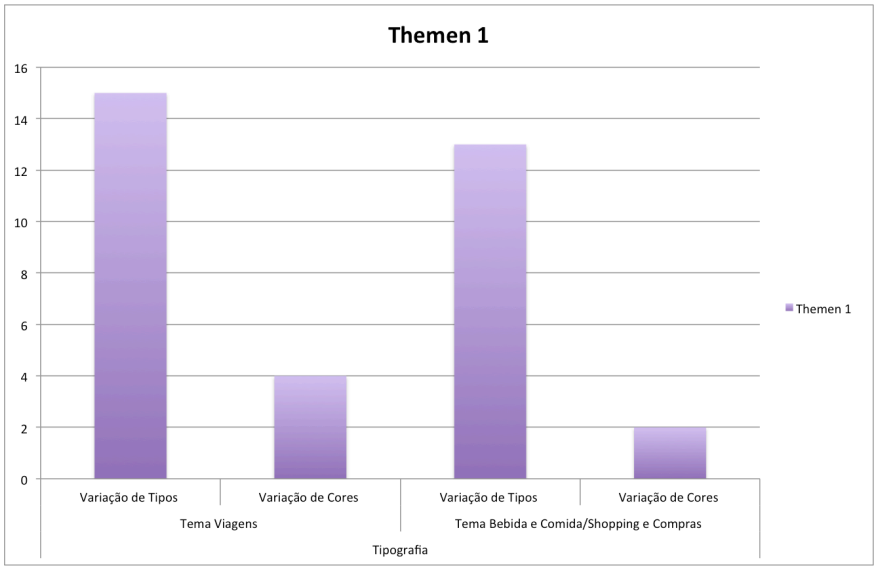


Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Como na unidade anterior, as representações visuais em preto e branco se referem a tabelas e a esquemas, ou seja, a representações mais objetivas. Relacionando tais elementos ao *papel do aluno* e *do professor*, percebe-se nas duas unidades uma grande quantidade e variedade de materiais, havendo muitos *materiais autênticos*, como mapas, fotografias, gráficos, listas de compras, propagandas, cardápios, anotações de compras, receitas, o que torna a aprendizagem significativa para o aluno, gerando tanto *motivação intrínseca* quanto *extrínseca* (DECI; RYAN, 2000).

A tipografia encontra-se bastante variada nos dois temas analisados (ver Gráfico 20), presente em diferentes tipos de *gêneros textuais*. A cor também tem um papel importante aqui, sendo utilizada, por exemplo, para representar a alternância dos participantes nos diálogos apresentados nas atividades, juntamente com formas geométricas (ver Figura 46) ou para representar tipos de rodovias ou ferrovias em um mapa (ver Figura 48). Neste LD, as atividades buscam conjugar o *modo* verbal com o *modo* visual, possibilitando a interação entre estes *modos* e favorecendo a construção conjunta de significado. Assim, o professor pode utilizar tais imagens para trabalhar o *background* de seus alunos, explorando seus interesses e gostos.

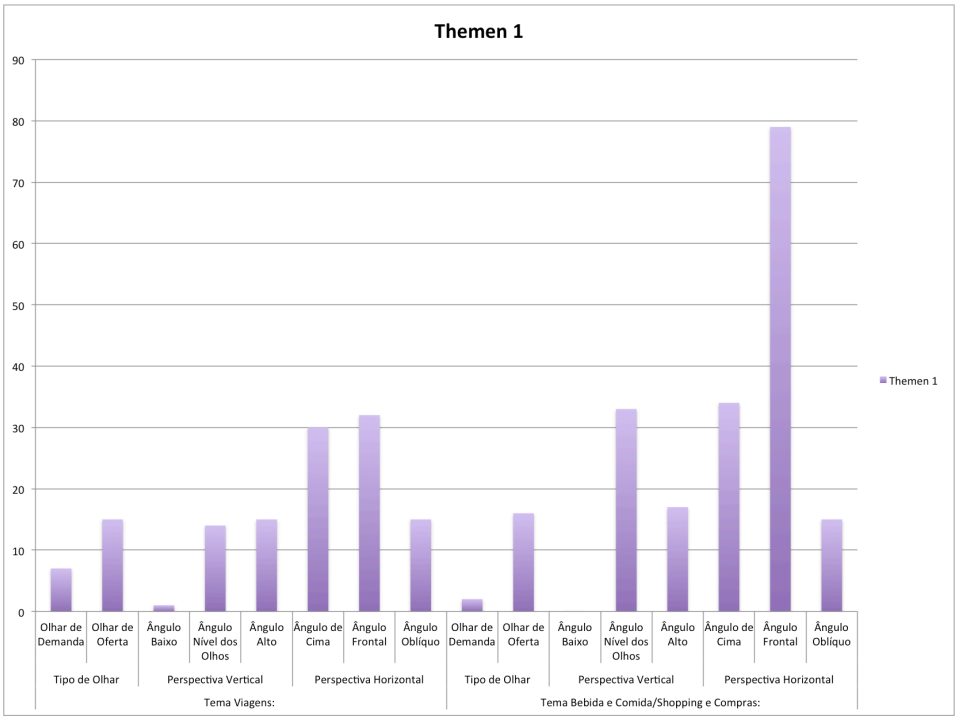
Gráfico 20 - Variação do uso da fonte no livro *Themen 1*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Quanto à *metafunção interpessoal*, verifica-se que nos dois temas analisados há uma maior predominância de *imagens de oferta*, quanto ao *tipo de olhar* (ver Gráfico 21), representando ações que são contempladas pelos leitores.

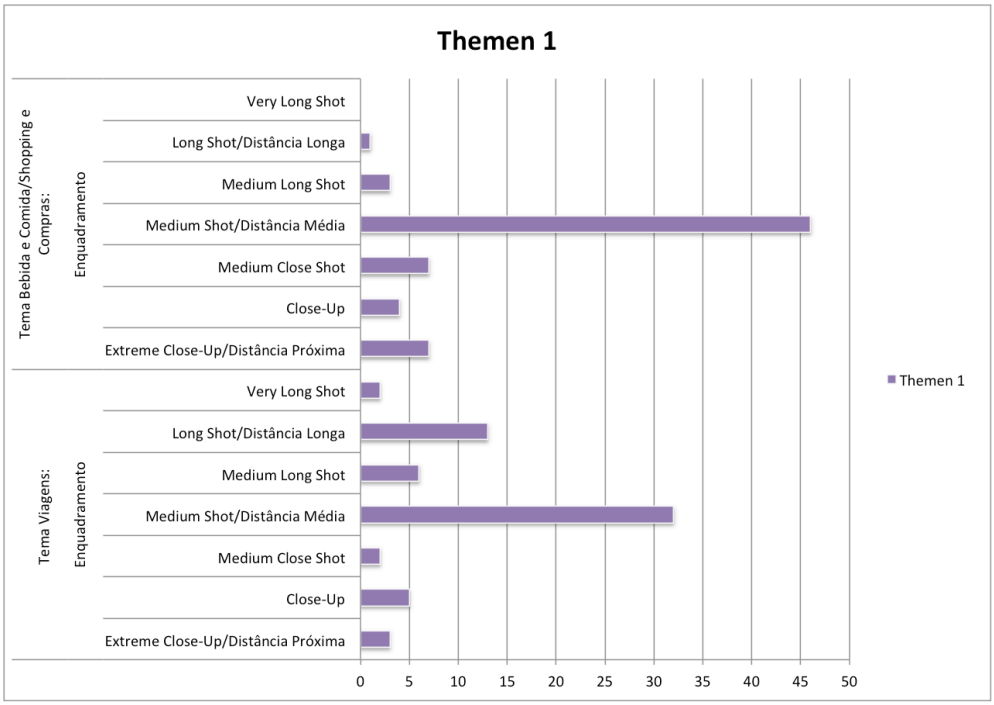
Gráfico 21 – Tipos de olhar e de perspectiva no livro *Themen 1*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Observa-se também uma maior predominância de imagens com ângulo no nível dos olhos ou em nível superior, com respeito à *perspectiva vertical* (ver Gráfico 21), o que sugere intimidade e também poder ao *participante interativo* (leitor), podendo ser interpretado como a possibilidade de o leitor realizar determinadas ações, como preparar uma comida (ver Figura 50); uma maior quantidade de imagens em ângulo frontal, em relação à *perspectiva horizontal*, sugerindo a identificação entre os *participantes representados* e o *participante interativo* (ver Gráfico 21); e, por fim, também uma maior quantidade de imagens em *medium shot* (ver Gráfico 22), no que tange ao tipo de *enquadramento*, simbolizando também certa intimidade e aproximação com o leitor, embora haja uma maior variação de *enquadramentos* em relação aos LDs anteriores.

Gráfico 22 – Tipos de enquadramento no livro *Themen 1*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Figura 50 - Atividades no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Themen 1*

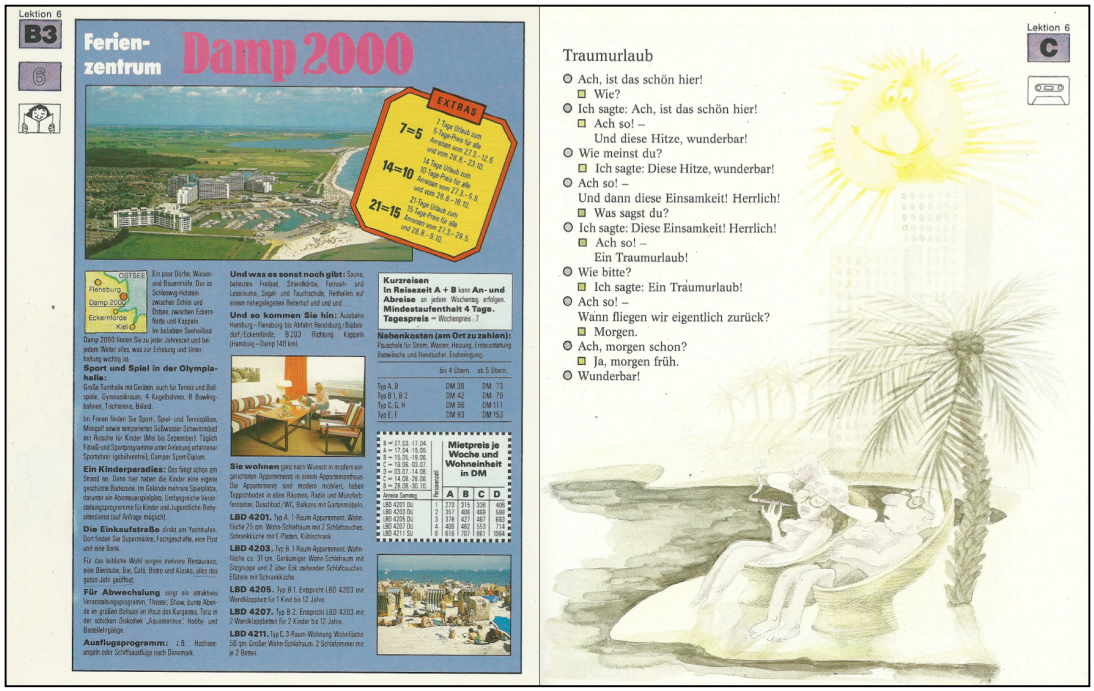


Fonte: AUFDERSTRASSE *et al.*, 1986, p. 52-53

Todos estes elementos sugerem uma maior identificação entre o leitor e o que se encontra representado nas imagens, tornando a aprendizagem mais significativa e, portanto, mais motivadora para o aluno, favorecendo a sua autonomia. Para o

professor, há aqui uma maior quantidade e variedade de artefatos culturais para que possa desenvolver um *trabalho colaborativo* entre os alunos. Esses artefatos encontram-se conectados ao *modo* verbal, possibilitando a construção conjunta de significado (ver Figura 50). No entanto, em algumas atividades, verifica-se que há pouca orientação quanto ao uso das mesmas, necessitando de um maior auxílio do livro do professor, ou mesmo sugerindo maior liberdade ao professor para organizar suas estratégias de ensino, conforme Figura 51.

Figura 51 - Atividades no tema "viagens" do livro *Themen 1*



Fonte: AUFDERSTRASSE *et al*., 1986, p. 76-77

Quanto à *reflexão sobre a aprendizagem*, percebe-se a presença de alguns símbolos que orientam tanto o professor quanto o aluno em relação à ênfase de cada uma das atividades. Cada bloco de habilidade possui também um símbolo, o qual mostra a gradação dos tipos de atividades (ver Figura 51). Contudo, não há orientações quanto à *autoavaliação* dos alunos em relação ao seu aprendizado. Dentro das unidades analisadas, também não foram encontradas representações sobre a *explicitação dos objetivos* das unidades que orientassem tanto o professor quanto o aluno no que se refere aos objetivos desta unidade.

Ao fim de cada uma das unidades, há uma atividade que sugere a *realização de um projeto*. No tema “viagens”, há um *folder* de um centro de férias (ver Figura 51), com diversas informações e imagens referentes ao local, as quais possibilitam ao professor trabalhar com os alunos um projeto de viagem de férias. No segundo tema, há a possibilidade de se trabalhar com uma receita de comida (ver Figura 50), embora não haja orientações explicitadas no LD. Essa ausência de orientações, embora dê maior liberdade ao professor para que organize a atividade à sua maneira ou consulte o livro do professor, dificulta a utilização autônoma da atividade apenas pelo aluno.

Com respeito à *metafunção textual*, conforme foi apresentado na subseção 4.3.4, as unidades analisadas seguem uma *ordem de leitura* mais espacial, na qual as atividades encontram-se melhor distribuídas ao longo das páginas. Assim, o aluno tem maior liberdade de escolha daquilo que mais lhe parece interessante, devido à variedade de atividades e a essa composição mais espacial da página. Ao professor também é dada a possibilidade de refletir sobre os tipos de atividades que parecem ser mais eficazes para alcançar os seus objetivos. Devido à grande quantidade de recursos semióticos e à sua organização e interação nas páginas, o professor pode planejar variadas estratégias, alterando a ordem de execução das atividades, dialogando com os alunos e selecionando as atividades que mais interessem a ambos. Nesse sentido, o aluno possui maior *controle da gestão da aprendizagem*, tendo em vista uma *ordem de leitura* mais livre, espacial, podendo escolher atividades que sejam mais significativas ou alterando a sua ordem.

As atividades são abertas e os *modos* verbal e visual encontram-se conjugados para possibilitar a construção de significado. Há uma grande variedade de *modos*, além de referências visuais a outros *locais de distribuição*, como a utilização de fitas-cassete (ver Figura 51), o que torna o ensino mais rico e significativo para o aluno.

Nesse âmbito, percebe-se que o aluno neste LD possui um papel mais ativo, tendo em vista a grande quantidade de representações visuais e verbais que sugerem uma aproximação com o leitor, oferecendo contexto e gerando maior motivação e significado. As atividades do livro são muito interativas e a construção de significado é realizada de maneira conjunta entre o *modo* verbal e o visual, o que favorece o

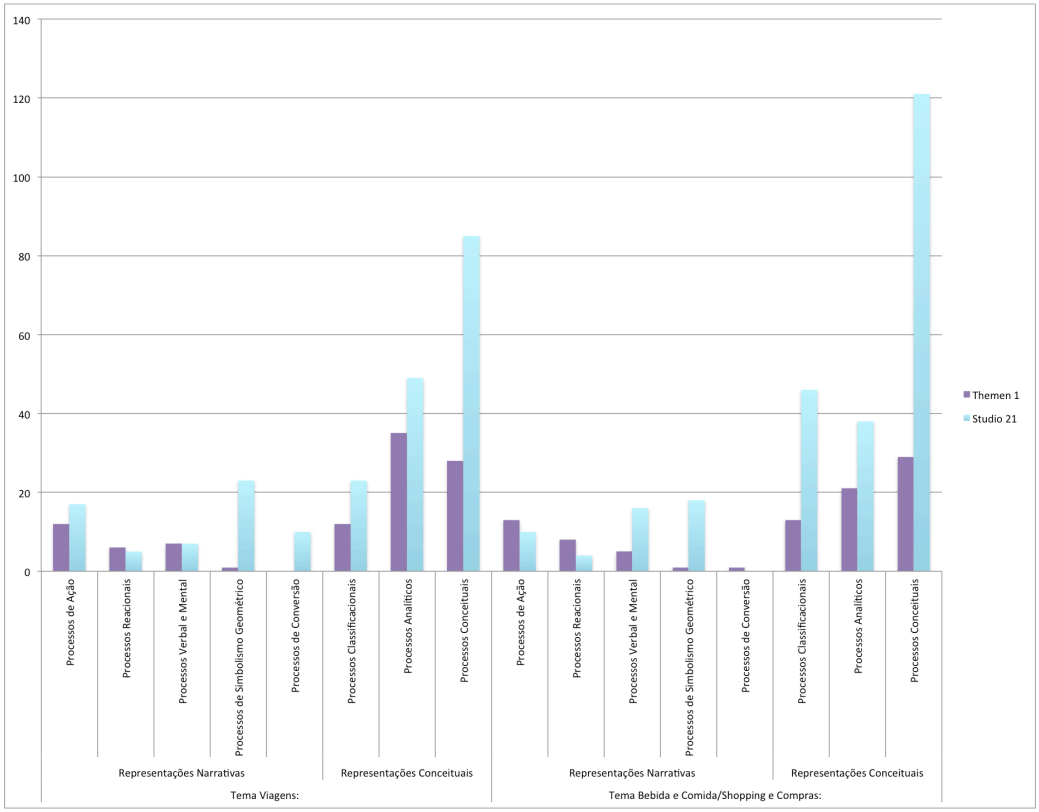
trabalho colaborativo, a *realização de projetos* e a interação entre os participantes do *processo de ensino/aprendizagem*, embora haja poucas referências à *explicitação de objetivos* e à *reflexão sobre a aprendizagem*. Aqui, a imagem não mais se encontra subjugada ao poder da escrita. As unidades seguem a lógica de leitura da imagem, ou seja, a lógica espacial, o que possibilita maior autonomia ao aluno na *gestão de aprendizagem*.

De maneira semelhante, o professor aqui exerce um papel de colaborador, o qual deve maximizar a aprendizagem dos alunos, selecionando as atividades e organizando-as de modo a propiciar uma maior eficácia no cumprimento de seus objetivos. A grande variedade de *modos semióticos*, a sua interação e a *adaptabilidade* e *flexibilidade* das atividades fornecem meios para que o professor explore o *background* dos alunos e promova um tipo de ensino mais significativo. Tem-se então um professor definido como *profissional reflexivo* (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 9-13) neste LD.

4.4.5 Livro didático *Studio 21 A1*

Em relação a este LD, no que se refere à *metafunção ideacional*, verifica-se, em ambos os temas analisados e de modo semelhante ao LD anterior, uma grande quantidade de *representações narrativas* e *conceituais* (ver Gráfico 4), conforme já apresentado na subseção 4.3.5, dividida em uma variedade de tipos de processos visuais, conforme Gráfico 23.

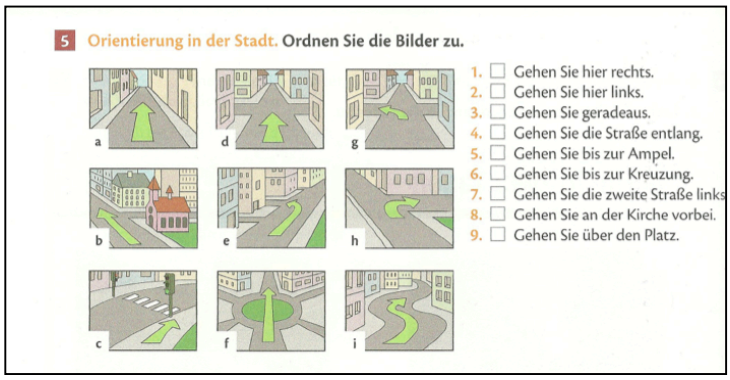
Gráfico 23 - Variedade de representações visuais nos livros *Themen 1* e *Studio 21*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

No tema “viagens”, há *processos de ação*, *processos reacionais* e *processos verbal e mental*, representando, por exemplo, pessoas passeando e tomando ônibus (ver Figura 34). Há também *processos de conversão*, como a representação de linha de ônibus (ver Figura 53), bem como *processos de simbolismo geométrico*, como *vetores* que indicam a direção em mapas (ver Figura 52).

Figura 52 - Atividade no tema "viagens" do livro *Studio 21*



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 156

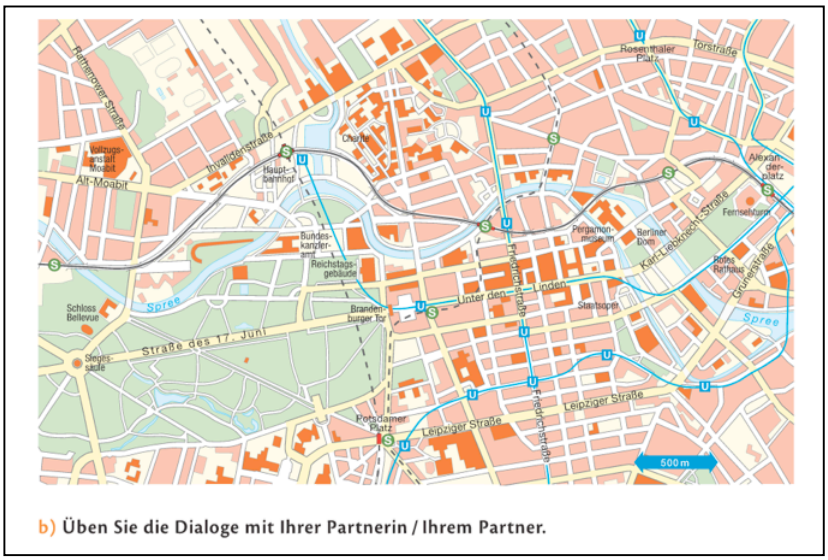
Figura 53 - Rodapé no tema "viagens" do livro *Studio 21*



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 146

Percebe-se também uma grande quantidade de *representações conceituais*, como *processos classificacionais*, tanto de *taxonomia encoberta* quanto *explícita*, como conjuntos de atrações turísticas (ver Figura 34). Há uma numerosa quantidade de tipos de *processos analíticos*, como mapas (ver Figura 54), programas de excursão, tabelas e linhas de ônibus (ver Figura 34).

Figura 54 - Mapa no tema "viagens" do livro *Studio 21*



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 148

Nota-se ainda uma variedade de *processos simbólicos*, com diversos *participantes atributivos* designando as atrações turísticas e os turistas (ver Figura 34), além da presença de símbolos e ícones que auxiliam na contextualização do tema, como na Figura 55. Foram encontrados também diversos tipos de *circunstâncias*, como paisagens em fotografias de atrações turísticas (ver Figura 35) e elementos que fazem referência ao tema, como mochilas e mapas.

Figura 55 - Atividade no tema "viagens" do livro *Studio 21*



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 150

No tema “bebida e comida/shopping e compras”, há, de maneira semelhante, *processos de ação*, *processos reacionais* e *processos verbal e mental*, representando diferentes tipos de ação, como pessoas fazendo compras (ver Figura 56).

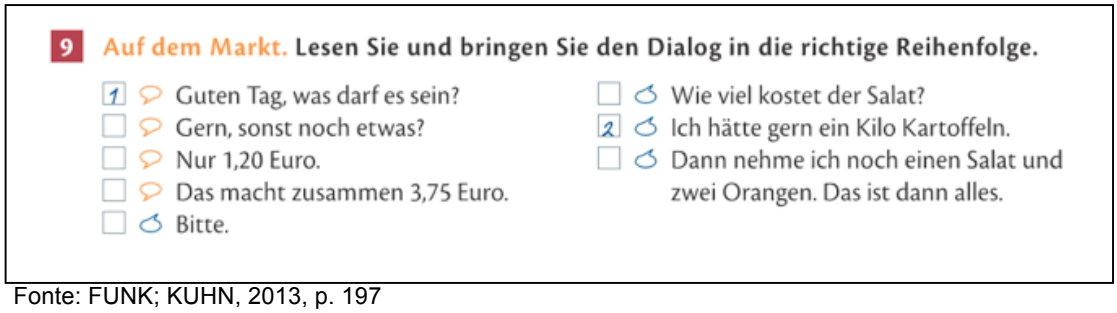
Figura 56 - Página inicial no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Studio 21*



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 186-187

Há também processos de *simbolismo geométrico*, como balões de diálogo sem a presença de *participantes representados* (ver Figura 57), sugerindo a realização de diálogos.

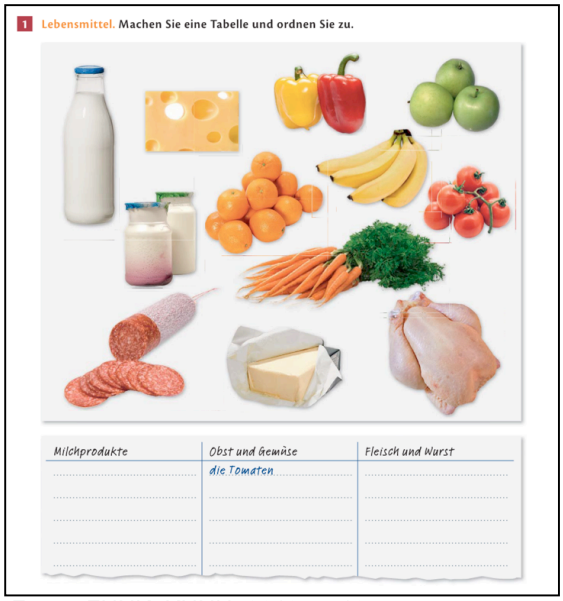
Figura 57 - Atividade no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Studio 21*



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 197

Igualmente, há uma grande quantidade de *representações conceituais*, como *processos classificacionais*, por exemplo, diferentes tipos de comida (ver Figura 58); *processos analíticos*, como a organização de uma receita de comida (ver Figura 36); além de *processos simbólicos*, como diversos tipos de alimentos presentes no rodapé das páginas. As *circunstâncias* também ajudam a contextualizar o tema na unidade, como supermercados e feiras (ver Figura 56), além de panelas (ver Figura 36) e lista de compras (ver Figura 56), por exemplo.

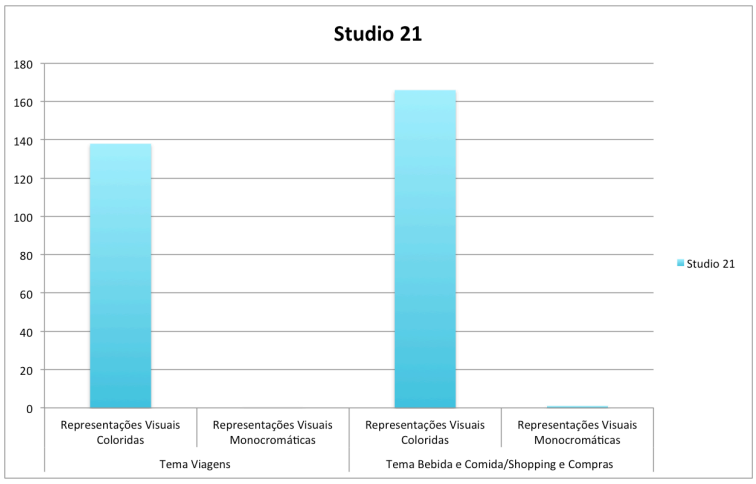
Figura 58 - Atividade no tema "bebida e comida/shopping e compras" no livro *Studio 21*



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 194

Em ambas as unidades analisadas, há o predomínio de imagens coloridas neste livro (ver Gráfico 24). A cor encontra-se com boa saturação, com muita modulação e diferenciação nas imagens, caracterizando bem os temas trabalhados e criando uma *modalidade* mais *realística* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.154-174) que se relaciona com o seu contexto de produção. Inclusive, as representações visuais mais objetivas, como gráficos, esquemas e quadros encontram-se coloridos (ver figura 58). Assim como no livro anterior, a cor também tem a função de representar diferentes tipos de participantes nos diálogos e organizar tipos de conhecimento (ver Figura 57).

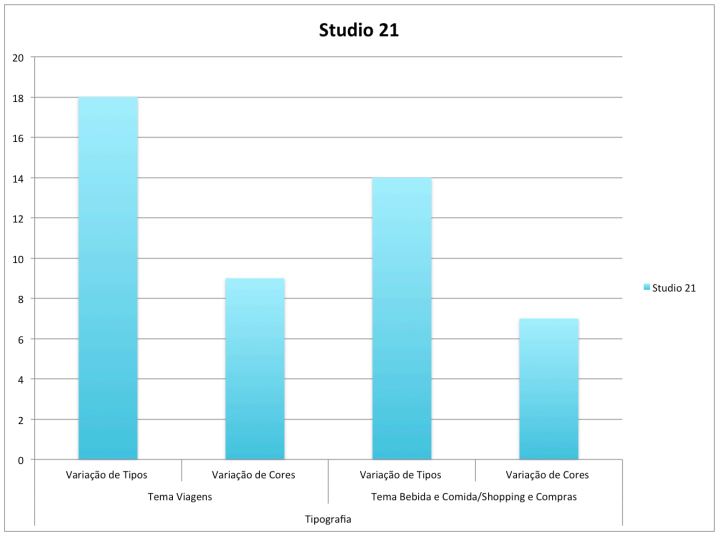
Gráfico 24 - Representações cromáticas e monocromáticas no livro *Studio 21*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

A tipografia também é muito variada (ver Gráfico 25), em tamanho, tipo e cor, presente em diferentes tipos de *gênero textual*, como receitas, *folders*, panfletos, lista de compras em celular, cartões postais, programas de excursão e matérias de jornais.

Gráfico 25 - Variação do uso da fonte no livro *Studio 21*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Desse modo, verifica-se que há tanto *textos autênticos* quanto elaborados pelos autores, com muita variedade do *modo* verbal e visual. Ademais, percebe-se nesse LD uma maior quantidade de atividades explícitas que buscam desenvolver questões relacionadas ao *background* dos alunos, possibilitando ao professor utilizar as imagens conjuntamente com o *modo* verbal para construir o significado, tornando

a aprendizagem mais significativa, como na Figura 59, em que há interação entre os *modos* visual, verbal e auditivo para construir o significado. Assim, há mais motivação, tanto *intrínseca* quanto *extrínseca* (DECI; RYAN; 2000) e, portanto, mais promoção da autonomia do aluno.

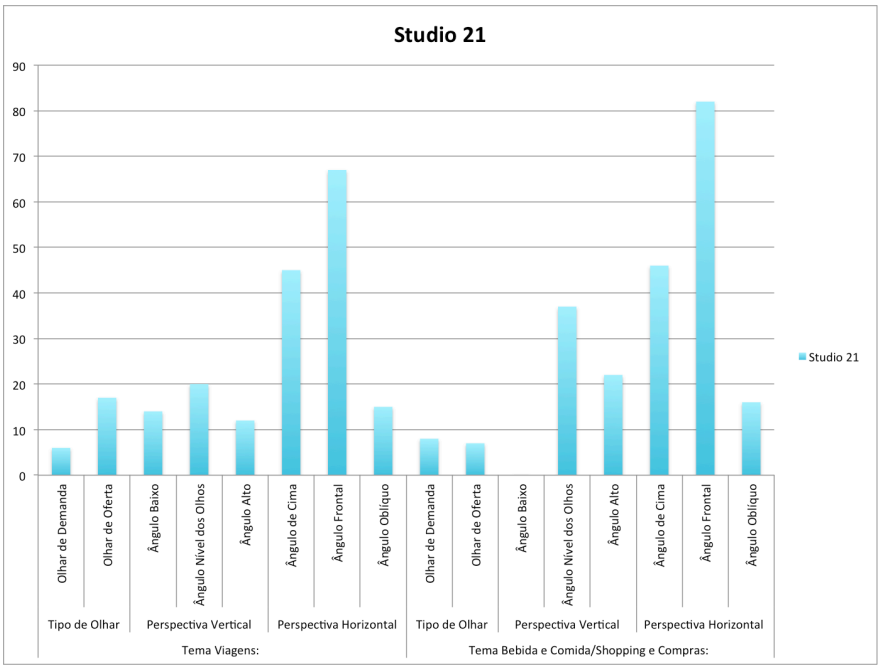
Figura 59 - Atividade no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Studio 21*



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 200

Em relação à *metafunção interpessoal*, percebe-se que, em geral, há mais *imagens de oferta* que *de demanda* (ver Gráfico 26), representando diferentes tipos de ações contempladas pelos *participantes interativos* (leitores).

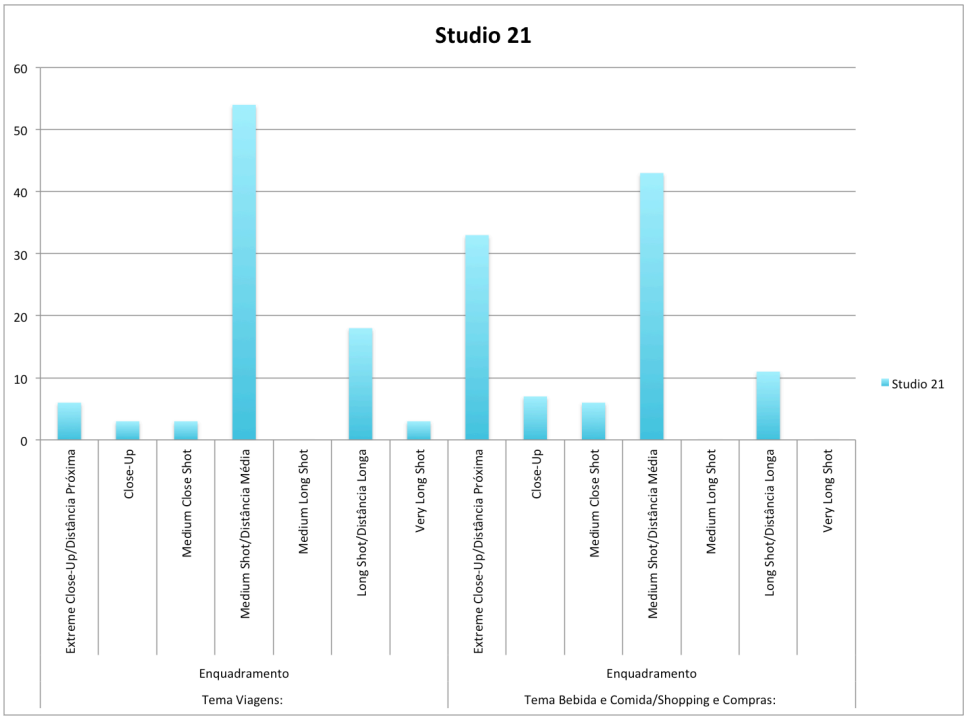
Gráfico 26 – Tipos de olhar e de perspectiva no livro *Studio 21*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Observa-se também que, em relação à *perspectiva vertical*, há mais imagens em ângulo no nível dos olhos e, em relação à *perspectiva horizontal*, há mais imagens frontais (ver Gráfico 26). No que se refere ao tipo de *enquadramento*, há uma tendência a imagens em *medium shot* (ver Gráfico 27), embora haja muito mais imagens em *extreme close-up* e em *close-up* presentes neste livro que em outros LDs analisados.

Gráfico 27 – Tipos de enquadramento no livro *Studio 21*



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Tudo isso sugere uma maior aproximação e identificação entre *participantes representados* e *participantes interativos* (leitores), o que favorece a motivação do aluno, incentivando a sua autonomia. Também ao professor, essa variedade de tipos de *perspectiva* e de *enquadramento* possibilita o desenvolvimento de um *trabalho colaborativo* entre ele e os alunos. Os *modos* verbal e visual encontram-se conectados e há boa orientação ao professor e ao aluno quanto a sugestões de utilização das atividades, o que propicia a construção de significado conjunta (ver Gráfico 5), independente da utilização do livro do professor.

No que diz respeito à *reflexão sobre a aprendizagem*, observa-se, em relação aos LDs anteriores, uma maior quantidade de recursos semióticos que orientam tanto o

professor quanto o aluno em relação à aprendizagem: há quadros de dicas de memorização (ver Figura 60), dicas de aprendizagem (ver Figura 61) e quadros de *Redemittel* emoldurados e nomeados (ver Figura 62).

Figura 60 - Dica de memorização no tema "bebida e comida/shopping e compras" no livro *Studio 21*



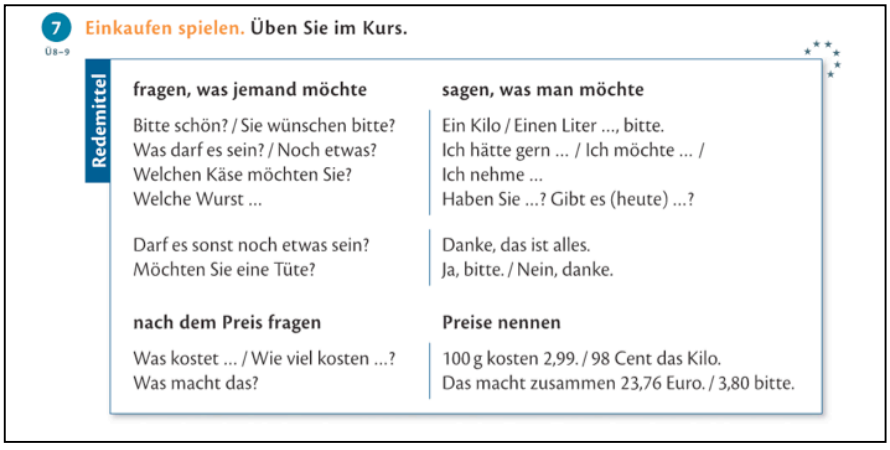
Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 188

Figura 61 - Dica de aprendizagem no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro Studio 21



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 20

Figura 62 - *Redemittel* no tema "bebida e comida/shopping e compras" no livro *Studio 21*

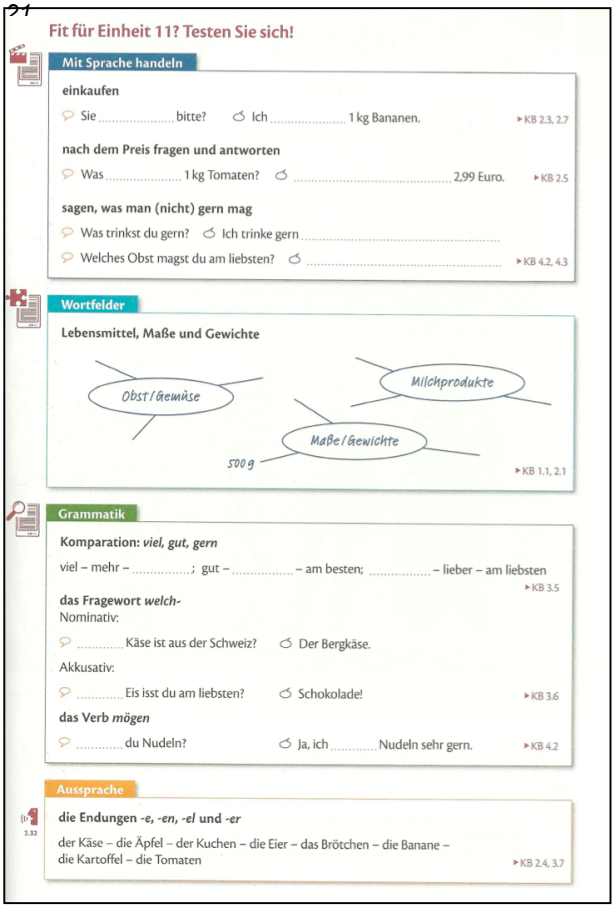


Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 189

Há também a presença de quadros ao final de cada uma das unidades, definidas por tipo de conhecimento, por meio de cores, símbolos e *molduras* (ver Figura 63), que

possibilitam ao professor verificar o que foi ensinado e, ao aluno, realizar uma *autoavaliação* de sua aprendizagem.

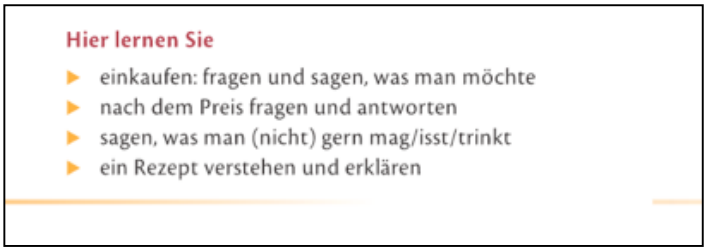
Figura 63 - Avaliação da aprendizagem no tema "bebida e comida/shopping e compras" no livro *Studio 21*



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 201

Logo no início de cada uma das unidades é apresentado um esquema, no qual há uma *explicitação dos objetivos* (ver Figura 64), orientando tanto o professor quanto o aluno sobre os objetivos da unidade.

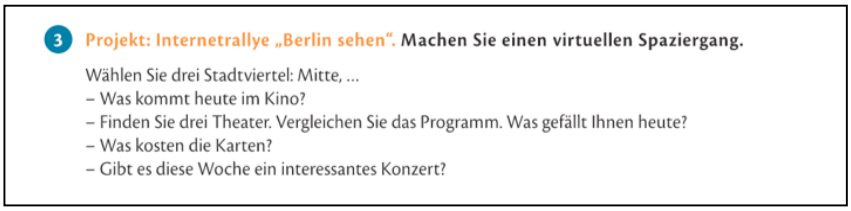
Figura 64 - Explicitação de objetivos no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Studio 21*



Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 186

Assim como no LD anterior, ao fim de cada uma das unidades, há uma atividade que sugere a *realização de projetos*. No tema “viagens”, há uma atividade sugerindo um passeio virtual por Berlim, utilizando-se a internet para encontrar as informações (ver Figura 65). Há boas orientações na atividade sobre como realizar esse projeto, possibilitando ao aluno utilizá-la de modo autônomo.

Figura 65 - Realização de projeto no tema "viagens" do livro *Studio 21*


3 Projekt: Internetrallye „Berlin sehen". Machen Sie einen virtuellen Spaziergang.

Wählen Sie drei Stadtviertel: Mitte, ...
– Was kommt heute im Kino?
– Finden Sie drei Theater. Vergleichen Sie das Programm. Was gefällt Ihnen heute?
– Was kosten die Karten?
– Gibt es diese Woche ein interessantes Konzert?

Fonte: FUNK; KUHN, 2013, p. 153

No segundo tema, há também uma receita de comida, como no LD anterior, embora haja mais informações neste LD sobre como realizar a atividade, além de fornecer acesso a outros *locais de distribuição*, como *websites* (ver Figura 36). Essas atividades promovem o trabalho criativo do aluno, gerando mais motivação e autonomia.

Quanto à *metafunção textual*, conforme já apresentado na seção 4.3.5, em ambas as unidades analisadas há uma *ordem de leitura* mais espacial, com uma melhor distribuição dos *modos* visual e verbal ao longo das páginas. Essa boa *adaptabilidade* do material possibilita uma maior liberdade tanto ao professor quanto ao aluno para selecionar as atividades que mais lhe pareçam interessantes e que se relacionem com o seu contexto. Há muitos tipos de representações visuais, com orientações explícitas sobre o seu uso, que podem ser utilizados pelo professor de modo a propiciar um processo de aprendizagem mais significativo e motivador ao aluno. Assim, tanto o professor quanto o aluno possuem *controle sobre a gestão da aprendizagem*.

Há a presença tanto de atividades abertas quanto fechadas, as quais estimulam tanto a interação, o diálogo e reflexão entre os participantes, quanto a assimilação de estruturas linguísticas. Em ambos os tipos de atividade, há uma interação entre o *modo* verbal e o visual para a construção do significado. Há maior presença de referências visuais a outros *locais de distribuição*, como *websites* (ver Figura 36),

vídeos e *CDs* de áudio (ver Figura 63), possibilitando a exploração do conhecimento de mundo do aluno e fomentando a sua criatividade.

Nesse sentido, com respeito ao *papel do aluno*, vislumbra-se que o aluno possui ainda mais independência neste LD, considerando a quantidade de atividades que buscam promover a sua interação por meio de diferentes tipos de representações visuais e verbais autênticas e que se aproximam do leitor, gerando maior motivação, significado e, portanto, autonomia. Há a possibilidade de muito *trabalho colaborativo* e agentivo por parte do aluno, bem como a *realização de projetos*, por meio das atividades que oferecem boa orientação ao professor e ao aluno. Além disso, há muitos recursos semióticos que fazem referência à *explicitação dos objetivos* e que permitem a *reflexão da aprendizagem* e a *autoavaliação*.

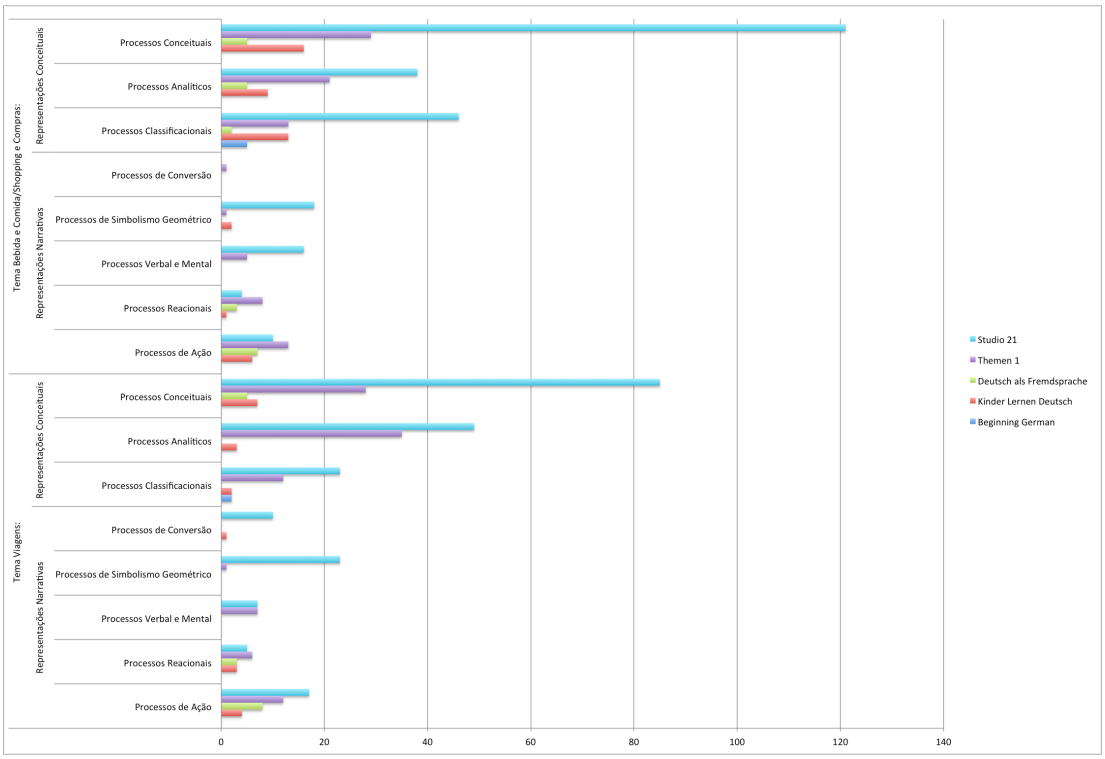
No que tange ao *papel do professor*, este se encontra representado tanto como um colaborador, um *profissional reflexivo*, o qual busca selecionar e organizar as atividades de forma a maximizar a aprendizagem, por meio de uma ordem de leitura mais flexível e espacial oferecida pelo LD e da interação oferecida entre os vários *modos semióticos*, quanto como um *intelectual transformador* (KUMARAVADIVELU, 2003, p.13-17), considerando a maior quantidade de atividades que buscam valorizar o *background* do aluno e de recursos semióticos que orientam tanto em relação aos objetivos das unidades quanto em relação à *reflexão sobre o processo de aprendizagem*, de maneira processual e retroativa (SANTOS, 2004, p. 153-169).

4.4.6 Conclusões em relação ao *desenho*

A partir das análises dos dois temas nos cinco LDs selecionados com respeito ao seu *desenho*, será apresentado nesta seção um resumo dos resultados com relação ao *papel do aluno* e ao *papel do professor*.

Entre os LDs analisados, verificou-se na subseção 4.3.6 um aumento no número de tipos de representações visuais, além de um aumento das atividades que promovem a interação entre os *modos semióticos*. Esse aumento de representações visuais é acompanhado também por uma variação nos tipos de processos visuais, conforme Gráfico 28.

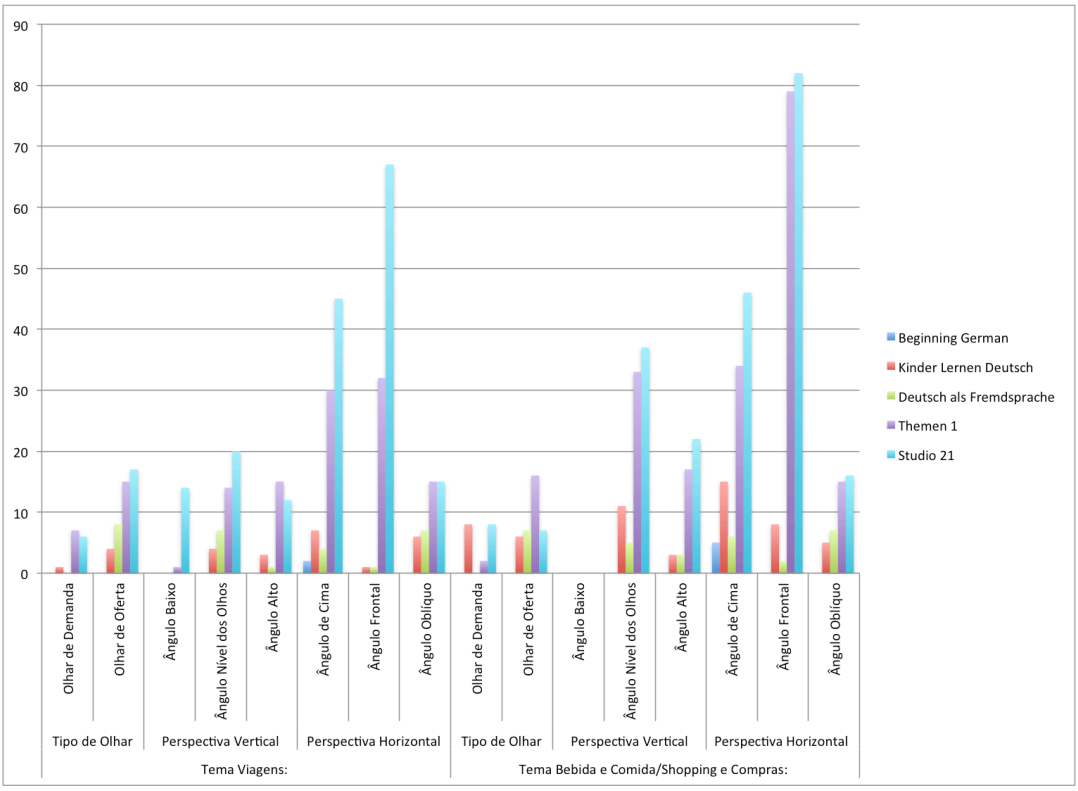
Gráfico 28 - Variedade de representações visuais nos livros didáticos



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Observou-se também que há uma variação com relação ao *tipo de olhar* e de *perspectiva*, conforme Gráfico 29. Em geral, os LDs possuem uma maior quantidade de tipos de *olhar de oferta* que aumenta gradativamente, com exceção dos LDs *Kinder lernen Deutsch* e *Studio 21* no tema "bebida e comida/shopping e compras", tendo em vista a maior quantidade de *representações conceituais* nestes temas. De modo similar, com respeito à *perspectiva vertical* nas imagens, todos os LDs analisados, em ambas as unidades, possuem um ângulo no nível dos olhos predominante, sugerindo uma relação igualitária com o leitor (ver Gráfico 29). Contudo, em relação à *perspectiva horizontal*, percebe-se que os três primeiros LDs possuem mais imagens com ângulo de cima e com ângulo oblíquo, sugerindo objetividade ou distanciamento do leitor, enquanto que nos dois últimos LDs (*Themen 1* e *Studio 21*) há uma maior quantidade de ângulos frontais (ver Gráfico 29), sugerindo mais aproximação e interação com o leitor.

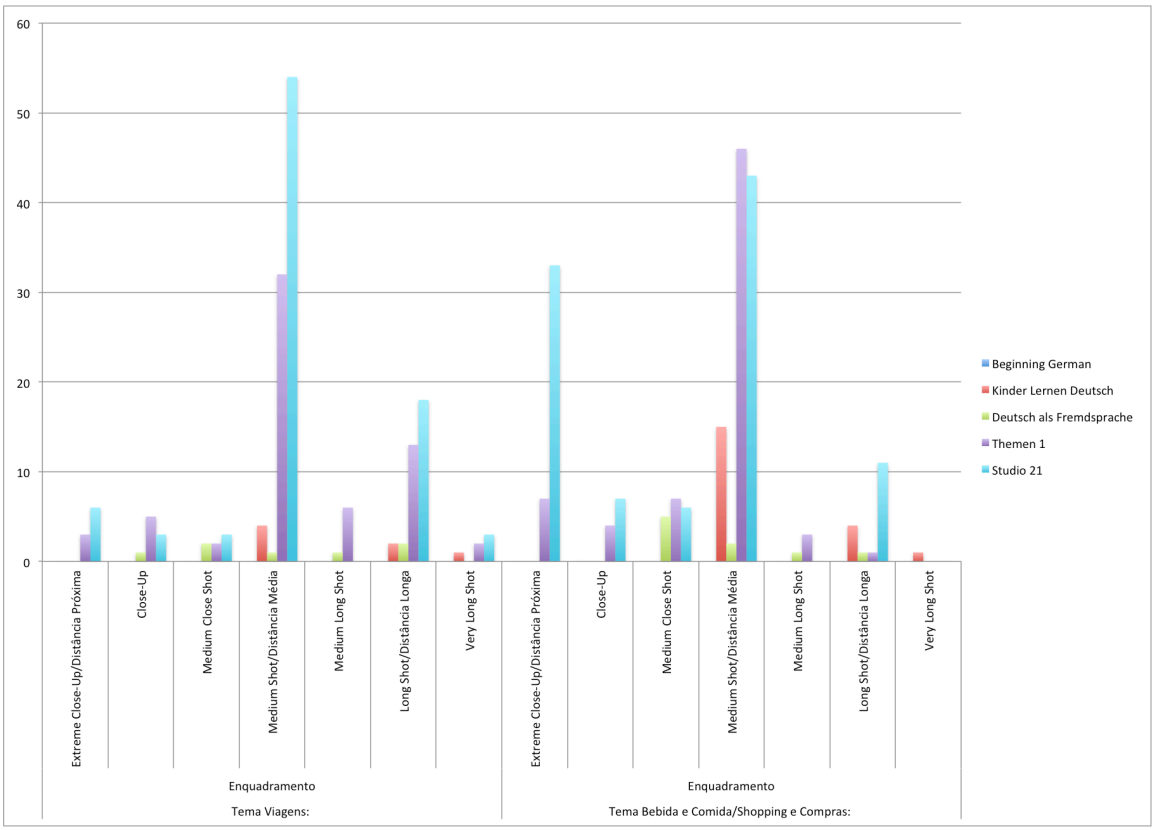
Gráfico 29 – Comparação de tipos de olhar e de perspectiva nos livros didáticos



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Com relação ao *enquadramento*, também se verificou uma grande variação entre os tipos de *enquadramento* (ver Gráfico 30), embora quase todos os LDs possuam uma predominância de imagens em *medium shot*, sugerindo uma certa aproximação com o leitor.

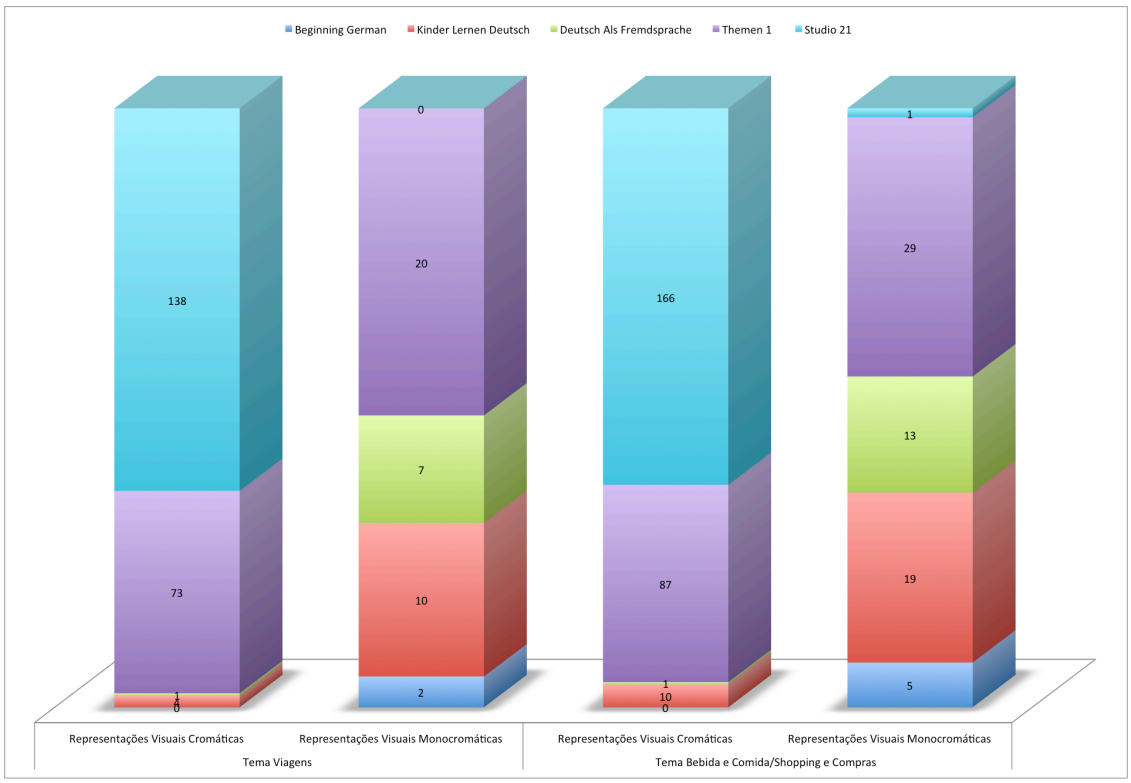
Gráfico 30 – Comparação de tipos de enquadramento nos livros didáticos



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

A cor também passa a fazer cada vez mais parte dos LDs à medida que o número de representações visuais cresce (ver Gráfico 31), exercendo as três metafunções visuais e passando a atuar como *modo semiótico*. Se no LD *Kinder Lernen Deutsch* ela tem a função de destacar orientações ao aluno e ao professor e no LD *Deutsch als Fremdsprache* ela tem a função de marcar o início das unidades e caracterizar *participantes representados*, nos LDs *Themen 1* e *Studio 21 A1* ela passa a exercer as três metafunções visuais: designando *participantes representados*, tipos de conhecimento e tipos de atividades, chamando a atenção do leitor para as imagens e para estratégias de aprendizagem (no LD *Studio 21*) e organizando e agrupando tipos de conhecimento desenvolvidos e estruturas gramaticais.

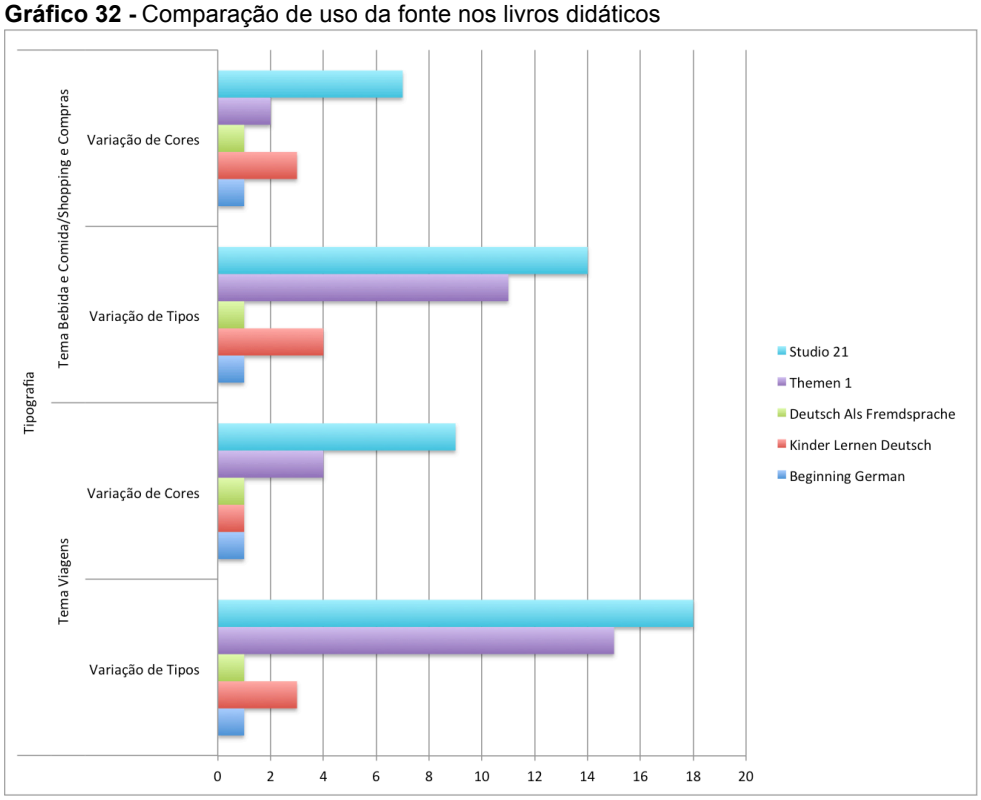
Gráfico 31 – Comparação do uso da cor nas imagens dos livros didáticos



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Do mesmo modo, a tipografia varia ao longo dos LDs analisados, aumentando cada vez mais, tanto em relação à sua forma quanto à sua cor (ver Gráfico 32), funcionando como destaque de atividades e estruturas gramaticais, por meio do negrito e itálico, nos LDs *Beginning German* e *Deutsch als Fremdsprache*, e designando tipos de *gênero textual*, organizando as unidades e chamando a atenção dos leitores, nos LDs *Kinder lernen Deutsch*, *Themen 1* e *Studio 21 A1*. Percebe-se ainda que os dois últimos LDs possibilitam a interação com outros *locais de distribuição*, conforme apresentado no Quadro 11.

Gráfico 32 - Comparação de uso da fonte nos livros didáticos



Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Quadro 11 - Referência a *locais de Distribuição* nos livros didáticos

Livro	Local de Distribuição
Beginning German	Não há referência nas unidades
Kinder Lernen Deutsch	Não há referência nas unidades
Deutsch als Fremdsprache	Não há referência nas unidades
Themen 1	Livro do professor, Fitas-cassete
Studio 21	Livro do professor, *Cds*, *Dvds*, *Internet*, *E-book*.

Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Todos estes elementos analisados ao longo dessa seção possibilitam o oferecimento de *material autêntico*, promovem a *valorização do background do aluno*, explicitam objetivos, possibilitam a *reflexão sobre a aprendizagem*, o *trabalho colaborativo*, a *realização de projetos* e definem a maneira como os interagentes controlam o *processo de ensino/aprendizagem*, definindo simbolicamente o *papel do aluno* e o *papel do professor*.

Nesse sentido, quanto à representação do *papel do aluno*, observa-se ao longo dos LDs analisados uma progressão que vai de um papel mais passivo do aluno, no LD *Beginning German*, representante do *método gramática-tradução*, até chegar a um papel mais independente e reflexivo, no LD *Studio 21 A1*, representante da *abordagem intercultural*, conforme se percebe no quadro Quadro 12.[47]

Quadro 12 - Categorias analisadas nos livros didáticos que influenciam na definição dos papéis do aluno e do professor

Livro	Beginning German	Kinder Lernen Deutsch	Deutsch als Fremdsprache 1A	Themen 1	Studio 21 A1
Explicitação de Objetivos	há	não há	não há	não há	há
Materiais Autênticos	não há	Visual - sim / Verbal - não	Visual - sim / Verbal- não	Visual - sim / Verbal - sim	Visual - sim / Verbal - sim
Valorização do *Background* e Interação entre *Modos*	não há	pouca valorização / alguma interação	não há / pouca interação	boa valorização / muita interação	Boa valorização / muita interação
Trabalho Colaborativo e Interação Significativa entre Interagentes	não há / não há	pouco trabalho colaborativo / alguma interação	pouco trabalho colaborativo / pouca interação	muito trabalho colaborativo / muita interação	muito trabalho colaborativo / muita interação
Realização de Projetos	não há	há	não há	há	há
Reflexão da Aprendizagem e Auto-Avaliação	não há	não há	não há	não há	há
Adaptabilidade das Unidades	pouco adaptáveis	pouco adaptáveis	pouco adaptáveis	muito adaptáveis	muito adaptáveis
Rigidez das Atividades	atividades rígidas	em geral rígidas	rígidas	abertas e fechadas	abertas e fechadas
Controle da Aprendizagem	o professor possui muito controle e o aluno pouco controle	o professor possui muito controle e o aluno pouco controle	o professor possui muito controle e o aluno pouco controle	dividido entre o aluno e o professor	dividido entre o aluno e o professor
Papel do Professor	**técnico passivo**	**técnico passivo**	**técnico passivo**	**profissional reflexivo**	**profissional reflexivo e intelectual transformador**
Papel do Aluno	**passivo**	**passivo**	**passivo**	**ativo**	**ativo e reflexivo**

Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

Com respeito à representação do *papel do professor*, observa-se também que há uma variação de um papel representado como *técnico passivo*, no LD *Beginning German*, até a de um *intelectual transformador*, no LD *Studio 21*, conforme Quadro 12.

Assim sendo, de acordo com os dados obtidos, percebe-se que essas representações de papéis se relacionam não apenas com a *ordem de leitura* dos LDs (ver Quadro 10) e com a quantidade e variedade de representações visuais e verbais nos LDs (ver gráficos 6 e 28), mas também com a maneira como estas representações interagem entre si (ver Gráfico 5): quanto mais variadas e abertas as

[47] Seguindo contribuição advinda do trabalho de Porcellato (2013), os dados apresentados ao longo deste capítulo foram coletados por meio dos quadros apresentados no capítulo III, que, por sua extensão, optou-se por não apresentá-los neste trabalho, sendo disponibilizado um endereço virtual para o seu acesso, o qual segue: http://issuu.com/raffaelluciano/docs/quadros_de_an__lise_-_concep____es

atividades, mais espacial a ordem de leitura e mais orientações há sobre a utilização das imagens, mais elas promovem a *valorização do background*, o *trabalho colaborativo*, a *realização de projetos*, a *reflexão sobre a aprendizagem* e a *explicitação dos objetivos*, favorecendo uma aprendizagem significativa e reflexiva e potencializando a promoção da autonomia do aluno.

De maneira semelhante, conclui-se que quanto maior a quantidade, variedade e interação entre os *modos semióticos* e quanto mais espacial é a *ordem de leitura* da página, mais a representação do *papel do professor* se aproxima de uma relação igualitária com o aluno, em que ambos colaboram para a construção de significado e, portanto, para uma aprendizagem colaborativa.

4.5 Abordagem

Nessa seção, serão analisadas as representações visuais e verbais sobre a *concepção de língua* e *de ensino/aprendizagem* que subjazem às unidades didáticas selecionadas, a partir dos dados analisados nas seções anteriores por meio das três metafunções visuais da GDV, além de outros conceitos advindos da Semiótica Social e de estudos da autonomia. Além disso, será também verificado de que forma a *multimodalidade* presente nas unidades analisadas foi utilizada para o alcance das propostas apresentadas pelos autores dos LDs em suas notas introdutórias.

4.5.1 Livro didático *Beginning German*

Conforme analisado nas subseções 4.3.1 e 4.4.1, no que diz respeito à *metafunção ideacional*, percebeu-se que não há nenhum tipo de *representação narrativa* nesta unidade (ver Gráfico 1). Não há imagens ou gravuras que representem processos de interação ou a representação de *circunstâncias* (contexto). Foram encontrados apenas dois tipos de *representação conceitual*, os quais correspondem a dois quadros de categorização gramatical, que podem ser definidos como *processos classificacionais*. Com respeito à tipografia, observou-se também que não há variação da fonte. Ademais, não há a sua diferenciação por cores. Apenas o negrito da fonte é utilizado como uma ferramenta para categorizar os elementos gramaticais presentes na unidade. Nesse sentido, há um predomínio de recursos visuais, embora escasso, com *modalidade* mais abstrata e científica (KRESS; VAN

LEEUWEN, 2006, p. 154-174), o qual se percebe pela presença dos quadros gramaticais, de ordem classificatória. Tais recursos não possuem fundo ou fazem uso de meios de iluminação, tampouco apresentam gravuras ou ícones em sua composição, sendo constituídos apenas por elementos verbais e linhas.

Com respeito à *metafunção interpessoal*, conforme já apresentado na subseção 4.4.1, observou-se que não há fotografias ou mesmo gravuras com figuras humanas ou antropomórficas, portanto, não havendo a presença de *olhares de demanda* ou *de oferta*. Desse modo, a unidade oferece pouca possibilidade de interação entre leitor e texto. Além disso, observou-se que não há a presença de *perspectiva* nos elementos visuais, os quais são objetivos, visando à representação de estruturas gramaticais. Assim como não há uso de *perspectiva*, também não há *enquadramentos* que podem gerar uma maior aproximação ou afastamento entre leitor e objetos a serem representados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.114-143).

Por fim, no que concerne à *metafunção textual*, verificou-se nas subseções 4.3.1 e 4.4.1 que a unidade segue uma *ordem de leitura* linear (ver Quadro 10), devendo-se obedecer a sequência das atividades propostas. São utilizados como recursos salientadores letras em caixa alta para orientar o leitor sobre os tipos de atividade. Também é utilizado o negrito para destacar exemplos, títulos de atividades e elementos gramaticais de vocabulário, além do sublinhado para salientar expressões gramaticais. Assim, a tipografia e a escrita são os *modos semióticos* utilizados para organizar o texto e destacar elementos, direcionando a *ordem de leitura*.

Desse modo, conclui-se que a *concepção de língua* representada pelos poucos recursos visuais encontrados nessa unidade corresponde a uma língua estrutural, vista como sistema. Não há fotografias ou gravuras que permitam processos de interação entre leitor e o texto. Assim, não há a presença do contexto, tanto visual quanto verbal. A explicação gramatical é utilizada apenas por meio do *modo* verbal, sem o auxílio de imagens (ver Figura 19). Portanto, segue-se uma lógica segundo a qual quanto menos imagética, mais objetiva, estrutural e teórica é a *concepção da língua*. O que há são quadros e esquemas, representando a língua da ciência e do que é objetivo.

De modo similar, depreende-se que a *concepção de ensino/aprendizagem* representada por meio do *design* visual da unidade corresponde a um processo em que o conhecimento é construído de forma linear, gradual, contrastiva com a língua materna e dedutiva: primeiro as regras gramaticais são apresentadas e aprendidas por meio de explicações verbais e quadros, em seguida elas são praticadas, por meio de exercícios fechados e de tradução, predominantemente verbais, seguindo-se uma lógica temporal e linear, ou seja, a lógica da linguagem verbal.

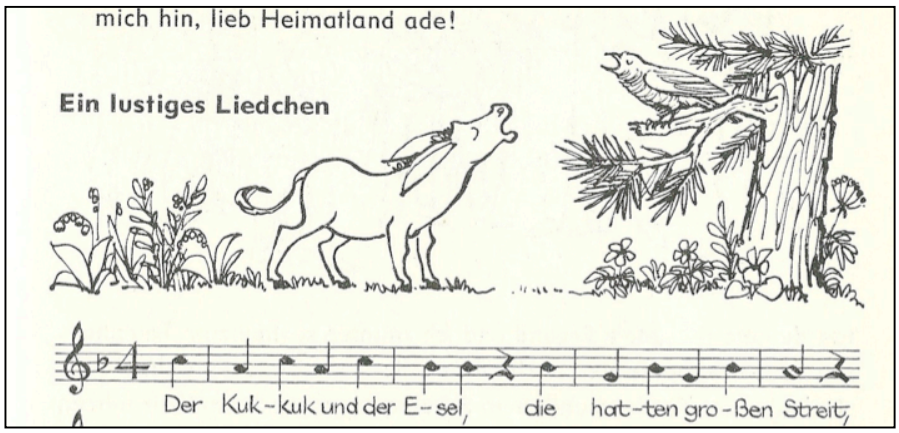
Para a realização de seu *interesse* (KRESS, 2003, p. 37-51), o autor faz uso de textos exclusivamente verbais e de alguns esquemas e quadros. Assim, a *multimodalidade* se faz presente neste LD por meio do *modo* verbal, da tipografia, de numeração e de algumas *representações visuais conceituais*. Não há fotografias ou gravuras que possibilitem melhorar o processo de construção de significado, nem mesmo nos *processos classificacionais*. O predomínio é verbal e escrito: traduções, explicações gramaticais, objetividade e teoria. Assim, há a representação de um ensino centrado na língua.[48]

4.5.2 Livro didático *Kinder lernen Deutsch – Die Familie Schiller*

Conforme análises já apresentadas nas subseções anteriores, verificou-se neste LD, com respeito à *metafunção ideacional*, um bom número de imagens, predominando-se gravuras, e uma maior variedade de tipos de representação visual e verbal, principalmente sugerindo a prática oral da língua a ser aprendida, como transcrições musicais, gravuras em que participantes representados aparecem cantando, além de canções (ver Figura 66). Há uma maior variação do uso da fonte (ver Gráfico 28) e há a presença de cor, embora ainda escassa (ver Gráfico 9). No entanto, verificou-se a pouca presença de *materiais autênticos*.

[48] De acordo com Kumaravadivelu (2003, p. 24-29), nos *métodos* focados na língua, o objetivo principal é aprender as formas linguísticas e as estruturas gramaticais de uma língua.

Figura 66 - Gravura ilustrando canção no tema "viagens" no livro *Kinder lernen Deutsch*



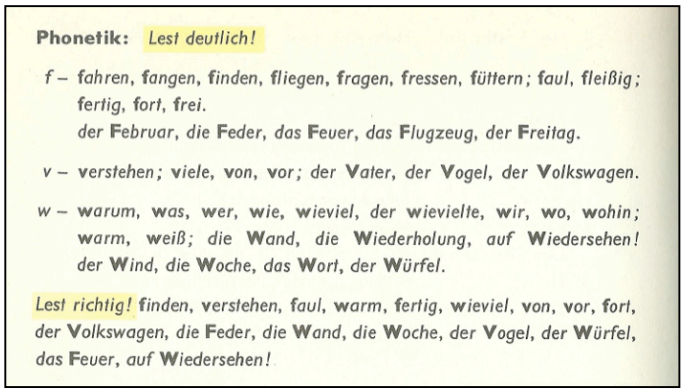
Fonte: SCHLIMBACH, 1976, p. 229

No que tange à *metafunção interpessoal*, também observou-se, nos dois temas analisados, uma variação tanto de *olhares de demanda* quanto *de oferta* (ver Gráfico 12). Há o predomínio de *perspectiva vertical* com ângulo no nível dos olhos (ver Gráfico 12), o que sugere uma relação igualitária entre o que se encontra representado nas imagens e o leitor (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 140-143). No entanto, há o predomínio de *perspectiva horizontal* com ângulo de cima e ângulo oblíquo (ver Gráfico 12), além de um *enquadramento* mais afastado (ver Gráfico 13), o que sugere distanciamento entre *participante representado* e *participante interativo* (leitor) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114-140). Verificou-se também pouca sugestão de *trabalho colaborativo*: as atividades em geral são realizadas por meio de leitura de diálogos em voz alta e de atividades mais fechadas. Não há recursos semióticos que orientem quanto à *explicitação de objetivos* e à *reflexão sobre a aprendizagem*.

Por fim, no que tange à *metafunção textual*, observou-se, conforme subseções 4.3.2 e 4.4.2, uma *ordem de leitura* linear (ver Quadro 10), com pouca *adaptabilidade* das unidades. Há pouca interação entre os *modos semióticos* (ver Gráfico 5) e o predomínio de atividades mais rígidas e fechadas. Também não foram encontradas referências a outros *locais de distribuição*. Constatou-se que é o professor quem possui toda a *gestão sobre a aprendizagem*, possuindo o aluno um papel mais passivo neste LD.

Desse modo, conclui-se que a *concepção de língua* neste livro encontra-se também representada como estrutura. Embora haja maior presença da *multimodalidade*, os *modos* não interagem para a construção de significado. Não há orientações explícitas que possibilitem a interação entre o leitor e o que é representado nas imagens. Há pouca presença de contexto, considerando a pouca presença de *circunstâncias* nas gravuras. Há o predomínio de atividades mais estruturais, sem diálogo com outros *locais de distribuição*, embora haja aqui, diferentemente do livro anterior, a presença da oralidade, representada por meio de transcrições musicais, canções e gravuras representando animais cantando, além de textos verbais mostrando exercícios de fonética a serem pronunciados pelos alunos (ver Figura 67).

Figura 67 - Atividades de fonética no tema "bebida e comida/shopping e compras" do livro *Kinder lernen Deutsch*



Phonetik: *Lest deutlich!*

f – fahren, fangen, finden, fliegen, fragen, fressen, füttern; faul, fleißig; fertig, fort, frei.
der Februar, die Feder, das Feuer, das Flugzeug, der Freitag.

v – verstehen; viele, von, vor; der Vater, der Vogel, der Volkswagen.

w – warum, was, wer, wie, wieviel, der wievielte, wir, wo, wohin; warm, weiß; die Wand, die Wiederholung, auf Wiedersehen! der Wind, die Woche, das Wort, der Würfel.

Lest richtig! finden, verstehen, faul, warm, fertig, wieviel, von, vor, fort, der Volkswagen, die Feder, die Wand, die Woche, der Vogel, der Würfel, das Feuer, auf Wiedersehen!

Fonte: SCHLIMBACH, 1976, p. 126

Com respeito à *concepção de ensino/aprendizagem*, a mesma encontra-se representada como um processo no qual o conhecimento é construído de maneira indutiva, linear e gradual, conforme proposto pelo próprio autor: ouvir, falar, ler, dramatizar e, por fim, escrever. A *ordem de leitura* do LD (ver Quadro 10) orienta essa sequência de aprendizagem. Contudo, diferente do LD anterior, aqui há a presença da oralidade, representada pelos diálogos, canções e algumas imagens, sem o uso contrastivo da língua materna. A aprendizagem também não é realizada de maneira significativa para o aluno: há poucas orientações explícitas que conjuguem os *modos* verbal e visual para o desenvolvimento da aprendizagem, nem há a interação com outros *locais de distribuição*, além de não haver a *explicitação de objetivos* e a *reflexão sobre a aprendizagem*. Embora haja gravuras que representem os dois temas selecionados, há poucas orientações explícitas que

busquem utilizá-las, cabendo ao professor criar atividades que as envolvam para a aprendizagem. Tem-se aqui, novamente, um *processo de ensino/aprendizagem* com foco na língua.

Conforme já apresentado na subseção 4.2.2, o *interesse* da autora reside em ensinar a língua alemã para crianças por meio da língua-alvo, a partir de uma ordem sequencial de habilidades e com foco na oralidade, utilizando-se de imagens por meio de diálogos e atividades baseadas em situações reais. Após as análises realizadas, verificou-se que o livro possui muitas gravuras, de forma simples, que cativam o *interesse* do público-alvo do livro. Há também muitas representações visuais e verbais que remetem à oralidade. Contudo, faltam orientações explícitas que propiciem o aproveitamento das imagens como uma potencialidade no LD para a aprendizagem, cabendo ao professor elaborar atividades e aproveitar tais imagens.

4.5.3 Livro didático *Deutsch als Fremdsprache 1A*

Na subseção 4.4.3, verificou-se neste livro, com respeito à *metafunção ideacional*, que há o predomínio de *representações visuais narrativas*, por meio de fotografias, havendo, portanto, *material visual autêntico*. Contudo, em relação ao *modo* verbal, verificou-se que as atividades constituem-se de atividades fechadas, geralmente de preenchimento de lacunas. Além disso, há pouco uso da cor como forma de orientação nas unidades e de pouca variação da tipografia, como no primeiro LD (ver Gráfico 15).

Em relação à *metafunção interpessoal*, verificou-se nas imagens que há o predomínio de *olhar de oferta*, tendo em vista haver mais *representações narrativas*. Predomina a *perspectiva vertical* no nível dos olhos (ver Gráfico 16) e um tipo de *enquadramento* em *medium shot* (ver Gráfico 17), embora com relação à *perspectiva horizontal* haja uma maior quantidade de ângulos oblíquos (ver Gráfico 16). Estes recursos (*perspectiva vertical* e *enquadramento*) possibilitam uma maior aproximação do que se encontra representado nas imagens com o leitor. Contudo, faltam às unidades analisadas orientações permitindo a utilização dessas imagens pelos alunos para o desenvolvimento da aprendizagem, possibilitando o *trabalho*

colaborativo, a *realização de projetos*, a *reflexão sobre a aprendizagem* e a *explicitação de objetivos*.

No que tange à *metafunção textual*, verificou-se nas subseção 4.3.3 e 4.4.3 que há uma *ordem de leitura* também linear, embora haja uma maior organização dos *modos* verbal e visual. Assim, ocorre pouca *adaptabilidade* e *flexibilidade* das atividades e não há interação com outros *locais de distribuição*, estando o *controle da gestão da aprendizagem* nas mãos do professor, assumindo o aluno um papel mais passivo neste LD.

Nesse âmbito, verifica-se que a *concepção de língua* encontra-se aqui representada novamente como estrutura, como um sistema, tendo em vista a pouca interação entre os *modos semióticos* para o desenvolvimento da aprendizagem e a *rigidez das atividades*, embora haja, como no LD anterior, a presença de representações visuais. Há também aqui a representação da oralidade, por meio de atividades regidas pelo *modo* verbal que orientam sobre o desenvolvimento da habilidade oral, embora de maneira pouco significativa e pouco contextualizada.

No que concerne à *concepção de ensino/aprendizagem*, verifica-se que a mesma pode ser definida como *condutista*, realizada de maneira dedutiva, tendo em vista a *rigidez das atividades*, a *ordem de leitura* seguindo uma lógica mais temporal e sequencial (que inclusive é a proposta dos autores), a falta de *adaptabilidade* da unidade e a ausência de interação entre os *modos semióticos* e com outros *locais de distribuição*, o que se reflete na ausência de *trabalho colaborativo*, de *realização de projetos*, de *reflexão sobre a aprendizagem* e de *explicitação de objetivos*. Há aqui mais um *processo de ensino/aprendizagem* centrado na língua, como nos dois primeiros livros.

Conforme já observado na subseção 4.2.3, os autores mencionam que seu *interesse* é ensinar bem a falar, a ler e a escrever a língua alemã. Busca-se realizar tal *interesse*, de acordo com os autores, por meio de palavras e estruturas sintáticas organizadas em diálogos do cotidiano, mediante o uso de imagens e de exercícios bem estruturados, além da utilização de discos de vinil e fitas-cassete. Após as análises realizadas, observa-se que o LD não possibilita uma boa interação entre os

recursos semióticos oferecidos pelos autores para a realização desses objetivos: embora haja imagens do cotidiano, por meio de muitas fotografias, as mesmas se encontram subordinadas ao *modo* verbal. As atividades são rígidas, não possibilitando a interação e a aprendizagem de forma significativa, aprendendo-se mais sobre a forma que a utilizar a língua em contextos. Além disso, faltam referências ao longo das unidades que possibilitem a interação com os outros *locais de distribuição* mencionados acima, tanto pelo professor quanto pelo aluno.

4.5.4. Livro didático *Themen 1*

Com respeito a este LD, verificou-se nas subseções 4.3.4 e 4.4.4 que, no que se refere à *metafunção ideacional*, ambos os temas analisados possuem uma grande quantidade e variedade de representações visuais e verbais e que, diferentemente dos LDs anteriores, há aqui uma interação entre os *modos semióticos* para a construção de significado (ver Gráfico 5). Percebe-se neste livro a presença de *processos verbal e mental* que sugerem a interação entre os participantes (ver Gráfico 18). As atividades e imagens fazem uso de muita cor (ver Gráfico 19) e de uma tipografia variada (ver Gráfico 20). Há muito *material autêntico*, tanto verbal quanto visual, que se encontra materializado por meio de diferentes *gêneros textuais*, promovendo a motivação e autonomia do aluno.

No que se refere à *metafunção interpessoal*, observou-se que há uma maior quantidade de *imagens de oferta* (ver Gráfico 21), tendo em vista a grande quantidade de *representações narrativas*. Há também o predomínio de imagens com *ângulo no* nível dos olhos e de ângulo superior (ver Gráfico 21), representando tanto uma relação igualitária quanto dando poder ao leitor (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 140-143), sugerindo a capacidade de realizar o que se encontra representado nas imagens. Há também uma maior quantidade de imagens em ângulo frontal (ver Gráfico 21) e um *enquadramento* em *medium shot* (ver Gráfico 22), o que também sugere uma maior identificação e aproximação entre *participante representado* e *participante interativo* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 114-140). Isso é efetivamente realizado por meio das atividades que possibilitam a interação, por meio de um *trabalho colaborativo* e da *realização de projetos*. Contudo, há

poucos recursos semióticos que orientam quanto à *reflexão sobre a aprendizagem* e à *explicitação de objetivos* dentro das unidades.

Quanto à *metafunção textual*, observou-se que há uma *ordem de leitura* mais espacial das unidades (ver Quadro 10), tendo em vista a grande quantidade de representações visuais e a interação entre os *modos*, o que possibilita uma maior seleção e organização das atividades por alunos e professores. As atividades são muito flexíveis e interagem com outros *modos semióticos* e com outros *locais de distribuição*. Há aqui um controle igualitário do professor e aluno sobre a *gestão da aprendizagem*.

Nesse sentido, observa-se que a *concepção de língua* encontra-se representada como processo, como prática social, considerando a grande quantidade e variedade de representações visuais e a interação entre os *modos* verbal e visual possibilitando a interação entre os alunos, além da grande *flexibilidade das atividades*.

Da mesma forma, verifica-se que a *concepção de ensino/aprendizagem* aqui é representada como comunicativa, realizada de maneira indutiva e buscando-se desenvolver as habilidades escritas e orais, inseridas em contextos sociais, tendo em vista o caráter interativo entre os *modos semióticos* e outros *locais de distribuição*, os quais possibilitam a construção de significado de forma conjunta, significativa e contextualizada, além da *flexibilidade das atividades* e a *adaptabilidade* da unidade por meio da *ordem de leitura* espacial, o que possibilita o *trabalho colaborativo* e a *realização de projetos*. Há aqui um *processo de ensino/aprendizagem* cujo foco encontra-se no aluno.[49]

Conforme apresentado na subseção 4.2.4, o *interesse* dos autores é ensinar a língua alemã por meio de discussões contextualizadas, utilizando-se de temas da vida diária e ainda por meio de humor e ironia, incentivando o processo criativo.

[49] Segundo Kumaravadivelu (2003, p. 24-29), os *métodos* focados no aluno buscam fornecer práticas pré-selecionadas que desenvolvem estruturas gramaticais, além de praticar as funções comunicativas, por meio de atividades focadas no significado. Aqui também a aprendizagem da língua é considerada intencional: por meio do ensino baseado tanto na função comunicativa quanto na sua forma, busca-se chegar à aprendizagem de uma língua.

Todos os tipos de habilidades são praticadas desde o início e as unidades tem uma estrutura clara. Ainda de acordo com os autores, há um livro de exercícios que pode ser utilizado de forma autônoma ou durante as aulas. A partir das análises realizadas, observa-se que as unidades possibilitam essa realização de discussões em contexto, tanto de forma oral quanto escrita, tendo em vista a grande quantidade de *modos semióticos* que interagem para possibilitar a construção de significado. Há a utilização de outros *locais de distribuição* e de *gêneros textuais* que representam temas da vida diária. Contudo, faltam orientações quanto à execução de determinadas atividades sem a utilização do livro do professor, além de recursos semióticos que possibilitem conectar as atividades deste LD ao livro de exercícios mencionado pelos autores.

4.5.5 Livro didático *Studio 21 A1*

Neste livro, partindo da *metafunção ideacional*, verificou-se nas subseções 4.3.5 e 4.4.5 uma ainda maior quantidade e variedade de tipos de representações visuais que no anterior, tanto conceituais quanto narrativas (ver gráficos 4 e 23). Foram encontrados, assim como no livro anterior, *processos verbal e mental* (ver Gráfico 23), que sugerem o diálogo e interação entre os participantes. Além disso, quase todas as atividades das unidades analisadas promovem a interação entre os *modos* verbal e visual. Há também uma maior quantidade de imagens coloridas (ver Gráfico 24) em relação a todos os LDs anteriores. Fora das imagens, a cor tem ainda a função, como no livro anterior, de representar tipos de conhecimento e definir participantes nos diálogos das atividades, juntamente com formas geométricas. A tipografia também é muito variada, tanto em cores quanto em tipos, presente em diferentes *gêneros textuais* (ver Gráfico 25). Assim, há muitos *materiais autênticos*, visuais e verbais.

No que tange à *metafunção interpessoal*, observou-se, assim como no LD anterior, uma maior presença de *imagens de oferta*, de ângulos no nível dos olhos, com respeito à *perspectiva vertical*, e de ângulos frontais, em relação à *perspectiva horizontal* (ver Gráfico 26), além de *enquadramentos* prevalentes em *medium shot* (ver Gráfico 27). Contudo, há mais variação em relação a *enquadramentos* em *close-up* e *extreme close-up*. Todas essas configurações, também encontradas no

livro anterior, promovem mais motivação e autonomia ao aluno. Além disso, nas unidades analisadas deste LD, verificou-se uma maior interação entre os *modos semióticos* para a construção de significado (ver Gráfico 5), promovendo o *trabalho colaborativo*, a *realização de projetos*, a *reflexão sobre a aprendizagem* e a *explicitação de objetivos*.

Quanto à *metafunção textual*, observou-se nas subseções 4.3.5 e 4.4.5, de modo semelhante ao LD anterior, uma *ordem de leitura* espacial (ver Quadro 10), com muita *adaptabilidade* das unidades analisadas e com atividades tanto abertas quanto fechadas, o que divide o *controle da gestão da aprendizagem* entre o professor e o aluno. Há também a interação com vários outros *locais de distribuição*, conforme já apresentado.

Assim, no que diz respeito à *concepção de língua*, é possível verificar uma representação de língua como processo, como prática social, da mesma forma que no LD anterior, tendo em vista a grande quantidade e variedade de representações visuais, a interação promovida entre os *modos semióticos* variados e a *flexibilidade das atividades*.

Do mesmo modo, observa-se que a *concepção de ensino/aprendizagem* encontra-se representada como integrativa, colaborativa e reflexiva, considerando a grande interação presente entre os *modos* verbal e visual e com outros *locais de distribuição*, promovendo a *valorização do background do aluno*, o *trabalho colaborativo* e a *realização de projetos*. Há ainda uma maior integração entre as diversas habilidades (ler, escrever, falar, ouvir, vocabulário, pronúncia) a serem desenvolvidas que no LD anterior, além da presença de recursos semióticos que promovem explicitamente a *reflexão sobre a aprendizagem* e a *explicitação dos objetivos* das unidades. Nesse sentido, tem-se aqui uma *concepção de ensino/aprendizagem* cujo foco está centrado na aprendizagem.[50]

[50] De acordo com Kumaravadivelu (2003, p. 24-29), os *métodos* centrados na aprendizagem buscam fornecer aos alunos oportunidades para participar em atividades de construção de significado mais abertas, por meio da interação ou por meio da resolução colaborativa de problemas. A aprendizagem da língua é vista de forma mais acidental: é por meio do processo de construção de significado e da comunicação que os alunos desenvolverão a língua-alvo, por meio de um processo não tão linear.

O *interesse* dos autores é, de acordo com sua nota introdutória, já apresentada na subseção 4.2.5, ensinar a língua alemã por meio da prática, realizando atividades com foco em situações do cotidiano da Alemanha, Suíça e Áustria e utilizando recursos visuais e de rotinas comunicativas (*Redemittel*), de forma integrada. Ao final de cada unidade, há exercícios que possibilitam o estudo autônomo e uma revisão do que foi aprendido, possibilitando refletir sobre a aprendizagem. Ainda de acordo com os autores, são oferecidos outros *locais de distribuição*, como *CDs* de áudio e um *DVD*, além de um *e-book*, no qual os alunos podem expandir as imagens e ouvir as palavras contidas no livro. A partir das análises realizadas ao longo deste capítulo, vislumbra-se que a *multimodalidade* exerce um forte papel no *processo de ensino/aprendizagem*: há uma grande quantidade e variedade de representações visuais e verbais, além da interação entre *modos* e *locais de distribuição*, com muitas orientações visuais e verbais que possibilitam a realização do *interesse* dos autores.

4.5.6 Conclusões em relação à *abordagem*

A partir das considerações realizadas nas subseções anteriores com respeito à *abordagem*, além das outras considerações ao longo das seções sobre o *procedimento* e o *desenho*, serão apresentadas nesta subseção conclusões sobre as representações de *concepções de língua* e de *ensino/aprendizagem* que subjazem os LDs analisados.

Na subseção 4.3.6, concluiu-se que a *ordem de leitura* dos LDs variou de uma orientação linear até uma orientação espacial, acompanhando o aumento de representações visuais nos LDs, em consequência também do aumento de atividades que possibilitam a construção de significado conjunta entre os *modos semióticos*.

Na subseção 4.4.6, concluiu-se que essas oscilações, juntamente com a variação do *tipo de olhar*, de *perspectiva* e de *enquadramento* nas imagens, além do uso da cor, de *molduras* e da tipografia nas unidades analisadas possibilitam a representação de diferentes *papéis do aluno* e *do professor*.

Ainda, nas análises realizadas nas subseções anteriores, com respeito à *abordagem*, verificou-se igualmente que todas estas diferentes configurações do *design* das unidades analisadas influenciam na representação da *concepção de língua* e na *concepção de ensino/aprendizagem*.

Nesse âmbito, observa-se que, quanto à *concepção de língua*, há uma progressão partindo de uma representação de língua como estrutura e como sistema em direção a uma representação de língua mais sociointeracionista, como prática social, conforme quadros 13 e 14.

Quadro 13 - Representação de *concepções de língua* e de *ensino/aprendizagem* nos *métodos* e *abordagens*

Método didático	Gramática-Tradução	Método Direto	Método Audiolingual	Abordagem Comunicativa	Abordagem Intercultural
Livro	Beginning German	Kinder Lernen Deutsch	Deutsch als Fremdsprache 1A	Themen 1	Studio 21 A1
Concepção de Língua	Estrutural	Estrutural	Estrutural	Prática Social	Prática Social
Concepção de Ensino/Aprendizagem	Contrastiva / Dedutiva / Escrita / Foco na Língua	Lexicalista / Indutiva/ Prioridade oral / Foco na Língua	Condutista / indutiva / Oral e Escrita / Foco na Língua	Comunicativa / indutiva / Oral e Escrita / Foco no Aluno	Integrativa e Reflexiva / indutiva / Oral e Escrita / Foco na Aprendizagem

Fonte: Dados coletados pelo autor por meio de tabelas a partir dos temas analisados

No que tange à *concepção de ensino/aprendizagem*, percebe-se que ao longo dos livros analisados e, portanto, dos *métodos* e *abordagens*, há uma variação que vai de um *processo de ensino/aprendizagem* mais dedutivo, com foco na escrita e contrastando com a língua materna até um *processo de ensino/aprendizagem* mais integrativo e reflexivo, conforme se percebe nos mesmos quadros (ver quadros 13 e 14).

Quadro 14 - Resumo das análises realizadas nos dois temas selecionados

Livros	Beginning German **(SCHINNERER, 1956)**	Kinder Lernen Deutsch: Die Familie Schiller **(SCHLIMBACH, 1976)**	Deutsch als Fremdsprache **(BRAUN; NIEDER; SCHMÖE, 1977)**	Themen **(AUFDERSTRASSE; BOCK; GERDES; MÜLLER, 1983)**	Studio 21 **(FUNK; KUHN, 2013)**
Representações Visuais	2	14	8	93	138
	5	29	14	116	167
Tipo de Olhar	Não há	Oferta	Oferta	Oferta	Oferta
	Não há	Demanda	Oferta	Oferta	Demanda
Perspectiva Vertical	Não há	Nível dos Olhos	Nível dos Olhos	Nível Alto e Nível dos Olhos	Nível dos Olhos
	Não há	Nível dos Olhos	Nível dos Olhos	Nível dos Olhos	Nível dos Olhos
Perspectiva Horizontal	ângulo de cima	ângulo de cima	ângulo oblíquo	ângulo frontal	ângulo frontal
	ângulo de cima	ângulo de cima	ângulo oblíquo	ângulo frontal	ângulo frontal
Enquadramento	Não há	Medium Shot	Medium Close Shot	Medium Shot	Medium Shot
	Não há	Medium Shot	Medium Close Shot	Medium Shot	Medium Shot
Ordem de Leitura	Linear	Linear	Linear	Espacial	Espacial
Atividades com interação entre modos	0	1	0	14	32
	0	1	2	16	35
Uso de Molduras	sim - poucas	sim - poucas	não	sim - muitas	sim - muitas
Tipos e Cores de Tipografia	1 tipo - 1 cor	3 tipos - 1 cor	1 tipo - 1 cor	15 tipos - 4 cores	18 tipos - 9 cores
	1 tipo - 1 cor	4 tipos - 3 cores	1 tipo - 1 cor	11 tipos - 2 cores	14 tipos - 7 cores
Uso da Cor como Modo Semiótico nas Unidades	não há	presente, sem muita modulação	pouco presente, uma cor	muito presente	muito presente
	não há	presente, sem muita modulação	pouco presente, uma cor	muito presente	muito presente
Predomínio de Representações Monocromáticas ou Cromáticas	monocromáticas	monocromáticas	monocromáticas	cromáticas	cromáticas
	monocromáticas	monocromáticas	monocromáticas	cromáticas	cromáticas
Outros Locais de Distribuição	não há	não há	não há	livro do professor, fitas-cassete	livro do professor, dvds, cds, websites, e-book
Papel do Aluno	passivo	passivo (menos que no beginning German)	passivo	ativo	ativo
Papel do Professor	técnico passivo	técnico passivo	técnico passivo	profissional reflexivo	profissional reflexivo / intelectual transformador
Concepção de Língua	estrutural	estrutural	estrutural	prática social	prática social
Concepção de Ensino/Aprendizagem	contrastiva / dedutiva / escrita/ Foco na língua	lexicalista / indutiva / prioridade oral / foco na língua	condutista / indutiva / oral e escrita / foco na língua	comunicativa / indutiva / oral e escrita / foco no aluno	integrativa e reflexiva / indutiva / oral e escrita / foco no processo comunicativo

Fonte: dados coletados pelo autor por meio de quadros a partir dos temas analisados

À vista disso, após as análises realizadas neste capítulo, vislumbra-se a presença de alguns fatores que são determinantes na representação dos conceitos propostos neste trabalho por meio da *multimodalidade*: não é apenas a quantidade e variedade de representações visuais presentes nos LDs ou a sua configuração em diferentes tipos de *perspectiva*, *tipos de olhar* e de *enquadramento* que parece ser importante

nessas definições, mas também a maneira como as atividades nos LDs possibilitam a interação entre os *modos semióticos* e com outros *locais de distribuição*, além da *ordem de leitura* predominante nos LDs, a quantidade de cores, de tipografia e de *molduras* presentes. Todos estes fatores, interagindo de forma conjunta, favorecem a construção de significado e, por conseguinte, a aprendizagem da língua alemã.

Conclui-se, também, que cada um dos autores, ao longo dos *métodos* e *abordagens* analisados, utiliza-se da *multimodalidade* de uma maneira distinta, a partir dos recursos semióticos disponíveis em cada contexto de produção dos LDs e dos princípios teórico-metodológicos que subjazem estes *métodos* e *abordagens*, seja por meio da tipografia e do *modo* verbal, de gravuras simples coloridas, de fotografias monocromáticas ou por meio de recursos semióticos que remetam à interação e a reflexão sobre a aprendizagem.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou como a *multimodalidade* encontra-se presente em livros didáticos de ensino de língua alemã como LE e de que maneira ela possibilita a representação de *concepções de língua*, *de ensino/aprendizagem* e dos papéis atribuídos ao professor e ao aluno. Para tanto, foram analisados dois temas, "viagens" e "bebida e comida/shopping e compras", de cinco LDs, os quais correspondem a cinco diferentes correntes teórico-metodológicas: *método gramática-tradução*, *método direto*, *método audiolingual*, *abordagem comunicativa* e *abordagem intercultural*.

No primeiro capítulo, foram apresentadas as perguntas da presente pesquisa, os objetivos a serem alcançados e o modo como este trabalho se organiza. No segundo capítulo, foram apontadas as bases teóricas que nortearam o estudo, sendo discutidos conceitos dos campos da Linguística Aplicada e do Enfoque Semiótico Social. No terceiro capítulo, foi caracterizado o tipo de pesquisa, definido o *corpus* a ser analisado e explicitados os procedimentos de coleta de dados e as ferramentas a serem utilizadas na análise dos dados obtidos. No quarto capítulo, foram evidenciados e discutidos tais dados por meio da metodologia explicitada no capítulo anterior.

Os resultados mostram que a *multimodalidade* parece acompanhar a evolução pela qual passaram os *método*s e as *abordagens didáticas*. Ao longo da análise dos livros didáticos, nos dois temas focalizados, verificou-se que há não somente um aumento da quantidade e da variedade do *modo* visual, mas também um aumento de atividades didáticas que promovem a interação entre os *modos* verbal e visual.

Enquanto no LD pertencente ao *método gramática-tradução* há pouca presença da *multimodalidade*, nos LDs pertencentes ao *método direto* e ao *método audiolingual*, vislumbrou-se um aumento da quantidade e variedade do *modo* visual, embora ainda houvesse poucas atividades que possibilitassem a interação entre os *modos*

semióticos. Nestes três primeiros *métodos* verificou-se que o *modo* visual encontra-se subordinado ao *modo* verbal, funcionando, na maioria das vezes, como apenas um recurso ilustrativo. Assim, as unidades seguem uma *ordem de leitura* mais temporal, linear e sequencial, de acordo com a lógica da escrita.

Nestes três primeiros *métodos didáticos*, observou-se também pouca interação com outros *locais de distribuição*. Além disso, a cor e a tipografia é pouco variada, embora no *método direto* haja uma maior quantidade de imagens coloridas com pouca modulação e de variação da tipografia, tendo em vista o seu público-alvo ser constituído por crianças.

A partir destes elementos, pode-se concluir que a *concepção de língua* nestes *métodos* encontra-se representada como estrutura, enquanto a *concepção de ensino/aprendizagem* encontra-se representada, em geral, com um foco predominante na língua, em sua forma, ensinada de forma sequencial. O *papel do professor* encontra-se representado como central e autoritário, em relação ao aluno, mas ainda dependente dos tipos de atividades do *método didático*, sendo definido como *técnico passivo*. Nesse contexto, o aluno tem pouco espaço para atuar de forma autônoma nestes *métodos didáticos*, exercendo um papel mais passivo e subordinado ao professor e ao LD.

Na *abordagem comunicativa* e na *abordagem intercultural*, verifica-se não só um aumento da quantidade e da variedade do *modo* visual, mas também um expressivo aumento de atividades que promovem a interação entre os *modos* verbal e visual. Nestas *abordagens*, nota-se que o *modo* visual passa a organizar a *ordem de leitura* das unidades e a ter uma relação mais igualitária com o *modo* verbal, em que ambos são utilizados para construir o significado e propiciar a aprendizagem.

Verifica-se também que nestas duas *abordagens* há uma maior interação com outros *locais de distribuição*, além de um aumento acentuado da presença da cor e de variação da tipografia, os quais se encontram presentes em diversos *gêneros textuais* ao longo dos dois temas analisados.

Assim, nessas duas *abordagens*, a partir dessa quantidade e variedade de *modos*

semióticos, além de sua interação e tipo de relação, conclui-se que a *concepção de língua* aqui encontra-se representada como uma prática social, enquanto a *concepção de ensino/aprendizagem* é representada tanto como comunicativa e com foco no aluno, em relação à *abordagem comunicativa*, quanto como integrativa e reflexiva, com foco na aprendizagem, em relação à *abordagem intercultural*. Da mesma forma, os professores encontram-se representados nestes LDs tanto como *profissional reflexivo*, em relação à *abordagem comunicativa*, quanto como *intelectual transformador*, no que se refere à *abordagem intercultural*, atuando de maneira mais igualitária e colaborativa com os alunos. Os alunos têm mais controle sobre a *gestão da sua aprendizagem*, podendo atuar de forma mais ativa e autônoma.

Desse modo, conclui-se que quanto maior a quantidade e variedade de *modos semióticos* presentes em um LD, e quanto mais as atividades possibilitam a sua interação, mais as *concepções de língua* e *de ensino/aprendizagem* são representadas como sociointeracionistas e mais igualitária é a relação entre alunos e professores.

Conclui-se também que o aumento da presença da *multimodalidade* nos LDs contribui para uma maior autonomia do aluno e do professor, influenciando nos tipos de atividades a serem realizados e na forma como as unidades se organizam, além de oferecer diferentes recursos semióticos que orientam o *processo de ensino/aprendizagem*, conforme analisado no capítulo anterior.

Assim, ao longo da análise dos cinco *métodos* e abordagens analisados, os autores fizeram uso de diferentes recursos semióticos para possibilitar a realização de seu *interesse*. No *método gramática-tradução*, o autor utilizou principalmente a tipografia. À época da produção do LD, a tipografia constituía-se como um dos poucos recursos semióticos a serem utilizados para a comunicação, embora ainda assim limitada. *No método direto*, a autora faz uso de imagens infantis, com pouca modulação de cores, para chamar a atenção de seu público-alvo, além de utilizar transcrições musicais para sinalizar o seu interesse maior pela oralidade. No *método audiolingual*, os autores valem-se de fotografias em preto e branco para representar situações do cotidiano e interações. Na *abordagem comunicativa*, os autores

utilizam diversos tipos de representações visuais, de cor e de tipografia variada, presentes em vários *gêneros textuais*, para promover uma aprendizagem contextualizada e interacionista. Por fim, em um período em que a computação gráfica e a internet já se encontram muito presentes na vida das pessoas, os autores do LD pertencente à *abordagem intercultural* utilizam diversos recursos semióticos para possibilitar uma maior reflexão e trabalho colaborativo entre os interagentes no *processo de ensino/aprendizagem*. Cada autor utilizou a *multimodalidade* de forma diferente, de acordo com os recursos disponíveis em cada contexto de produção dos LDs e de acordo com os princípios de cada uma das correntes teórico-metodológicas que ajudaram a desenvolver o *processo de ensino/aprendizagem* de LE. O que se torna evidente é que cada vez mais a *multimodalidade* encontra-se presente nos LDs de ensino de língua alemã e que essa evolução parece acompanhar os princípios didáticos que subjazem estes livros.

Como ficou evidenciado, o objetivo do presente estudo não foi realizar uma avaliação de um determinado LD e, consequentemente, do *método* ou *abordagem* empregado em sua elaboração, mas investigar de que forma a *multimodalidade* encontra-se presente em cada uma das correntes teórico-metodológicas analisadas e de que maneira as diversas concepções que as subjazem – *concepção de língua*, *concepção de ensino/aprendizagem*, *papel do aluno* e *papel do professor* – encontram-se representadas por meio dessa *multimodalidade*. Desse modo, a metodologia empreendida neste trabalho pode ser útil para a Linguística Aplicada, fornecendo aos alunos e aos professores ferramentas que possibilitem a análise de livros didáticos de língua estrangeira a partir de sua composição multimodal e promovendo uma maior consciência do papel da *multimodalidade* nestes materiais didáticos e da importância do *letramento multimodal*.

Finalmente, longe de ser conclusiva, a presente pesquisa lança luz sobre a necessidade de pesquisas futuras que envolvam a Semiótica Social e a Linguística Aplicada. Seria interessante verificar de que maneira a *multimodalidade* encontra-se presente ao longo da publicação de LDs de ensino de língua alemã como LE, os quais correspondam a níveis de proficiência diferentes. Haveria uma diminuição da *multimodalidade*, à medida que os textos verbais se tornassem mais complexos e profundos? De igual modo, seria importante analisar como professores e alunos

fazem uso em sala de aula dos recursos semióticos oferecidos pelos LDs de ensino de língua alemã como LE e verificar de que maneira questões relacionadas ao *letramento multimodal* são abordadas por professores e alunos. Outra pesquisa poderia ser realizada buscando investigar como diferentes perfis de alunos e professores reagem quanto à presença da *multimodalidade* nos LDs. Desse modo, pesquisas que envolvam a *multimodalidade* e o ensino de línguas estrangeiras se tornam cada vez mais necessárias no campo da Linguística Aplicada, evidenciando a relação entre a *multimodalidade* e a aprendizagem, relação esta em que a imagem passa a atuar cada vez mais como protagonista.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. Culture: Can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, v. 5, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/agar.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

ALBERS, J. *A interação da cor*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 2013.

ANSARY, H; BABAI, E. Universal characteristics of EFL/ ESL textbooks: a step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, v. 8, n. 2, 2002. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/>. Acesso em: 10 dez. 2014.

ANTHONY, E. M. Approach, Method, and Technique. *ELT Journal,* v. XVII, n. 2, p. 63-67, 1963.

AUFDERSTRASSE, H.; BOCK, H.; GERDES, M.; MÜLLER, J.; MÜLLER, H. *Themen*. Bd. 1. München: Hueber, 1986.

AUSTIN, J. L. *How to do Things with words*. New York: Oxford University Press, 1962.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extrangera*. Madrid: Arcos libros, 2004.

BELL, P. Content Analysis of Visual Images. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Orgs.) *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage, 2001. p. 10-34.

BENSON, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Pearson, 2001.

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BRAMFORD, A. *The visual literacy white paper*. Uxbridge: Adobe Systems, 2009. Disponível em: <http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRAUN, K.; NIEDER, L.; SCHMÖE, F. *Deutsch als Fremdsprache*. Bd 1. Stuttgart: Klett, 1977.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. New York: Longman, 2000.

_____. English language teaching in the “post-method” era: toward better diagnosis, treatment and assessment. In: RICHARDS, J. C.; RENANYDA, W. A. (Orgs.). *Methodology in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 9-18.

CASTRO, G. P. O. *A abordagem subjacente ao material didático de Português língua estrangeira*: a análise da multimodalidade textual. 2009. 81 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CRESWELL, J. W. *Research design*: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 2nd ed. Los Angeles: Sage, 2003.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.) *O livro didático de língua estrangeira:* múltiplas perspectivas. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

DONDIS, A. D. *Sintaxe da linguagem visual*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. *Research Methods in Applied Linguistics*: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ESCH, E. Promoting learner autonomy: criteria for the selection of appropriate methods. In: PEMBERTON, R.; LI, E. S. L.; OR, W. W. F.; PIERSON, H. D. (Eds.). *Taking Control*: autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 35-48.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1993.

FARINA, M.; PEREZ, C.; BASTOS, D. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 6. ed. São Paulo: Blucher, 2011.

FERRAZ, D. Visual literacy: the interpretation of images in english classes. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 5, n. 1, p. 16-28, 2014.

FOUCAULT, M. *Archaeology of Knowlegde and discourse on language*. London: Tavistock Press, 1982.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas.* 9. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FUNK, H.; KUHN, C. *Studio 21*. A1. Berlin: Cornelsen, 2013.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House, 1972.

HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In: LYONS, J. (Ed.). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1970. p. 140-165.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to Functional Grammar*. 3rd ed. London: Hodder Education, 2004.

HEBERLE, V. Multimodal Literacy for Teenage EFL Students. *Cadernos de Letras*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 101-116, 2010.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. New York: Cornell University Press, 1988.

HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

HOWATT, A. P. R. *A history of English language*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HUNEKE, H. W.; STEINIG, W. *Deutsch als Fremdsprache:* eine einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2005.

HYMES, D. H. On Communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies.* Australia: Cambridge University Press, 2012.

KRAMSCH, C. Language and Culture. In: SIMPSON, J. (Org.). *The Routledge handbook of applied linguistics*. London; New York: Routledge, 2011. p. 305-317.

KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis issues and implications*. New York: Longman, 1985.

KRESS, G. *Literacy in the new* media age. London: Routledge, 2003.

_____. *Multimodality:* a semiotic social approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication.* v. 1, n. 3, p. 343-368, 2002.

_____. *Reading images:* the grammar of visual design. 2nd ed. London: Routledge, 2006.

KRESS, G.; BEZEMER, J. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN, J.; STREET, B. (Eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales.* Diálogos con América Latina. México: Siglo XXI, 2009. p. 64-83.

KRESS, G; JEWITT, C.; OGBORN, J.; TSATSARELIS, C. *Multimodal teaching and learning*: the rhetorics of the science classroom. London e New York: Continuum, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

_____. *Beyond Methods:* Macrostrategies for language teaching. New Haven and London: Yale University, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2nd ed. Oxford; New York: Oxford Press University, 2000.

LEE, W. The role of materials in the development of autonomous learning. In: PEMBERTON, R.; LI, E. S. L.; OR, W. W. F.; PIERSON, H. D. (Eds.). *Taking Control*: autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 303-326.

MACHADO, A. *A ilusão especular*: uma teoria da fotografia. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

MAGNO E SILVA, W. Autonomia no aprendizado de LE. É preciso um novo tipo de professor? In: GIL, G; ABRAHÃO, M. *Educação de Professores de Línguas*: os desafios do formador. Campinas: Pontes, 2008. p. 293-301.

_____. Livros didáticos: Fomentadores ou inibidores da autonomização? In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) *O livro didático de língua estrangeira:* múltiplas perspectivas. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p.57-78.

MAROUN, C. R. G. B. *A multimodalidade textual no livro didático de português*. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. 2nd ed. London: Hodder Arnold, 2004.

MOREIRA, M. A. *Metodologia de Pesquisa em Ensino*. Porto Alegre: LF, 2011.

NEUNER, G.; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts:* Eine Einführung. Kassel: Universität Kassel, 1993.

NÖTH, W.; SANTAELLA, L. *Imagem*: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/identity.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

PIMENTA, S. M. O.; BRITO, R. C. L. A gramática do Design Visual. In: PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO, A. M. T.; LIMA, C. H. P. (Orgs.). *Incursões semióticas:* teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 82-103.

PIMENTA, S. M. O.; NATIVIDADE, C. A Semiótica Social e a Multimodalidade. In: PIMENTA, S. M. O.; AZEVEDO, A. M. T.; LIMA, C. H. P. (Orgs.). *Incursões semióticas*: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 21-29.

PORCELLATO, A. M. *Aspectos Culturais e Interculturais nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira*: italiano e inglês em confronto. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, v. 24, p. 161-176, 1990.

RACILAN, M. *Abordagem Comunicativa?* A abordagem comunicativa nos livros didáticos de leitura instrumental em Língua Inglesa. 2005. 137 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

RILEY, P. Drawing the threads together. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Eds.). *Learner autonomy in the foreign language classroom*: teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003. p. 237-252.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, L. P. M. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente:* Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-195.

SANTOS, E. M. O. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):* uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 440 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SCHINNERER, O. P. *Beginning German*. New York: The Macmillan Company, 1956.

SCHLIMBACH, A. *Kinder lernen Deutsch.* Die Familie Schiller. München: Hueber, 1976.

SCHMENK, B. Interkulturelles Lernen versus Autonomie? In: BÖRNER, V. W.; VOGEL, K. (Eds.). *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr, 2004. p. 66-87.

SCHRÖDER, U.; MENDES DE OLIVEIRA, M. Repensando o ensino de cultura em aulas de língua estrangeira. *Signum:* Estudos de Linguagem, v. 14, n. 2, p. 311-332, 2011.

SEARLE, J. R. *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

SERAFINI, F. Interpreting Visual Images and Design Elements of Contemporary Picturebooks. *Connecticut Reading Association Journal,* v. 1, n. 1, p. 3-9, 2012.

SINCLAIR, B. Materials design for the promotion of learner autonomy: how explicit is "explicit"?. In: PEMBERTON, R.; LI, E. S. L.; OR, W. W. F.; PIERSON, H. D. (Eds.). *Taking Control*: autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. p. 149-165.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67.

SPERANDIO, N. O sentido resultante da interação metafórica e metonímica. *Cadernos do IL*, n. 44, p. 347-364, 2012.

TEIXEIRA, C. H. E. T. *A multimodalidade do gênero "livro didático de língua inglesa"*: imagem, texto e função. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TRIM, J. *Breakthrough Manuscrito*. 2009. Disponível em: <http://www.englishprofile.org/index.php?option=com_content&view=article&id=119&Itemid =92>. Acesso em: 15 nov. 2014.

USHIODA, E. Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Inovation in language learning and teaching*, v. 5, n. 2, p. 221-232, 2011.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing social semiotics*. London: Routledge, 2005.

_____. Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal & Document Design*, v. 14, n. 2, p. 139-155, 2006.

_____. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Org.). *The Routledge handbook of applied linguistics*. London; New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

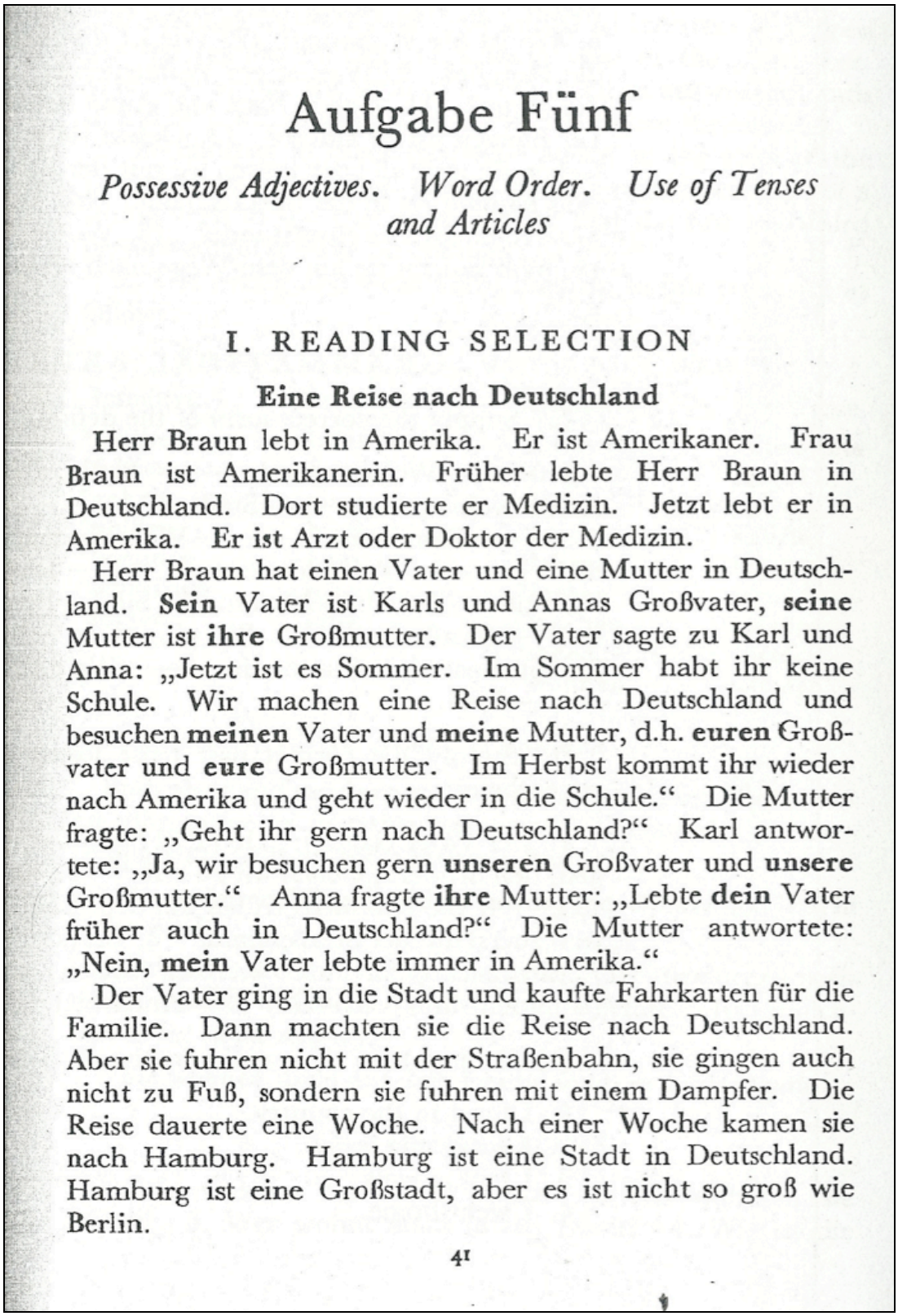
VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEBB, J. *O design da fotografia*. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 45, n. 1, p. 29-54, 2006.

ANEXOS

ANEXO A - Livro didático *Beginning German* - Tema "viagens"



Aufgabe Fünf

Possessive Adjectives. Word Order. Use of Tenses and Articles

I. READING SELECTION

Eine Reise nach Deutschland

Herr Braun lebt in Amerika. Er ist Amerikaner. Frau Braun ist Amerikanerin. Früher lebte Herr Braun in Deutschland. Dort studierte er Medizin. Jetzt lebt er in Amerika. Er ist Arzt oder Doktor der Medizin.

Herr Braun hat einen Vater und eine Mutter in Deutschland. **Sein** Vater ist Karls und Annas Großvater, **seine** Mutter ist **ihre** Großmutter. Der Vater sagte zu Karl und Anna: „Jetzt ist es Sommer. Im Sommer habt ihr keine Schule. Wir machen eine Reise nach Deutschland und besuchen **meinen** Vater und **meine** Mutter, d.h. **euren** Großvater und **eure** Großmutter. Im Herbst kommt ihr wieder nach Amerika und geht wieder in die Schule." Die Mutter fragte: „Geht ihr gern nach Deutschland?" Karl antwortete: „Ja, wir besuchen gern **unseren** Großvater und **unsere** Großmutter." Anna fragte **ihre** Mutter: „Lebte **dein** Vater früher auch in Deutschland?" Die Mutter antwortete: „Nein, **mein** Vater lebte immer in Amerika."

Der Vater ging in die Stadt und kaufte Fahrkarten für die Familie. Dann machten sie die Reise nach Deutschland. Aber sie fuhren nicht mit der Straßenbahn, sie gingen auch nicht zu Fuß, sondern sie fuhren mit einem Dampfer. Die Reise dauerte eine Woche. Nach einer Woche kamen sie nach Hamburg. Hamburg ist eine Stadt in Deutschland. Hamburg ist eine Großstadt, aber es ist nicht so groß wie Berlin.

41

II. VOCABULARY

*Idioms: **eine Reise machen** to take a trip; **in die Stadt gehen** to go down town; **d.h. (das heißt)** i.e. (that is)

*(das) **Amē´rika** America
*der **Amērika´ner** the American
*die **Amērika´nerin** the American (woman)
*der **Arzt** the doctor, physician
*besuchen, besuchte to visit
der Dampfer the steamer
dauern, dauerte to last
*dein your (*fam. sing.*)
der Doktor the doctor
*dort there
*euer your (*fam. pl.*)
fünf five
*für (+ *acc.*) for
*die Großmutter the grandmother
*der Großvater the grandfather
*der Herbst the fall, autumn
immer always
*ihr her, their; Ihr your (*polite*)
*leben, lebte to live
die Medizin´ the medicine
*mein my
nach (+ *dat.*) to, after
*die Reise the journey, trip
*sein his, its
*der Sommer the summer
studie´ren, studierte to study
*unser our
wieder again
*die Woche the week

III. GRAMMAR

A. Possessive Adjectives

1. The nominative case of the possessive adjectives corresponding to the personal pronouns is as shown in the table on page 43.

The possessive adjectives take the same endings as **ein** and **kein**. The forms **unsere** and **euere,** used with feminine singular nouns, are usually shortened to **unsre** and **eure.**

2. The accusative singular forms differ from the nominative only when used with masculine nouns, and then they always add **-en,** like **ein** and **kein.** The forms **unseren** and **eueren** are usually shortened to **unsern** and **euern,** and sometimes to **unsren** and **euren.** In other words, one of the last two **e**'s is generally dropped:

1. **Ich habe meinen Bleistift.**
2. **Du hast deinen Bleistift.**
   Sie haben Ihren Bleistift.
3. **Er hat seinen Bleistift.**
   Sie hat ihren Bleistift.
   Es hat seinen Bleistift.
1. **Wir haben unsern Bleistift.**
2. **Ihr habt euern Bleistift.**
   Sie haben Ihren Bleistift.
3. **Sie haben ihren Bleistift.**

Personal Pronouns	With Masculine Noun	With Feminine Noun	With Neuter Noun
1. ich	mein }	meine }	mein }
2. du	dein }	deine }	dein }
Sie	Ihr } Bleistift	Ihre } Feder	Ihr } Buch
3. er	sein }	seine }	sein }
sie	ihr }	ihre }	ihr }
es	sein }	seine }	sein }
1. wir	unser }	uns(e)re }	unser }
2. ihr	euer }	eu(e)re }	euer }
Sie	Ihr } Bleistift	Ihre } Feder	Ihr } Buch
3. sie	ihr }	ihre }	ihr }

B. Word Order

1. In normal word order the verb follows the subject.

Der Schüler schreibt die Aufgabe.

2. In inverted word order the verb precedes the subject. This is used in questions.

Schreibt der Schüler die Aufgabe?

It is also used when any part of the predicate begins the sentence. This may be either a single word, usually an adverb, or it may be a phrase, or even an entire clause.

Früher lebte er in Deutschland.
Im Sommer gehen sie nach Deutschland.

C. Use of Tenses

In German the present tense is more frequently used in place of the future than in English, especially when the future is either expressed by some adverb or phrase, or is distinctly understood.

Im Sommer machen wir eine Reise nach Deutschland.
In summer we shall take a trip to Germany.

D. Use of the Definite Article

In German the definite article must be used with the seasons.

In dem Sommer, in dem Herbst.

In dem is usually contracted to **im.**

E. Omission of the Indefinite Article

Before predicate nouns denoting vocation or nationality, and used without a modifying adjective, the indefinite article is commonly omitted.

Herr Braun ist Amerikaner.
Er ist Arzt.

F. **Wohnen** *and* **leben**

Wohnen denotes specific location, **leben** general existence.

IV. QUESTIONS

1. Wie heißt die Aufgabe für heute? 2. Wo lebt Herr Braun? 3. Was ist er? 4. Was ist Frau Braun? 5. Wo lebte Herr Braun früher? 6. Wo leben sein Vater und seine Mutter? 7. Lebt Frau Brauns Vater auch in Deutschland? 8. Wohin gehen Karl und Anna im Sommer nicht? 9. Wohin machen sie eine Reise? 10. Gehen sie gern nach Deutschland? 11. Wohin gehen sie wieder im Herbst? 12. Was kaufte der Vater für die Familie? 13. Wo kaufte der Vater die Fahrkarten? 14. Gingen Karl und Anna zu Fuß nach Deutschland? 15. Wohin kamen sie nach einer Woche? 16. Ist Hamburg so groß wie Berlin? 17. Wer ging mit dem Vater nach Deutschland? 18. Lebt Ihr Vater in Deutschland oder in Amerika? 19. Was ist die Mutter Ihres Vaters? 20. Lebt Ihr Großvater in Deutschland?

V. GRAMMATICAL EXERCISES

(a) Supply the German equivalents of the English words in parentheses:

1. Anna hat (my) Feder. 2. Karl, hast du (your) Bleistift? 3. Wo ist (your) Buch, Herr Meyer? 4. Karl und Anna, wo wohnt (your) Vater? 5. Der Schüler lernt (his) Aufgabe. 6. Wir besuchen (our) Großvater und (our) Großmutter. 7. Die Schülerin schreibt in (her) Heft. 8. (My) Schwester geht in (our) Schule. 9. Karl und Anna besuchen (their) Lehrer. 10. (Our) Zimmer in der Schule ist gelb. 11. Karl, wo ist (your) Feder? 12. (My) Vater und (my) Mutter besuchen (our) Lehrer.

(b) Conjugate:

1. Ich besuche meinen Großvater, du besuchst deinen Großvater, etc.
2. Ich schreibe in mein Heft.
3. Ich kaufe meine Fahrkarte.

(c) Begin each of the following sentences with the underscored words or phrases:

1. Sie fahren im Herbst nach Hause.
2. Er studierte Medizin in Deutschland.
3. Sie kaufte dann eine Fahrkarte.
4. Er wohnt jetzt in der Parkstraße.
5. Ich mache im Sommer eine Reise nach Deutschland.
6. Wir besuchten unseren Großvater nach einer Woche.
7. Er lebte früher in Amerika.
8. Du gehst jetzt in die Schule.

VI. TRANSLATION EXERCISES

1. In summer we shall take a trip to Germany. 2. We shall visit our grandfather and our grandmother. 3. Does your grandfather also live in Germany, Mr. Meyer? 4. She bought her ticket in the city. 5. Formerly his father lived in Germany. 6. Our teacher likes to go to the country. 7. Anna, is your brother writing his lesson? 8. No, he is taking a walk. 9. My brother and my sister like to learn German. 10. The brother of the teacher is also a teacher. 11. Is your father an American, Mr. Braun? 12. He and his sister went down town. 13. What is your teacher's name, Karl? 14. Her brother is living in the country. 15. On the way home her sister sang a song.

VII. VOCABULARY BUILDING

A German medial or final **b** frequently corresponds to an English *v*.

eben even
das Grab the grave
haben to have
heben to heave
leben to live
die Leber the liver
der Rabe the raven
die Salbe the salve
das Sieb the sieve
das Silber the silver
streben to strive
weben to weave

In some cases the German **b** is replaced by an *f*, but the plural of nouns again has *v*.

der Dieb the thief
das Kalb the calf
taub deaf
das Weib the wife

VIII. SUPPLEMENTARY READING

Deutsche Gebirge

Im Norden von Deutschland ist das Land eben oder flach. Norddeutschland ist eine Ebene. Eine Ebene ist ebenes Land. Im Süden ist das Land gebirgig, d.h. dort sind Gebirge. Die Gebirge in der Schweiz heißen die Alpen. Sie sind die höchsten Gebirge in Europa. Die Alpen in Deutschland heißen die Bayrischen Alpen, denn sie sind in dem Staate Bayern. In Österreich sind auch Alpen. Sie heißen die Österreichischen Alpen. Der höchste Berg der Bayrischen Alpen heißt die Zugspitze. Sie ist ungefähr 3000 (dreitausend) Meter hoch, d.h. mehr als 9000 (neuntausend) Fuß. Sie ist nicht weit von der österreichischen Grenze. Im Sommer und im Winter besuchen viele Deutsche die Zugspitze.

Im Südwesten von Deutschland ist der Schwarzwald. Dieser Wald heißt der Schwarzwald, denn auf dem Gebirge sind viele Tannenbäume und die Tannenbäume sehen aus der Ferne dunkel oder schwarz aus. Der Schwarzwald ist ungefähr 160 (hundertundsechzig) Kilometer lang und 50–60 (fünfzig bis sechzig) Kilometer breit. Der höchste Berg des Schwarzwaldes ist ungefähr 1500 (fünfzehnhundert) Meter, d.h. beinahe 5000 (fünftausend) Fuß hoch. In dem Schwarzwald sind viele Seen und Mineralquellen.

Der Böhmer Wald und das Erzgebirge sind im Osten Deutschlands. Sie bilden die Grenze zwischen Deutschland und der Tschechoslowakei.

In der Mitte Deutschlands ist der Thüringer Wald. Das höchste Gebirge in Norddeutschland ist der Harz. Der höchste Berg des Harzes ist der Brocken.

IX. SUPPLEMENTARY VOCABULARY

die Alpen the Alps
aus, sehen . . . aus look, appear
(das) Bayern Bavaria
bayrisch Bavarian
der Berg the mountain
der Böhmer Wald the Bohemian Forest
der Brocken the Brocken
denn for
dunkel dark
eben even, flat, level
die Ebene the plain
das Erzgebirge the Ore Mountains
die Ferne the distance
flach flat
das Gebirge the mountain range
gebirgig mountainous
der Harz the Harz Mountains
hoch high
höchst highest
lang long
die Mineral'quelle the mineral spring
(das) Norddeutschland Northern Germany
österreichisch Austrian
schwarz black
der Schwarzwald the Black Forest
der See (*pl.* **die Seen**) the lake
sehen . . . aus look, appear
der Tannenbaum the fir tree
der Thüringer Wald the Thuringian Forest
die Zugspitze the Zugspitze

ANEXO B - Livro didático *Beginning German* - Tema "bebida e comida/shopping e compras"

Aufgabe Neunzehn

Comparison of Adjectives and Adverbs

I. READING SELECTION

Eine Anekdote von Beethoven

Zwei der **bekanntesten** deutschen Komponisten sind Ludwig van Beethoven (1770–1827) und Richard Wagner (1813–1883). Beethoven lebte **früher** als Wagner, aber Wagner wurde **älter** als Beethoven. Alle beide arbeiteten sehr fleißig und schufen viele **höchst** interessante Werke. Von Beethovens Werken sind seine Sinfonien **am bekanntesten.** Seine **größte** und **berühmteste** Sinfonie ist die Neunte. Wagner ist **am bekanntesten** durch seine Musikdramen oder Opern.

Während seiner Jugend lebte Beethoven in Deutschland. Im Jahre 1792 (siebzehnhundertzweiundneunzig) ging er nach Wien und blieb dort bis zu seinem Tode. Man erzählt die folgende Geschichte von ihm. Jeden Tag ging Beethoven in ein gewisses Restaurant in Wien, um dort sein Mittagessen zu essen. Eines Mittags setzte er sich an seinen gewöhnlichen Platz, ohne einen von den Gästen am Tische zu grüßen. Der Kellner, der ihn oft gesehen hatte, stellte Brot und Butter und eine Flasche Wein auf den Tisch und brachte ihm die Speisekarte. Beethoven nahm ein kleines Heft aus der Tasche, stützte den Kopf auf den rechten Arm, und von Zeit zu Zeit schrieb er etwas in das Heft. Der Kellner kam immer wieder, aber Beethoven merkte es nicht. Es wurde immer später, aber Beethoven blieb bis sechs Uhr abends sitzen. Plötzlich rief er den Kellner und sagte: „Kellner, die Rechnung bitte!“ „Aber Sie haben heute noch nichts gegessen,“ antwortete der Kellner. „So? Auch gut!“ sagte Beethoven, nahm seinen Hut und ging.

II. VOCABULARY

*Idioms: **alle beide** both of them; **noch nicht(s)** not yet (anything); **noch nie** never yet; **immer später (länger, usw.)** later and later (longer and longer, etc.); **immer wieder** again and again

*arbeiten to work
*der Arm, -(e)s, -e, the arm
berühmt famous
*bis (+ *acc.*) to, as far as, until; *conj.* until, before
*bringen, brachte, hat gebracht to bring
*das Brot, -(e)s, -e the bread
*die Butter, - the butter
*durch (+ *acc.*) through, by, by means of
*etwas something
*folgen (sein) (+ *dat.*) to follow
grüßen to greet
*hoch, höher, höchst high, higher, highest
die Jugend, - youth, adolescence
*der Kellner, -s, - the waiter
der Komponist', -en, -en the composer
*der Kopf, -(e)s, ¨e the head
*der Mittag, -(e)s, -e midday, noon
*das Mittagessen, -s, - the midday meal, dinner
das Musik'drama, -s, -dramen the music drama, opera
neunt ninth
neunzehn nineteen
*ohne (+ *acc.* or *inf. with* zu) without
die Oper, -, -n the opera
*der Platz, -es, ¨e the place; plaza
schaffen, schuf, hat geschaffen to create
*setzen to set; sich setzen to sit down
die Sinfonie', -, -n the symphony
*spät late
stützen to support
der Tod, -(e)s, -e the death
*während (+ *gen.*) during; *conj.* while
*das Werk, -(e)s, -e the work

III. GRAMMAR

Comparison of Adjectives and Adverbs

1. The comparative is formed by adding **-er**, the superlative by adding **-st** (**-est**) to the adjective stem. Adjectives

ending in a **t** or **s** sound add **-est** to form the superlative. Constructions corresponding to the English *more* and *most* are not used.

Positive	Comparative	Superlative	
breit	**breiter**	**der, die, das breiteste**	**am breitesten**
faul	**fauler**	**der, die, das faulste**	**am faulsten**
interessant	**interessanter**	**der, die, das interessanteste**	**am interessantesten**
klein	**kleiner**	**der, die, das kleinste**	**am kleinsten**
weit	**weiter**	**der, die, das weiteste**	**am weitesten**

2. Certain adjectives in addition take Umlaut in the comparative and superlative. There is no way of telling whether or not an adjective requires Umlaut. Such forms must be memorized. Of the adjectives so far employed as active words the following take Umlaut.

Positive	Comparative	Superlative	
alt	**älter**	**der, die, das älteste**	**am ältesten**
arm	**ärmer**	**der, die, das ärmste**	**am ärmsten**
dumm	**dümmer**	**der, die, das dümmste**	**am dümmsten**
jung	**jünger**	**der, die, das jüngste**	**am jüngsten**
krank	**kränker**	**der, die, das kränkste**	**am kränksten**
kurz	**kürzer**	**der, die, das kürzeste**	**am kürzesten**
lang	**länger**	**der, die, das längste**	**am längsten**
schwarz	**schwärzer**	**der, die, das schwärzeste**	**am schwärzesten**
warm	**wärmer**	**der, die, das wärmste**	**am wärmsten**

3. A small number of adjectives have irregular forms. Of the adjectives so far employed as active words the following are irregular.

Positive	Comparative	Superlative	
groß	**größer**	**der, die, das größte**	**am größten**
gut	**besser**	**der, die, das beste**	**am besten**
hoch	**höher**	**der, die, das höchste**	**am höchsten**
viel	**mehr**	**der, die, das meiste**	**am meisten**

4. The comparative and superlative forms are declined like any other adjective.

der ältere Bruder
mein älterer Bruder

5. The superlative forms **der, die, das (faulste)** may be used in the predicate when a noun is distinctly understood.

Von allen Schülern ist Fritz der faulste (Schüler).
Of all the pupils Fred is the laziest (one).

When the superlative is used as a genuine predicate adjective, or as an adverb, the **am**-forms are used. These are in reality dative singular forms (**an dem längsten**).

Im Sommer sind die Tage am längsten.
In summer the days are longest.

Dieses Kind sang das Lied am besten.
This child sang the song best.

6. The adverb **gern** is compared irregularly.

Anna geht **gern** in die Schule.
Anna likes to go to school.

Karl geht **lieber** auf das Land.
Karl prefers to go to the country.

Der Vater fährt **am liebsten** nach Europa.
Father likes most of all to go to Europe.

7. Both the comparative and the superlative are sometimes used in an absolute manner with no actual comparison implied.

Eine ältere Dame.
An elderly lady.

Eine höchst interessante Geschichte.
A highly (most) interesting story.

8. The double comparative is rendered by **immer** + the comparative.

Es wird immer wärmer.
It is getting warmer and warmer.

9. **Wie** is used after the positive, **als** after the comparative.

Karl ist nicht so dumm **wie** Fritz.
Karl is not so stupid as Fred.

Im Sommer ist es wärmer **als** im Winter.
In summer it is warmer than in winter.

IV. QUESTIONS

1. Wer sind zwei der bekanntesten deutschen Komponisten? 2. Wer lebte früher, Beethoven oder Wagner? 3. Wer wurde am ältesten? 4. Wie arbeiteten alle beide? 5. Wo lebte Beethoven während seiner Jugend? 6. Wohin ging er später? 7. Wo starb er? 8. Wohin ging Beethoven jeden Tag? 9. Warum ging er in das Restaurant? 10. Wohin setzte er sich eines Mittags? 11. Wen grüßte er nicht? 12. Was stellte der Kellner auf den Tisch? 13. Was nahm Beethoven aus der Tasche? 14. Was tat er von Zeit zu Zeit? 15. Wie lange blieb er dort sitzen? 16. Wen rief er plötzlich? 17. Was sagte er zu dem Kellner? 18. Was antwortete der Kellner? 19. Was tat Beethoven?

V. GRAMMATICAL EXERCISES

(a) Supply the comparative and the superlative:

1. Karl ist (jung) als Fritz. Anna ist ———. 2. Im Herbst sind die Tage (kurz) als im Sommer. Im Winter sind

sie ———. 3. Der Bleistift ist (lang) als das Streichholz. Das Bett ist ———. 4. Was tun Sie (gern), lesen oder schreiben? Was tun Sie ———? 5. Die Mutter ist (alt) als die Tochter. Die Großmutter ist ———. 6. Der Sonntag ist (schön) als der Montag. Die Ferien sind ———. 7. Der Schüler spricht (laut) als die Schülerin. Der Lehrer spricht ———. 8. Der Abend ist (warm) als der Morgen. Der Mittag ist ———. 9. Der Junge schläft (viel) als seine Eltern. Das Kind schläft ———. 10. Das Pferd läuft (schnell) als die Kuh. Der Hund läuft ———. 11. Der Wein ist (weiß) als das Bier. Die Kreide ist ———. 12. Der Tisch ist (groß) als der Stuhl. Das Haus ist ———. 13. Die Tochter ist (klein) als die Mutter. Das Kind ist ———. 14. Die Tür ist (hoch) als der Tisch. Das Fenster ist ———. 15. Der Bauer hat (wenig) Geld als der Wirt. Der Student hat ———.

(b) Supply the missing endings:

1. Fritz ist der faulst— und der dümmst— Schüler in der Klasse. 2. Ich habe nie einen fauler— und dümmer— gesehen. 3. Wer hat sich am schnellst— angezogen? 4. Ich habe um ein kleiner— Glas Wein gebeten. 5. Dies ist ein kürzer— Gedicht als jenes. 6. Diese Seite war am schwerst—.

VI. TRANSLATION EXERCISES

1. Who is the laziest pupil in the class? 2. What do you prefer to eat, meat or potatoes? 3. Karl likes to eat bread and butter most of all. 4. The waiter put the wine on the table. 5. The days are getting shorter and shorter. 6. He always ate his dinner in a certain restaurant. 7. The train has not yet arrived. 8. This is the most interesting story I have read. 9. During the winter I work more diligently than during the summer. 10. Again and again he wrote something in his notebook. 11. The dog followed me home. 12. In which month are the days shortest? 13. I sat down at my usual place. 14. The table is higher than the bed, but the door is highest. 15. Without the medicine he will not sleep.

VII. VOCABULARY BUILDING

While the recognition of cognates will aid you in remembering many words, there are also certain pitfalls. A number of words, while originally related, have developed entirely different meanings. The following is only a partial list.

GERMAN	ENGLISH	COGNATE
die Allee′	the avenue	alley
also	therefore	also
der Artist′	the acrobat	artist
blank	polished, bright	blank
denn	for	then
famos′	excellent	famous
fatal′	disagreeable, annoying	fatal
der Feind	the enemy	fiend
handeln	to act	handle
der Knabe	the boy	knave
die Mappe	the portfolio	map
namentlich	especially	namely
weil	because	while
die Zeit	the time	tide
das Zimmer	the room	timber

VIII. SUPPLEMENTARY READING

Bodensee und Schwarzwald

Von Oberammergau fuhr die Familie Braun an den Bodensee. Das ist der größte See im Gebiet der deutschen Sprache. Deutschland, Österreich und die Schweiz grenzen an ihn. Das südliche Schweizer Ufer ist hügeliger und waldiger als das Nordufer, aber von diesem hat man eine schönere Aussicht. An klaren Tagen sieht man die ganze Kette der Schweizer Schneeberge. An dem Ostteil des Sees liegt auf einer Insel die Stadt Lindau. Dort ging die Familie Braun auf einen Dampfer und fuhr nach Westen, vorüber an Friedrichshafen, wo einst Graf Zeppelin seine Luftschiffe baute, und an dem malerischen Städtchen Meersburg. Dort wohnte in ihren

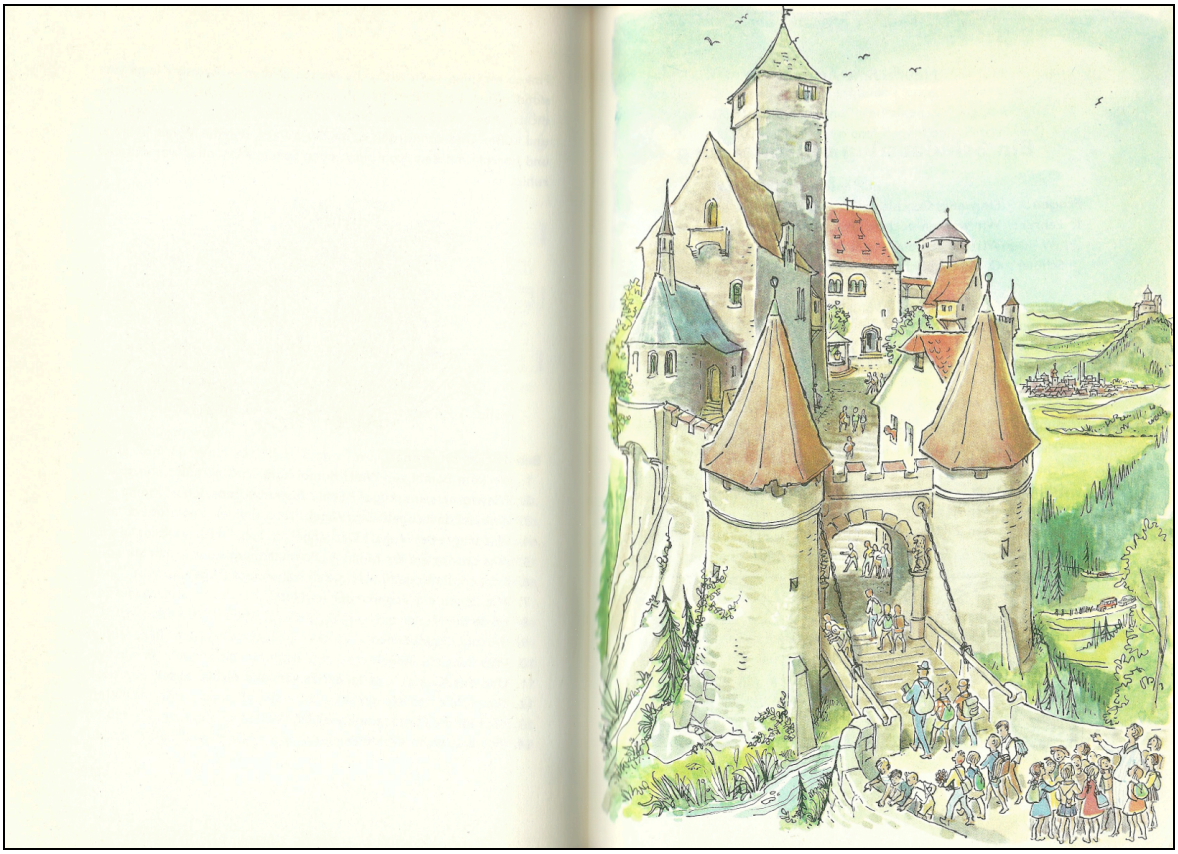
letzten Lebensjahren die Dichterin Annette von Droste-Hülshoff, die in der deutschen Literatur so bekannt ist wie Emily Dickinson in der amerikanischen. In Konstanz verließ die Familie Braun das Schiff und fuhr in den Schwarzwald. „Jetzt werden wir einmal reisen, wie ich das in meiner Jugend getan habe," sagte Herr Braun, „nämlich zu Fuß. Wir kaufen uns Rucksäcke, in die wir die nötigsten Dinge packen. Die Koffer schicken wir voraus nach Baden-Baden. Ein gut markierter Weg führt von Basel aus nach Norden, wir folgen ihm einfach und kommen sicher zu den schönsten Punkten." So geschah es auch, und die Familie wanderte tagelang über weite Höhen, durch dunkle Tannenwälder und grüne Wiesentäler, in denen die malerischen Bauernhäuser mit weit überhängenden mächtigen Dächern standen. Über Nacht blieben sie in einfachen kleinen Gasthäusern, die sehr billig waren. Am Sonntag sahen sie die bunten Kostüme, die die Schwarzwälder Bäuerinnen tragen, wenn sie in die Kirche gehen. Manchmal fuhren sie auch in einem Autobus, wenn sie müde waren. Der Schwarzwald gefiel ihnen sehr gut, aber sie freuten sich doch, als sie schließlich in Baden-Baden ankamen. Das ist der bekannteste und eleganteste Kurort in Deutschland, den Menschen aus allen Ländern gern besuchen. Hier blieb die Familie Braun einige Zeit und machte Ausflüge in die weitere Umgebung.

IX. SUPPLEMENTARY VOCABULARY

an-grenzen, grenzte an, ist angegrenzt to border upon
der Ausflug, -(e)s, ¨-e the outing, picnic; **einen Ausflug machen** to take a trip (for pleasure)
der Autobus, -ses, -se the motor-bus
(das) Baden-Baden, -s (city of) Baden-Baden
(das) Basel, -s (city of) Basle
die Bäuerin, -, -nen the peasant woman
das Bauernhaus, -es, ¨-er the peasant's house
der Bodensee, -s the Lake of Constance
bunt gay-colored
die Dichterin, -, -nen the poetess
elegant′ elegant
sich freuen to be pleased

(das) Friedrichshafen, -s (town of) Friedrichshafen
das Gasthaus, -es, ¨-er the inn
hügelig hilly
die Insel, -, -n the island
(das) Konstanz (town of) Constance
das Kostüm, -s, -e the costume
der Kurort, -(e)s, -e *or* **¨-er** the watering-place, spa
das Lebensjahr, -(e)s, -e the year of one's life
(das) Lindau, -s (city of) Lindau
die Literatur′, - the literature
das Luftschiff, -(e)s, -e the airship
manchmal sometimes
markiert′ marked
(das) Meersburg, -s (town of) Meersburg
nämlich namely, that is to say
das Nordufer, -s, - the north shore
nötig necessary
der Ostteil, -(e)s, -e the eastern part
der Rucksack, -s, ¨-e the knapsack
das Schiff, -(e)s, -e the ship, boat
schließlich finally, at last
der Schneeberg, -(e)s, -e the snow-capped mountain
Schwarzwälder Black Forest (*adj.*)
Schweizer Swiss (*adj.*)
sicher certain(ly), sure(ly)
die Sprache, -, -n the language, speech
das Städtchen, -s, - the small town
tagelang all day long
der Tannenwald, -(e)s, ¨-er the fir-wood
überhängend overhanging
verlas′sen, verließ, hat verlassen, er verläßt to leave, desert
voraus in front, on ahead
vorüber along by, past
waldig wooded
wandern (sein) to travel (on foot), wander
das Wiesental, -(e)s, ¨-er the fertile valley

ANEXO C - Livro didático *Kinder lernen Deutsch* - Tema "viagens"



Beschreibt das Bild noch einmal mit alten und neuen Wörtern!
Lernt die Wörter!

Plural –

der Felsen, –
der Kaiser, –
der Ritter, –
der Ziehbrunnen, –
das Fräulein, –
das Ritterfräulein, –
die Tochter, die Töchter
die Rittertochter, ¨

e

der Burghof, ¨e
der Hof, die Höfe
der Kopf, die Köpfe
der Pagenkopf, ¨e
das Tor, die Tore
das Turnier, –e
die Hauptstadt, ¨e

n oder en

der Edelknabe, –n
der Falke, die Falken
der Knabe, die Knaben
die Adelsfamilie, –n
die Kette, die Ketten
die Mauer, die Mauern
die Steinmauer, –n
die Zugbrücke, –n
die Burg, die Burgen
die Jagd, die Jagden
die Stickarbeit, –en

der Balkon, das Fenster,
der Graben, die Kapelle,
die Lehrerin, der Löwe,
der Turm, der Wald usw.
deutsch, heiß, hoch (hohe),
kühl, mutig, steil, tief;
früher,
ein wenig, etwas;
kämpfen, wissen, usw.

das Deutsche Reich – die Deutsche Bundesrepublik (kein Plural)

Merkt euch und übt in einem Satz!

ich weiß	wir wissen
du weißt	ihr wißt
er weiß	sie wissen
(es, sie)	(Sie wissen, Herr Lehrer .....)

Aufsatz: Unser Schulausflug

Wir waren auf einer Burg. Wir fuhren zuerst mit der Eisenbahn. Dann gingen wir durch Felder und Wälder. Zuletzt stiegen wir auf einen Berg. Es war sehr heiß. Die Sonne schien. Die Burg war auf dem Berg. Sie gefiel uns sehr gut. Wir sahen viele große Zimmer mit vielen schönen Möbeln und Teppichen. Die Fenster waren sehr hoch. Die Mauern waren dick. Wir stiegen auch auf den Turm. Da sahen wir ein Dorf und eine andere Burg. Wir hatten eine herrliche Aussicht.

Übungen:

a) Sucht alle Verben und setzt sie ins Präsens!
wir waren – wir sind
wir fuhren – wir f—— usw.

b) **Futur**

Merkt euch!
Das Futur: werden plus **Infinitiv** am Ende des Satzes

ich	**werde**	morgen Zitronenwasser **kaufen**
du	**wirst**	morgen Zitronenwasser **kaufen**
Hans	**wird**	morgen Zitronenwasser **kaufen**
(er, es, sie)		
wir	**werden**	morgen Zitronenwasser **kaufen**
ihr	**werdet**	morgen Zitronenwasser **kaufen**
sie	**werden**	morgen Zitronenwasser **kaufen**

(Herr Lehrer, **werden** Sie morgen Zitronenwasser **kaufen**?)

Der Schulausflug – schreibt im Futur!
Wir w..... morgen auf einer Burg **sein**. Wir w..... morgen zuerst mit der Eisenbahn f..... . Dann w..... wir durch Felder und Wälder ..... . Zuletzt w..... wir auf einen Berg ..... . Es w..... sehr heiß s..... . Die Sonne w..... sch..... . Die Burg w..... auf dem Berg s..... . Sie w..... uns sehr gut gefallen. Wir ..... usw.

Grammatik

1. **Wiederholung – Präpositionen:** durch, für, ohne – welchen Kasus?

Ergänzt!

1. Ich ging durch d__ Tor. 2. Der Schüler kam ohne sein__ Tornister. 3. Die Lehrerin hatte Äpfel für ihr__ Kinder. 4. Warum geht ihr nicht durch all__ Zimmer? 5. Der Ritter sitzt auf sein__ Pferd. Er reitet durch sein__ Wald und durch sein__ Felder. 6. Die Ritterfräulein gehen ohne ihr__ Falken (Plural) auf die Jagd. 7. Die Burgtöchter sitzen ohne ihr__ Stickarbeiten auf der Burg. 8. Ich sticke nicht; aber ich stricke Pullover für mein__ Onkel und mein__ Tante.

Übung: Setzt die Sätze ins Futur und schreibt sie!

Beispiel: Ich **werde** durch das Tor **gehen**. Der Schüler **wird** ohne Tornister **kommen**. **Regel:** Infinitiv am Ende des Satzes. Die Lehrerin wird Äpfel .....

2. **Adjektiv – Wiederholung**

Merkt euch!
das **Adjektiv: hoch**
der Berg ist **hoch**
aber: der **hohe** Berg, ein **hoher** Berg usw.
Regel: hoch + e = hohe usw.

a) **Artikelendung**

Beispiel: das Fräulein ist schön, ein schönes Fräulein, unser schönes Fräulein.

die Burg ist alt; der Berg ist hoch; der Ritter ist mutig; die Mauer ist dick; die Kette ist schwer; der Weg ist steil; der Brunnen ist tief.

b) Ergänzt und schreibt! 1. Wir fahren mit der lang__ Eisenbahn. 2. Dann gehen wir durch d__ groß__ Wald. 3. Wir sitzen in d__ (!) kühl__ Wald und essen hart__ Eier. 4. Der lang__ Weg auf d__ (hoch!) Berg (Akk.) ist sehr steil. 5. Wir steigen viel__ hoh__ Treppen. 6. Endlich sind wir auf d__ alt__ Ritterburg.

Ein Zwischenfall

a) Lest zuerst laut!

Wir gingen in den Wald und stiegen den Berg hinauf. Wir sangen viele Lieder und waren sehr froh. Plötzlich konnten wir den Herrn Lehrer, Hans und einige Schüler nicht mehr sehen. Wo waren sie? Wir riefen: Juhu, juhu, Hans. Das Echo gab uns Antwort: uhu, uhu, ans. Wir sangen und lachten nicht mehr. Einige Mädchen gingen mit der Lehrerin den Berg hinunter. Wir warteten – aber sie kamen ohne Lehrer und Schüler zurück. Heidi weinte. Wo ist mein Bruder? „Hans, Hans!" Plötzlich hörten wir sehr leise: „Holderia juhu." Oh, da sind sie schon oben auf der Burg! Wir stiegen schnell den Berg hinauf. Am Tor warteten der Herr Lehrer, Hans und die anderen Schüler. Der Lehrer sagte: „Es gibt zwei Wege auf die Burg. Wir gingen den anderen." Wir lachten alle und waren wieder froh. Zusammen gingen wir jetzt über die Zugbrücke in den Burghof.

b) Schreibt alles ab und gebraucht die folgenden Adjektive so oft ihr könnt! grün – steil – schön – groß – lieb – hoch (!) – kurz – schwer – klein – rund – alt o. a.

c) Sucht die Verben und schreibt sie so!

Präsens	**Imperfekt**
wir gehen	wir gingen
wir steigen	wir stiegen
usw.	usw.

d) Lernt!

ich kann sehen	ich konnte sehen
ich muß sehen	ich mußte sehen
ich will sehen	ich wollte sehen
ich soll sehen	ich sollte sehen

Gebraucht andere Verben und übt die modalen Verben im Imperfekt!

Merkt euch!
Modale Verben haben keinen Umlaut im Imperfekt.

e) Konjugiert können, müssen, sollen, wollen im Imperfekt! (ich konnte, ich mußte, ich sollte, ich wollte) Schreibt die modalen Verben in Sätzen!

Die Schulkinder sitzen zusammen und **sagen Reime** und **singen Lieder**:

1. Vöglein im hohen Baum,
klein ist's, man sieht es kaum,
singt doch so schön.
Daß wohl von nah und fern
alle die Leute gern
horchen und stehn.

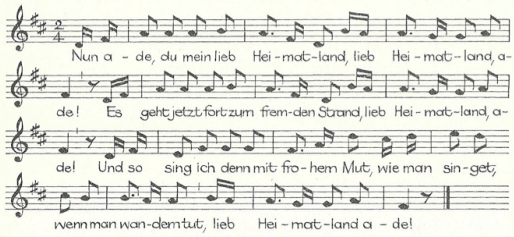
2. Blümlein im Wiesengrund
blühen so lieb und bunt,
tausend zugleich;
wenn ihr vorübergeht,
wenn ihr die Farben seht,
freuet ihr euch.



3. Wässerlein fließt so fort,
immer von Ort zu Ort
nieder ins Tal,
dürstet nun Mensch und Vieh,
kommen zum Bächlein sie,
trinken zumal.



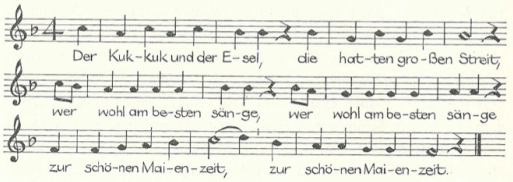
Heimatlied



2. Wie du lachst mit deines Himmels Blau, lieb Heimatland, ade!
Wie du grüßest mich mit Feld und Au, lieb Heimatland, ade!
Gott weiß, zu dir steht stets mein Sinn, doch jetzt zur Ferne zieht's mich hin, lieb Heimatland ade!

Ein lustiges Liedchen





2. Der Kuckuck sprach: das kann ich und fing gleich an zu schrei'n,
ich aber kann es besser, ich aber kann es besser,
fiel gleich der Esel ein, fiel gleich der Esel ein.

Alle Kinder singen: kuckuck, kuckuck oder i-ah, i-ah!

Die Kinder sind wieder in der Stadt und erleben in der Schule:

Eine aufregende Geschichte

Ein elegantes Auto kommt in den Schulhof. Drei Männer steigen aus dem Auto. Sie fragen: „Wo ist die Klasse von Herrn Lehrer N.?" „Im zweiten Stock, Zimmer fünf." Die Männer sind Journalisten und haben Photoapparate mit Blitzlicht.
Sie fragen die Jungen: Wer hat gestern den Mann gerettet? „Ich–ich–ich–ich–!" sagen viele Schüler. Die Journalisten fragen weiter: „Was



hast du getan?" „Mein Freund und ich rannten schnell zum Telephon, und wir telephonierten nach einem Krankenwagen." „Und du?" „Ich nahm ein Fahrrad und mein Schulkamerad auch, und wir fuhren und holten einen Doktor." „Und du? Ach, du bist Hans Schiller. Was hast du getan, Hans? Erzähl die Geschichte!" Hans erzählt: „Wir gingen von der Schule nach Hause. Wir sahen ein großes Auto. Es war halb im Wasser. Ein Mann war im Auto. Er hatte die Augen zu. Mein kleiner Bruder und ich machten die Autotür auf und schoben den Mann aus dem Auto. Wir legten den Mann ins Gras. Da rutschte das Auto und fiel ganz ins Wasser. Der Doktor kam und auch der Krankenwagen."

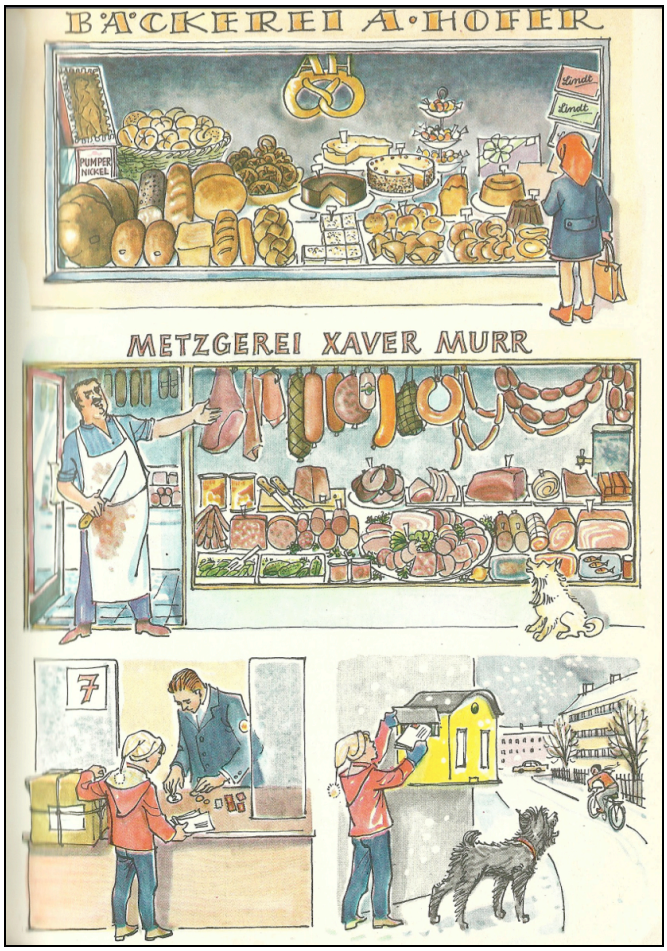
Die Journalisten sagen: „Es war nicht zu spät. Der Mann lebt. Alle Jungen waren tapfer. Aber Hans und sein Bruder Peter sind die Helden. Sie haben den Mann gerettet. Sie werden photographiert. Das Bild kommt in die Zeitung."



		Imperfekt
Merkt euch:	Wer hat den Mann gerettet	= wer rettete den Mann?
	sie haben den Mann gerettet	= sie retteten den Mann.

Übung: 1. Lest die Geschichte noch einmal und dann erzählt sie!
2. Sucht alle Verben und sagt: Infinitiv, dritte Person, Präsens und Imperfekt!
Beispiel: kommen, ein Auto kommt, ein Auto kam
steigen, drei Männer steigen aus dem Auto, drei Männer stiegen aus dem Auto, usw.
3. Dramatisiert die Geschichte in der Klasse!
4. Schreibt eine andere Geschichte und dramatisiert sie!

ANEXO D - Livro didático *Kinder Lernen Deutsch* - Tema "bebida e comida/shopping e compras"



Elfte Aufgabe

Beim Bäcker

I. Der Bäcker ruft: Kommt alle! Hier gibt es schöne Sachen: Schwarzbrot und Weißbrot, Roggenbrot und Pumpernickel, Semmeln, Hörnchen, Brezeln, Kuchen und Torten!

Beim Fleischer

(oder beim Metzger)

II. Der Metzger sagt: Kommt und kauft! Hier gibt es gute Sachen! Hier sind: Schinken, Salami und Leberwurst, warmer Leberkäs, Wiener Würstchen und Knackwürste, Hering und kalter Aufschnitt, Gurken und Senf!



Auf der Post



III. Dialog

1. Hans: Bitte, geben Sie mir Marken für einen Brief und eine Postkarte!

Der Postbeamte: Hier ist eine 20 Pfennig Marke für den Brief und eine 15 Pfennig Marke für die Karte.

2. Hans: Danke! Bitte auch Marken für zwei Karten und einen Brief ins Ausland, mit Luftpost!

Der Postbeamte: Hier sind zwei 40 Pfennig Marken für die Karten und eine 60 Pfennig Marke für den Brief. Ist das alles?

3. Hans: Ja, danke!

Der Postbeamte: 20 und 15 und 80 und 60 sind eine Mark und fünfundsiebzig Pfennig. Es macht zusammen eine Mark fünfundsiebzig.

4. Hans: Hier sind zwei Mark.

Der Postbeamte: Und hier sind 25 Pfennig zurück. Danke!

5. Hans: Bitte, wo ist der Paketschalter?

Der Postbeamte: Dort drüben ist der Paketschalter.

6. Hans: Danke schön!



Ich schreibe einen Brief:

den ... Januar 19..

Liebe Großeltern!

Weihnachten ist vorbei. Ich danke für das Weihnachtsgeschenk. Das Kopftuch ist sehr schön und warm. Ich freue mich, denn es ist sehr kalt.

Kommt bald wieder!

Grüßt Waldi!

Gruß von

Heidi

Phonetik: *Lest deutlich!*

f – fahren, fangen, finden, fliegen, fragen, fressen, füttern; faul, fleißig; fertig, fort, frei.
der Februar, die Feder, das Feuer, das Flugzeug, der Freitag.

v – verstehen; viele, von, vor; der Vater, der Vogel, der Volkswagen.

w – warum, was, wer, wie, wieviel, der wievielte, wir, wo, wohin; warm, weiß; die Wand, die Wiederholung, auf Wiedersehen! der Wind, die Woche, das Wort, der Würfel.

Lest richtig! finden, verstehen, faul, warm, fertig, wieviel, von, vor, fort, der Volkswagen, die Feder, die Wand, die Woche, der Vogel, der Würfel, das Feuer, auf Wiedersehen!

Grammatik

1. Lernt die Nomen mit dem Artikel und dem Plural und schreibt sie!

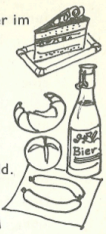
der	das	die
der Pumpernickel, –		die Semmel, –n
der Kuchen, –	das Brot, –e	die Brezel, –n
der Schinken, –	das Geld, –er	die Torte, –n
der Hering, –e		die Gurke, –n
der Aufschnitt (kein Plural)		die Wurst, ¨e
der Brief, –e		die Briefmarke, –n
der Pfennig, –e		aber: fünf Mark
aber: fünf Pfennig		

Merkt euch!
kein Plural:
drei Pfennig, zwanzig Pfennig,
dreißig Mark, hundert Mark.



2. **Singular oder Plural?** Nominativ oder Akkusativ?
1. Die Mutter kauf__ ein__ Aufschnitt, viel__ Brezeln und einig__ Gurken. 2. Sie hol__ d__ Torte beim

Bäcker. 3. D__ Vater geh__ mit Lumpi und hol__ Bier im Laden. 4. Hans und Heidi geh__ auf die Post.
5. Sie kauf__ viel__ Postkarten und viel__ Marken.
6. Fritz und Ottilie komm__ auch. 7. Sie kauf__ vier Paar Wiener Würstchen, einig__ Semmeln, zwei Hörnchen, einig__ Biberli und einen Kuchen für die Mutter.
8. Was tust du? Ich kauf__ nichts. Ich hab__ kein Geld.



Biberli

3. **Akkusativ**



Bilder aus der Schweiz

Sie hat kein Geld	Er hat Geld
a) für d__ Mutter	a) für d__ Vater
b) für d__ Kinder	b) für d__ Eltern
c) für ein__ Kuchen	c) für ei__ Schwarzbrot
d) für viel__ Semmeln	d) für viel__ Postkarten
e) für ein__ Schinken	e) für ein__ Torte
f) für d__ Jacke	f) für ein__ Jacke

4. **Sätze machen und schreiben:**
Ich kaufe Brot für (d__ Vater, d__ Mutter, d__ Großeltern);
du holst Äpfel für (d__ Väter, d__ Mütter, d__ Kinder);
wir backen einen Kuchen für (d__ Kind, d__ Familie, d__ Eltern).

5. **Nominativ mit Adjektiv:**

maskulin	neutral
lieber Vater	liebes Kind
lieber Junge	liebes Kind
ein lieber Junge	ein liebes Kind
kein lieber Junge	kein liebes Kind
mein lieber Junge	mein liebes Kind
dein lieber Junge	dein liebes Kind

feminin	Plural
liebe Mieze	liebe Katzen
liebe Katze	liebe Jungen
eine liebe Katze	liebe Kinder
keine liebe Katze	
meine liebe Katze	viele liebe Katzen
deine liebe Katze	

6. Ergänzt und schreibt!
a) **Das** Kind – das ist ein gut__ Kind. **Der** Junge – das ist ein klein__ Junge. **Der** Vater – das ist ein lieb__ Vater. **Die** Mutter – das ist ein__ lieb__ Mutter. **Das** Mädchen – das ist ein groß__ Mädchen. **Die** Katze – das ist ein__ grau__ Katze. **Der** Hund – wo ist mein klein__ Hund?
b) 1. Die Mädchen – das sind viel__ klein__ Mädchen. 2. Die Brüder – hier sind viel__ groß__ Brüder. 3. Die Katze – das ist ein__ rot__ Katze. 4. Der Kanarienvogel – wo ist ein gelb__ Kanarienvogel? 5. Die Kanarienvögel – hier sind viel__ gelb__ Kanarienvögel. 6. Die Briefmarke – da ist eine rot__ Briefmarke. 7. Die Briefmarken – hier sind zwei neu__ Briefmarken. 8. Der Hut – wo ist mein alt__ Hut?
c) 1. Das ist ein gut__ Schwarzbrot. 2. Wo ist ein schön__ Buch? Da sind viel__ schön__ Bücher. 3. Das ist mein lang__ Brief. Da sind viel__ lang__ Briefe. 4. Wo ist ein rund__ Pfennig? Da sind viel__ rund__ Pfennige. 5. Wo ist ein lieb__ Kind? Da sind viel__ lieb__ Kinder. (viel__ grün__ Marken, viel__ alt__ Tische, viel__ neu__ Karten, ein weiß__ Hörnchen, viel__ gelb__ Brezeln, ein gut__ Schinken.)

Merkt euch! Das ist eine wichtige Regel:
Die **Adjektive** zeigen die **Artikel**endung:
der – er
das – es **Plural** die – e
die – e

7. **Präposition:** mit

Merkt euch!
die Präposition „mit" nimmt den Dativ

Endung für den Dativ:
maskulin: **em**
neutral: **em**

Beispiele
mit **dem** Artikel (ein**em** usw.)
mit **dem** Kopftuch (ein**em** usw.)

Maskulin und neutral: Ergänzt!

1. Wir bringen die Tüte mit d__ Hering, mit d__ Kuchen, mit d__ Leberkäs, mit d__ Senf, mit d__ Hörnchen und mit d__ Brot. 2. Die Mutter kommt mit d__ Vater, mit ein__ Kind, mit d__ Baby, mit ein__ Hund und mit mein__ Bruder. 3. Lernt die Namen mit d__ Artikel und mit d__ Plural! 4. Wo ist der Junge mit mein__ Leberkäs und mit mein__ Aufschnitt?

8. Beginnt den Satz mit: **Am Abend**, und setzt das Verb an den richtigen Platz!
1. Die Schüler lernen die Hausaufgabe. 2. Wir kaufen kein Brot. 3. Die Eltern sitzen am Tisch und lesen ein Buch. 4. Der Hund bellt oft. 5. Meine Schwester ißt einen Apfel. 6. Der Briefträger kommt nicht. Regel?

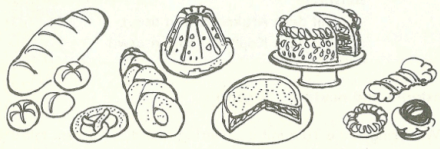
9. Bildet den Imperativ!
1. Heidi schnell kommen. 2. Frau Müller Gurken und Senf kaufen. 3. Kinder das Flugzeug und die Rakete bauen. 4. Kinder schnell einkaufen beim Bäcker. 5. Herr Dr. Schiller das kranke Kind besuchen. 6. Hans in die Schule gleich gehen. 7. Lumpi das Fleisch nicht fressen (!).

Hausinschrift: Eine Bäckerei.

Du findest für den Leib
das Brot in diesem Haus;
das Brot für deine Seel'
teilt Gottes Wort dir aus.

Du gibst das Brot,
du wirst es immer geben,
wir danken dir
so lang wir leben.

Schreibt ab: Was der Bäcker alles bäckt.



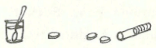
A Große Wecken, gelbe Semmeln,
braune Brezen, Zuckerbrot,
runde Kuchen, dick und süß,

Apfelkuchen, Tortenschaum
und noch viele feine Sachen
kann der Bäcker machen.



Guten Morgen, Herr Doktor,
mein Lieserl ist krank.
es ißt nicht, und trinkt nicht,
ob ich bitt oder zank.

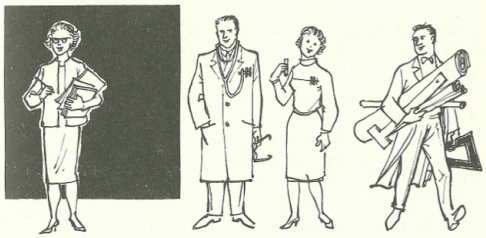
Hier nimm die Tabletten,
ein Stück jede Stund,
und heut in acht Tagen
bist du wieder gesund.



Was willst du werden?

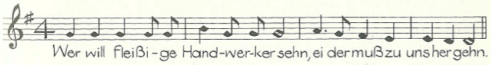


Bäcker? Metzger? Polizist oder Schutzmann? Astronaut? Gärtner?

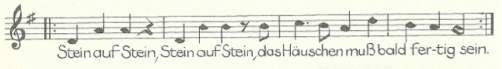


Lehrerin? Doktor? Laborantin? Ingenieur? oder?

Lied







2. Wer will fleißige Handwerker sehn, ei, der muß zu uns her gehn.
   O wie fein, o wie fein, der Glaser setzt die Scheiben ein.
3. Wer will .....
   Tauchet ein, tauchet ein, der Maler streicht die Wände fein.
4. Wer will .....
   Poch, poch, poch, poch, poch, poch,
   der Schuster schustert zu das Loch.
5. Wer will .....
   Stich, stich, stich, stich, stich, stich,
   der Schneider näht ein Kleid für dich.
6. Wer will .....
   Rühre ein, rühre ein, der Kuchen wird bald fertig sein.
7. Wer will .....
   Trapp, trapp, drein, trapp, trapp, drein,
   jetzt gehn wir von der Arbeit heim.

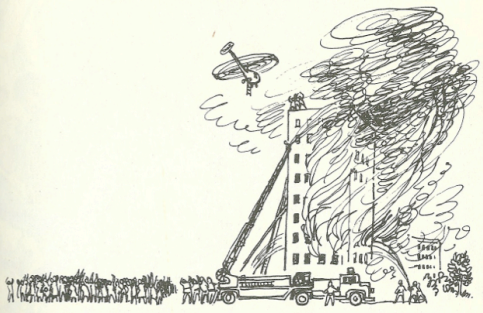


Hausaufgabe
Alle Schüler schreiben einen Brief (mit Adresse und Marke).

Kaufen und verkaufen
Ein Kind ist der Bäcker (Metzger) und verkauft.
Viele Kinder kaufen ein.



Die moderne Welt
Ich kaufe eine Jugendzeitschrift. Viele Kinder lesen die „Rasselbande". Ich lese in dieser Jugendzeitschrift: Feuer! Feuer! Es brennt in der Stadt. Alle Leute rennen. Wo brennt es? Dort in der Fabrik. Das Haus steht in Flammen. Viele Leute rennen aus dem Haus. Einige gehen schnell auf das Dach. Die Leitern sind zu kurz. Das Haus ist hoch, sehr hoch. Es hat acht Stockwerke. Da kommt ein Hubschrauber. Er nimmt alle Leute vom Dach auf. Alle Leute sind glücklich.



ANEXO E - Livro didático *Deutsch als Fremdsprache* - Tema "viagens"

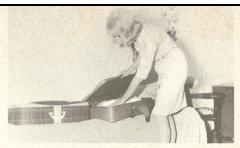


12 Eine Reise

Fräulein Klein will mit dem Zug zu ihrer Mutter fahren. Sie packt die Koffer und macht dann Ordnung. Da kommt Herr Weber.

Herr Weber: Guten Tag, Fräulein Klein! Sind Sie schon fertig?
Fräulein Klein: 'Tag, Herr Weber! Ja, ich bin fertig.
Wir können gleich fahren, ich habe alles gepackt.
Herr Weber: Haben Sie auch nichts vergessen?
– Geld, Ihren Ausweis, Hausschlüssel?
Fräulein Klein: Ich glaube, ich habe alles.
Ich muß nur noch die Fahrkarte kaufen.
Herr Weber: Das habe ich schon getan. Ich habe die Karte gekauft
– hier bitte! – und auch schon einen Platz bestellt.
Fräulein Klein: Das ist nett von Ihnen. Danke schön!
Sie nimmt ihren Mantel und ihre Tasche und sieht in den Spiegel.
Herr Weber nimmt die Koffer und bringt das Gepäck zum Wagen.
Dann fahren sie zum Bahnhof.

Fräulein Klein packt ihre Koffer und macht Ordnung. – Jetzt ist sie fertig: Sie hat die Koffer gepackt und Ordnung gemacht.



Herr Weber kauft die Fahrkarte und bestellt eine Platzkarte. Er hat die Fahrkarte gekauft und einen Platz bestellt.



Er holt sie zu Haus ab und gibt ihr die Fahrkarte. Er hat sie zu Haus abgeholt und hat ihr die Fahrkarte gegeben.



Sie zieht ihren Mantel an und sieht noch einmal in den Spiegel. Jetzt hat sie ihren Mantel angezogen und noch einmal in den Spiegel gesehen.



Herr Weber nimmt die Koffer und bringt das Gepäck zum Wagen. Er hat die Koffer genommen und das Gepäck zum Wagen gebracht.



1 Bitte ergänzen Sie:

Ich habe die Fahrkarte gekauft.
..... eine Zeitung .....
..... Zigaretten .....
..... das Buch .....
..... einen Mantel .....

Ich habe eine Reise gemacht.
..... Ordnung .....
..... die Aufgaben .....
..... alles .....
..... nichts .....

Ich habe die Fahrkarte vergessen.
..... mein Geld .....
..... den Hausschlüssel...
..... meinen Ausweis ....
..... seinen Namen .....

Ich habe Frl. Klein gesehen.
..... den Film .....
..... die Wohnung.....
..... die Stadt .....
..... in den Spiegel ....

2 Bitte wiederholen Sie:

Sie hat ihre Koffer gepackt.
Er hat die Fahrkarte gekauft.
Er hat einen Platz bestellt.
Er hat sie abgeholt.

Sie hat ihren Mantel angezogen.
Er hat die Koffer genommen.
Er hat ihr die Fahrkarte gegeben.
Sie hat die Tasche vergessen.

Antworten Sie mit „ja":

Hat sie die Koffer gepackt?
Hat er die Fahrkarte gekauft?
Hat er die Platzkarte bestellt?
Hat er sie abgeholt?

Hat sie ihren Mantel angezogen?
Hat er die Koffer genommen?
Hat er ihr die Fahrkarte gegeben?
Hat sie die Tasche vergessen?

3 Wiederholen Sie die Übung. Antworten Sie auf die Frage:

Beispiel: L: Sie hat ihre Koffer gepackt.
L: Was hat sie gemacht? S: Sie hat ihre Koffer gepackt.

4 Bitte antworten Sie:

Packen Sie ihre Koffer? Ich habe sie schon gepackt.
Kaufen Sie die Fahrkarte? ..... sie schon .....
Bestellen Sie das Taxi? ..... es schon .....
Geben Sie ihr die Fahrkarte? ..... sie ihr schon .....
Bringen Sie die Koffer zum Wagen? ..... sie schon zum Wagen .....

Der Urlaub

A: Waren Sie schon im Urlaub?
B: Ja, ich bin gerade zurückgekommen.
A: Wo sind Sie denn gewesen?
B: Ich war in Bayern.
Ich bin dort auf die Berge gestiegen.
Haben Sie noch keinen Urlaub gehabt?
A: Doch, aber ich bin nicht weggefahren; ich bin daheim geblieben und spazierengegangen.



5 Bitte ergänzen Sie:

Ich bin nach Berlin gefahren.
..... nach Hamburg .....
..... nach München .....
..... nach Köln .....
..... nach Hannover .....

Er ist von Paris gekommen.
.....von New York .....
.....von Rio .....
.....von Kairo .....
.....von Tokio .....

Wir sind ins Kino gegangen.
.....in ein Café .....
.....spazieren .....
.....zum Zug .....
.....nach Haus .....

Sie sind in Hamburg geblieben.
..... in Wien .....
..... zu Haus .....
..... in der Stadt .....
..... im Hotel .....

6 Bitte ergänzen Sie:

Sie ist zum Bahnhof gefahren.
..... mit dem Zug .....
..... gekommen.
..... nach Hause .....
..... gegangen.

Er ist im Urlaub gewesen.
..... in Bayern .....
..... geblieben.
..... daheim .....
..... gewesen.

7 Bitte ergänzen Sie:

a) haben – sein

1. Ich ..... fertig. 2. Wir können gleich fahren, ich ..... alles gepackt. 3. ..... Sie auch nichts vergessen? 4. Ich glaube, ich ..... alles. Ich muß nur noch die Fahrkarte kaufen. 5. Das ..... ich schon getan. 6. Ich ..... die Fahrkarte gekauft und auch schon einen Platz bestellt. 7. Das ..... nett von Ihnen.

8. ..... Sie schon im Urlaub? 9. Ja, ich ..... gerade zurückgekommen. 10. Wo ..... Sie denn gewesen? 11. Ich ..... in Bayern. 12. Ich ..... dort auf die Berge gestiegen. 13. ..... Sie noch keinen Urlaub gehabt? 14. Doch, aber ich ..... nicht weggefahren, ich ..... hier geblieben und spazierengegangen.

b) kaufen – gekauft; packen – gepackt; fahren – gefahren usw.

1. Fräulein Klein will mit dem Zug nach Haus ..... 2. Sie ..... die Koffer und ..... Ordnung. 3. Da ..... Herr Weber. 4. ..... Sie schon fertig? 5. Ja, ich ..... fertig. 6. Wir können gleich ....., ich habe alles ..... 7. Haben Sie auch nichts .....? 8. Ich glaube, ich ..... alles. 9. Ich muß nur noch die Fahrkarte ..... 10. Das habe ich schon ..... 11. Ich habe die Karte ..... und auch schon einen Platz ..... 12. Das ..... nett von Ihnen.

13. ..... Sie schon im Urlaub? 14. Ja, ich bin gerade zurück- ..... 15. Wo sind Sie denn .....? 16. Ich war in Bayern und bin auf die Berge ..... 17. Haben Sie noch keinen Urlaub .....? 18. Doch, aber ich bin nicht weg- ..... 19. Ich bin daheim ..... und spazieren- .....

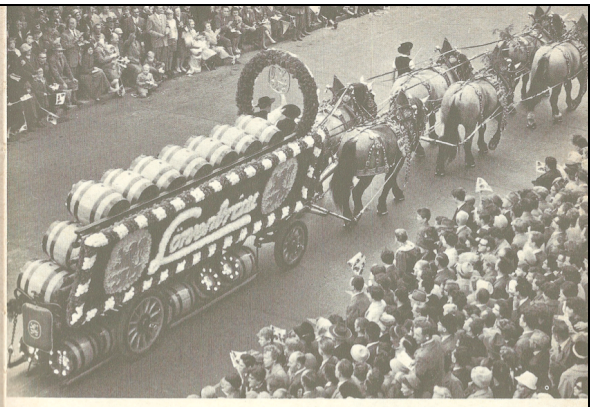
8 Dialoge:

Am Fahrkartenschalter

A: Eine Fahrkarte nach .....
B: Einfach oder hin und zurück?
A: .....
B: Das macht ..... DM.
A: Wann fährt der Zug ab?
B: Um ..... Uhr, Bahnsteig .....
A: Danke!

Wann fährt der Zug?

A: Wann fährt der Zug?
B: In ..... Minuten.
A: Bitte eine Karte nach .....
B: Hier, ... DM.
A: Wann kann ich wieder zurückfahren?
B: Um .....
A: Schönen Dank!



Oktoberfest in München

Andere Volksfeste in Deutschland:

Karneval in Köln, Fastnacht in Mainz, Fasching in München, Winzerfeste, Erntefeste, Schützenfeste, Trachtenfeste.

ANEXO F - Livro didático *Deutsch als Fremdsprache* - Tema "bebida e comida/shopping e compras"



3 Am Kiosk

Herr Weber: Eine „Abendzeitung" bitte und eine „Welt"!
Verkäuferin: Zwei Zeitungen, 80 Pfennig.
Herr Weber: Und wieviel kostet eine Karte?
Verkäuferin: Eine Karte 30 Pfennig.
Herr Weber: Hier bitte, zählen Sie!
Verkäuferin: Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun.
Das sind neun Stück. Möchten Sie noch etwas?
Herr Weber: Ja, Zigaretten, HB Filter bitte!
Verkäuferin: Neun Karten, das macht 2 Mark 70, Zigaretten eine Mark,
zwei Zeitungen 80 Pfennig, das macht zusammen 4 Mark 50.
Herr Weber: Hier sind fünf Mark!
Verkäuferin: Und 50 Pfennig zurück. Danke!
Herr Weber: Entschuldigen Sie, wo gibt es hier Briefmarken?
Verkäuferin: Briefmarken bekommen Sie im Postamt.
Gehen Sie erst rechts, dann links und dann geradeaus.
Herr Weber: Vielen Dank. Auf Wiedersehen!



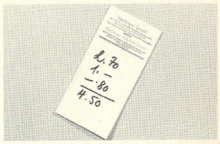
Wieviel kostet eine Karte?
Eine Karte kostet 30 Pfennig.
Hier sind neun Karten,
– bitte zählen Sie!
Eins, zwei, drei, vier .....



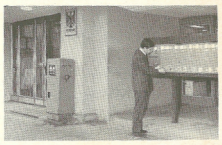
Möchten Sie noch etwas?
Ja, zwei Zeitungen, bitte.
Eine Zeitung kostet 40 Pfennig.
Zweimal vierzig –
– das macht 80 Pfennig.



Wieviel kosten 10 Zigaretten?
Zehn Zigaretten kosten eine Mark.
Eine Zigarette 10 Pfennig?
– das ist sehr viel.
Ja, Zigaretten sind teuer.



Wieviel macht das zusammen?
Neun Karten, das macht 2,70 DM,
einmal Zigaretten 1,— DM,
und zwei Zeitungen 0,80 DM.
Das macht zusammen 4,50 DM.



Wo gibt es hier Briefmarken?
Briefmarken bekommen Sie im Postamt.
Dort gibt es auch Postkarten.
Gehen Sie erst rechts, dann links,
und dann geradeaus.

1 Wir zählen:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn,
11 12 13 14 15 16 17
elf, zwölf, dreizehn, vierzehn, fünfzehn, sechzehn, siebzehn,
18 19 20 21 22
achtzehn, neunzehn, zwanzig, einundzwanzig, zweiundzwanzig,
23 24 25 26
dreiundzwanzig, vierundzwanzig, fünfundzwanzig, sechsundzwanzig,
27 28 29 30
siebenundzwanzig, achtundzwanzig, neunundzwanzig, dreißig,
40 50 60 70 80 90 100
vierzig, fünfzig, sechzig, siebzig, achtzig, neunzig, hundert.

2 Bitte wiederholen Sie:

zwei – zehn – zwölf – zwanzig – zweiundzwanzig — ts – tsv
sechs – sechzehn – sechzig – sechsundsechzig — z – ks – ç
fünf – fünfzehn – fünfzig – fünfundfünfzig — f – y
zwei Zeitungen – sechzig Zigaretten – fünf Bücher — ts – ç – y

3 Wir zahlen:

1,– DM 1,10 DM 1,20 DM 1,30 DM
Eine Mark, eine Mark zehn, eine Mark zwanzig, eine Mark dreißig;
1,40 DM; 1,50 DM; 1,60 DM; 1,70 DM; 1,80 DM; 1,90 DM; 2,– DM;
2,20 DM; 3,30 DM; 4,40 DM; 5,50 DM; 6,60 DM; 7,70 DM; 8,80 DM;
9,90 DM; 10,– DM; 1,25 DM; 3,65 DM; 9,85 DM; 4,12 DM; 1,13 DM;
3,98 DM; 6,66 DM; 32,– DM; 11,07 DM; 0,80 DM; 0,13 DM; 0,98 DM.

4 Wieviel macht das?

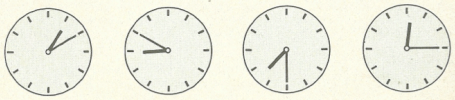
Eine Karte kostet 0,30 DM; eine Zeitung 0,40 DM; das macht .....
Zwei Karten kosten 0,60 DM; zwei Zeitungen 0,80 DM. Das macht .....
Vier Karten kosten 1,20 DM; vier Zeitungen 1,60 DM. Das macht .....

Uhrzeiten



A: Entschuldigen Sie,
– wann kommt hier ein Bus?
B: Zehn nach eins.
A: Um wieviel Uhr, bitte?
B: Um ein Uhr zehn.
A: Und wie spät ist es jetzt, bitte?
B: Jetzt ist es 12 Uhr 40,
– 20 Minuten vor eins.
A: Das dauert aber noch lange.
B: Ja, eine halbe Stunde.
A: Vielen Dank! – Dann nehme ich lieber ein Taxi.

5



1.10 Uhr — ein Uhr zehn — zehn nach eins
8.50 Uhr — acht Uhr fünfzig — zehn vor neun
7.30 Uhr — sieben Uhr dreißig — halb acht
12.15 Uhr — zwölf Uhr fünfzehn — Viertel nach zwölf

6 Bitte wiederholen Sie:

1.10 Uhr, 1.20 Uhr, 8.50 Uhr, 7.30 Uhr, 11.05 Uhr, 12.45 Uhr,
9.12 Uhr, 14.15 Uhr, 19.47 Uhr, 20.36 Uhr, 23.58 Uhr, 0.01 Uhr.

7 Wieviel Uhr ist es?

1.10 Uhr – Es ist zehn nach eins.
1.20 Uhr – Es ist .....
4.05 Uhr – .....
13.10 Uhr – .....
7.30 Uhr – Es ist halb acht.
9.30 Uhr – Es ist .....
16.30 Uhr – .....
1.50 Uhr – Es ist zehn vor zwei.
12.40 Uhr – Es ist .....
14.55 Uhr – .....
21.50 Uhr – .....
1.15 Uhr – Es ist Viertel nach eins.
6.15 Uhr – Es ist .....
14.15 Uhr – .....

8 Bitte ergänzen Sie:

a) wieviel?

1. ..... „Abendzeitung" bitte und ..... „Welt"! 2. ..... Zeitungen. 3. Und wieviel kostet ..... Karte? 4. ..... Karte 30 Pfennig. 5. Hier bitte, zählen Sie! 6. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, – das sind ..... Stück.

b) das kostet – das macht

1. Wieviel ..... eine Karte? 2. Eine Karte ..... dreißig Pfennig. Möchten Sie noch etwas? 3. Ja, Zigaretten. 4. Neun Karten, das ..... 2,70 DM, Zigaretten 1,– DM, und zwei Zeitungen 0,80 DM, das ..... zusammen 4,50 DM.

c) bekommen – es gibt

1. Entschuldigen Sie, wo .... hier Briefmarken? 2. Briefmarken .... Sie im Postamt. 3. Und wo ..... ich Postkarten? 4. Dort .... auch Postkarten. Gehen Sie erst rechts, dann links und dann geradeaus.

d) wann? – um wieviel Uhr? – wie spät?

1. Entschuldigen Sie, ... kommt hier ein Bus? 2. Zehn nach eins. 3. ....., bitte? 4. Um 1.10 Uhr. 5. Und ..... ist es jetzt, bitte? 6. Jetzt ist es 12.40 Uhr.

e) Uhr – Stunde

1. Wann kommt hier ein Bus? 2. Zehn nach eins. 3. Um wieviel ..... bitte? 4. Um ein ..... zehn. 5. Und wie spät ist es bitte jetzt? 6. Jetzt ist es 12 ..... 40. 7. Das dauert aber noch lange. 8. Ja, eine halbe .....

9 Dialoge:

Wie spät ist es?

A: Wann kommt hier ein Bus?
B: .....
A: Um wieviel Uhr bitte?
B: .....
A: Wieviel Uhr ist es jetzt?
B: .....
A: Das dauert aber noch lange.
Dann .....

Was macht das?

A: Ich möchte .....
B: Bitte sehr! Das macht .....
Möchten Sie noch etwas?
A: Danke, nein.
Hier sind zehn Mark.
B: Danke, zehn Mark.
Und hier ..... Mark ..... zurück.
A: Vielen Dank! Auf Wiedersehn!



Supermarkt

Preise *(Stand 1968)*

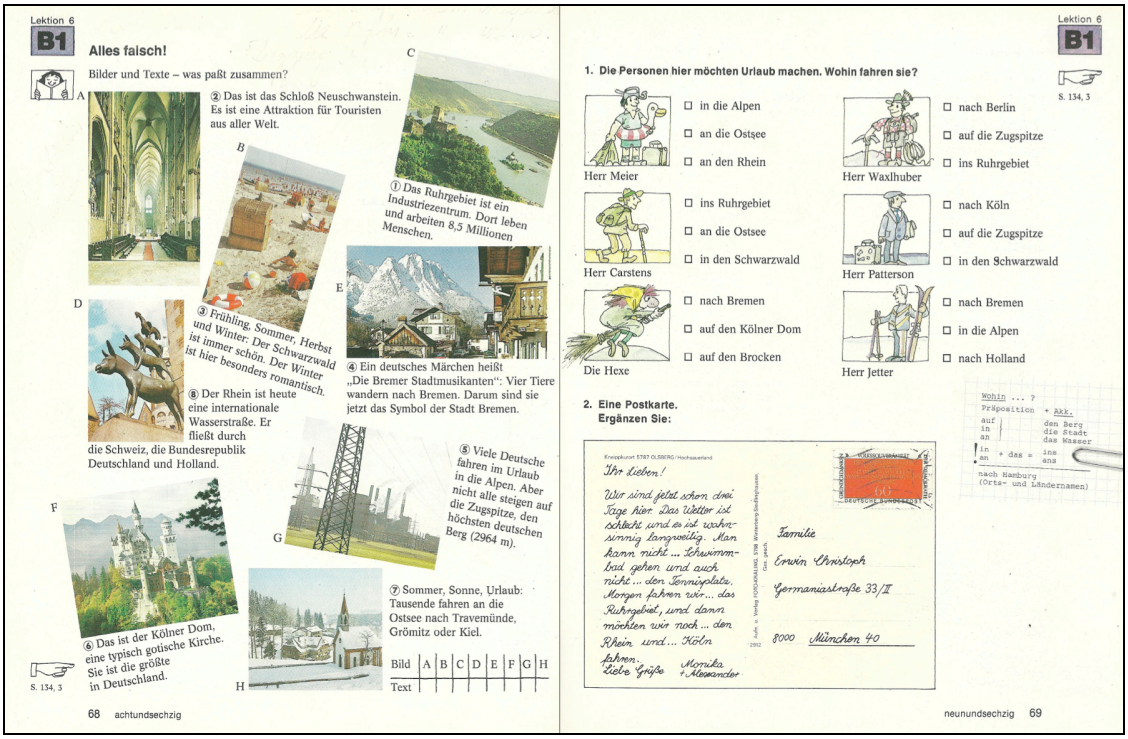
1 Kilo Brot	– DM 0,91	1 Kilo Kartoffeln	– DM 0,23
1 Kilo Butter	– DM 7,40	1 Kilo Reis	– DM 1,50
1 Kilo Wurst	– DM 12,10	1 Kilo Fleisch	– DM 9,80
1 Kilo Käse	– DM 6,50	1 Kilo Fisch	– DM 4,80

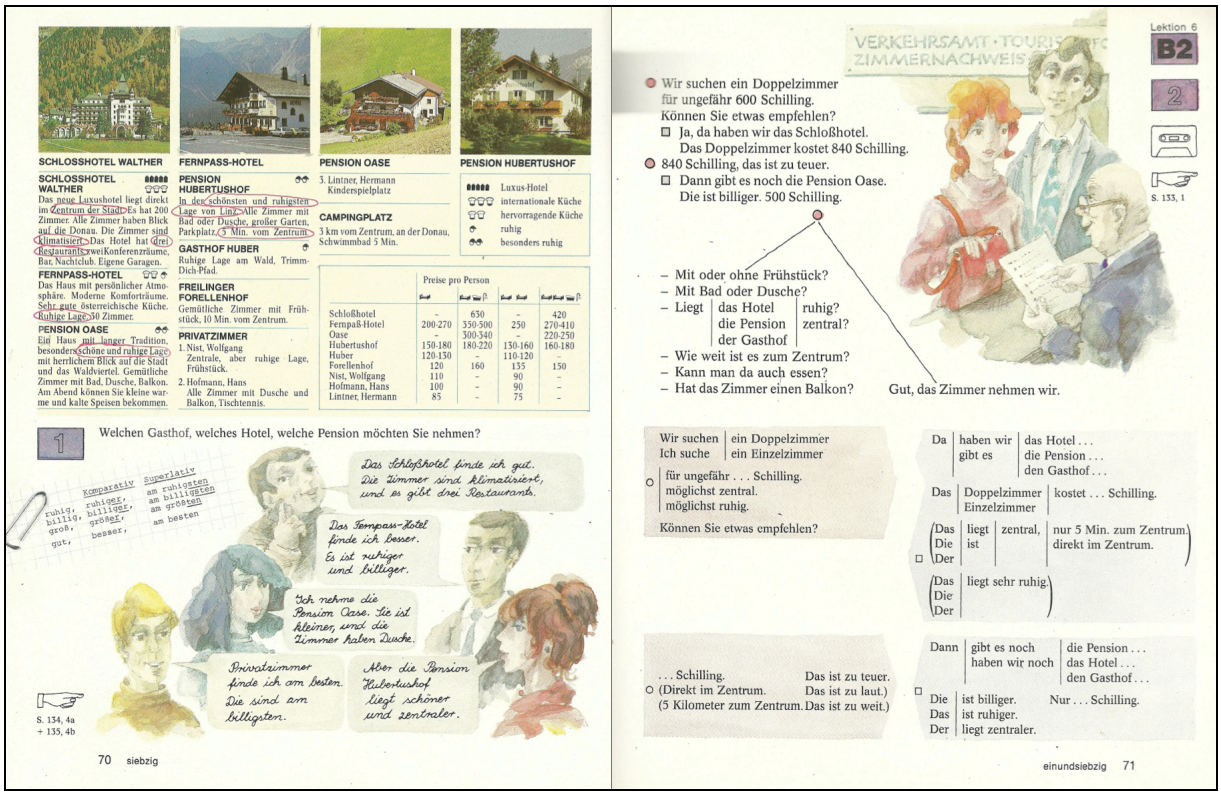
1 kg = 1000 Gramm; 1 Pfund = 500 Gramm

Ein Kilo Butter kostet DM 7,40. Wieviel kosten 500 Gramm? – Wieviel 100 g?

ANEXO G - Livro didático *Themen* - Tema "viagens"







SCHLOSSHOTEL WALTHER

SCHLOSSHOTEL WALTHER *****
Das neue Luxushotel liegt direkt im Zentrum der Stadt. Es hat 200 Zimmer. Alle Zimmer haben Blick auf die Donau. Die Zimmer sind klimatisiert. Das Hotel hat drei Restaurants, zwei Konferenzräume, Bar, Nachtclub, Eigene Garagen.

FERNPASS-HOTEL ***
Das Haus mit persönlicher Atmosphäre. Moderne Komforträume. Sehr gute österreichische Küche. Ruhige Lage. 50 Zimmer.

PENSION OASE **
Ein Haus mit langer Tradition, besonders schöne und ruhige Lage mit herrlichem Blick auf die Stadt und das Waldviertel. Gemütliche Zimmer mit Bad, Dusche, Balkon. Am Abend können Sie kleine warme und kalte Speisen bekommen.

FERNPASS-HOTEL

PENSION HUBERTUSHOF **
In den schönsten und ruhigsten Lage von Linz. Alle Zimmer mit Bad oder Dusche, großer Garten, Parkplatz, 5 Min. vom Zentrum.

GASTHOF HUBER *
Ruhige Lage am Wald. Trimm-Dich-Pfad.

FREILINGER FORELLENHOF
Gemütliche Zimmer mit Frühstück, 10 Min. vom Zentrum.

PRIVATZIMMER
1. Nist, Wolfgang
Zentrale, aber ruhige Lage, Frühstück.
2. Hofmann, Hans
Alle Zimmer mit Dusche und Balkon, Tischtennis.

PENSION OASE

3. Lintner, Hermann
Kinderspielplatz

CAMPINGPLATZ
3 km vom Zentrum, an der Donau, Schwimmbad 5 Min.

PENSION HUBERTUSHOF

***** Luxus-Hotel
*** internationale Küche
** hervorragende Küche
* ruhig
** besonders ruhig

	Preise pro Person			
	Einzel	Einzel mit Bad	Doppel	Doppel mit Bad
Schloßhotel	–	630	–	420
Fernpaß-Hotel	200-270	350-500	250	270-410
Oase	–	300-340	–	220-250
Hubertushof	150-180	180-220	130-160	160-180
Huber	120-130	–	110-120	–
Forellenhof	120	160	135	150
Nist, Wolfgang	110	–	90	–
Hofmann, Hans	100	–	90	–
Lintner, Hermann	85	–	75	–

1 Welchen Gasthof, welches Hotel, welche Pension möchten Sie nehmen?

Komparativ: billig, billiger; groß, größer; gut, besser; ruhig, ruhiger
Superlativ: am billigsten; am größten; am besten

Das Schloßhotel finde ich gut. Die Zimmer sind klimatisiert, und es gibt drei Restaurants.

Das Fernpass-Hotel finde ich besser. Es ist ruhiger und billiger.

Ich nehme die Pension Oase. Sie ist kleiner, und die Zimmer haben Dusche.

Privatzimmer finde ich am besten. Die sind am billigsten.

Aber die Pension Hubertushof liegt schöner und zentraler.

S. 134, 4a + 135, 4b

S. 133, 1

VERKEHRSAMT · TOURIST... ZIMMERNACHWEIS

- Wir suchen ein Doppelzimmer für ungefähr 600 Schilling. Können Sie etwas empfehlen?
- Ja, da haben wir das Schloßhotel. Das Doppelzimmer kostet 840 Schilling.
- 840 Schilling, das ist zu teuer.
- Dann gibt es noch die Pension Oase. Die ist billiger. 500 Schilling.

– Mit oder ohne Frühstück?
– Mit Bad oder Dusche?
– Liegt das Hotel / die Pension / der Gasthof ruhig? zentral?
– Wie weit ist es zum Zentrum?
– Kann man da auch essen?
– Hat das Zimmer einen Balkon?

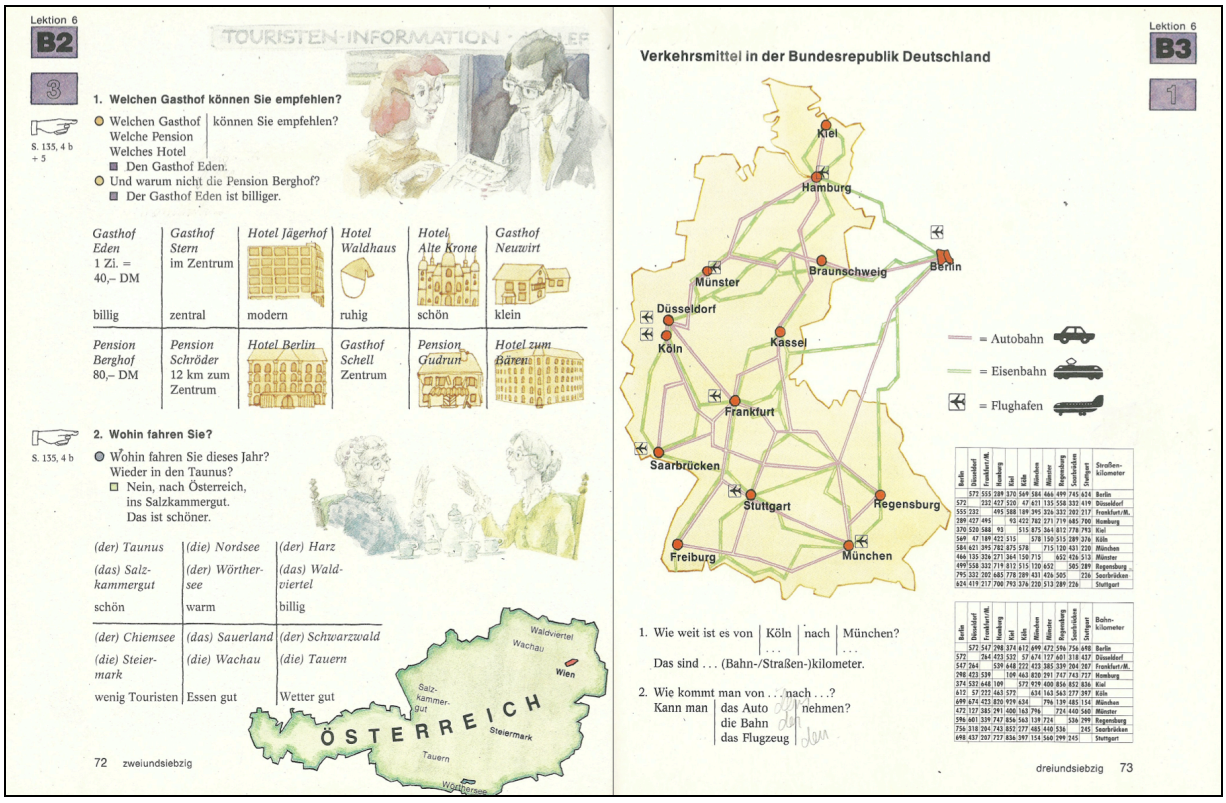
Gut, das Zimmer nehmen wir.

Wir suchen / Ich suche	ein Doppelzimmer / ein Einzelzimmer	
für ungefähr ... Schilling. möglichst zentral. möglichst ruhig.		
Können Sie etwas empfehlen?		

Da	haben wir / gibt es	das Hotel ... / die Pension ... / den Gasthof ...
Das	Doppelzimmer / Einzelzimmer	kostet ... Schilling.
Das / Die / Der	liegt / ist	zentral, / nur 5 Min. zum Zentrum. / direkt im Zentrum.
Das / Die / Der	liegt sehr ruhig.	

... Schilling.		Das ist zu teuer.
(Direkt im Zentrum.		Das ist zu laut.)
(5 Kilometer zum Zentrum.		Das ist zu weit.)

Dann	gibt es noch / haben wir noch	die Pension ... / das Hotel ... / den Gasthof ...
Die / Das / Der	ist billiger. / ist ruhiger. / liegt zentraler.	Nur ... Schilling.



S. 135, 4 b + 5

TOURISTEN-INFORMATION

1. Welchen Gasthof können Sie empfehlen?

- Welchen Gasthof / Welche Pension / Welches Hotel können Sie empfehlen?
- Den Gasthof Eden.
- Und warum nicht die Pension Berghof?
- Der Gasthof Eden ist billiger.

Gasthof Eden 1 Zi. = 40,– DM	*Gasthof Stern* im Zentrum	*Hotel Jägerhof*	*Hotel Waldhaus*	*Hotel Alte Krone*	*Gasthof Neuwirt*
billig	zentral	modern	ruhig	schön	klein
Pension Berghof 80,– DM	*Pension Schröder* 12 km zum Zentrum	*Hotel Berlin*	*Gasthof Schell* Zentrum	*Pension Gudrun*	*Hotel zum Bären*

S. 135, 4 b

2. Wohin fahren Sie?

- Wohin fahren Sie dieses Jahr? Wieder in den Taunus?
- Nein, nach Österreich, ins Salzkammergut. Das ist schöner.

(der) Taunus	(die) Nordsee	(der) Harz
(das) Salzkammergut	(der) Wörthersee	(das) Waldviertel
schön	warm	billig
(der) Chiemsee	(das) Sauerland	(der) Schwarzwald
(die) Steiermark	(die) Wachau	(die) Tauern
wenig Touristen	Essen gut	Wetter gut

Verkehrsmittel in der Bundesrepublik Deutschland

	Berlin	Düsseldorf	Frankfurt/M.	Hamburg	Kiel	Köln	München	Münster	Regensburg	Saarbrücken	Stuttgart	Straßenkilometer
Berlin		572	555	289	370	569	584	466	699	745	624	Berlin
Düsseldorf	572		232	427	520	47	631	135	558	332	419	Düsseldorf
Frankfurt/M.	555	232		495	588	189	395	326	332	203	217	Frankfurt/M.
Hamburg	289	427	495		93	422	780	271	779	685	790	Hamburg
Kiel	370	520	588	93		515	875	364	817	778	793	Kiel
Köln	569	47	189	422	515		578	150	515	289	376	Köln
München	584	631	395	782	875	578		715	128	631	220	München
Münster	466	135	326	271	364	150	715		652	426	513	Münster
Regensburg	699	558	332	719	812	515	128	652		565	289	Regensburg
Saarbrücken	795	332	202	685	778	289	631	426	565		226	Saarbrücken
Stuttgart	624	419	217	700	793	376	220	513	289	226		Stuttgart

1. Wie weit ist es von Köln / ... nach München / ...?
Das sind ... (Bahn-/Straßen-)kilometer.

2. Wie kommt man von ... nach ...?
Kann man das Auto / die Bahn / das Flugzeug nehmen?

	Berlin	Düsseldorf	Frankfurt/M.	Hamburg	Kiel	Köln	München	Münster	Regensburg	Saarbrücken	Stuttgart	Bahnkilometer
Berlin		572	547	298	374	612	699	472	594	756	648	Berlin
Düsseldorf	572		264	473	537	57	674	177	681	318	437	Düsseldorf
Frankfurt/M.	547	264		539	648	222	403	385	339	204	207	Frankfurt/M.
Hamburg	298	473	539		109	463	820	291	747	743	737	Hamburg
Kiel	374	537	648	109		572	929	400	856	852	836	Kiel
Köln	612	57	222	463	572		634	163	563	277	397	Köln
München	699	674	412	820	929	634		796	139	485	154	München
Münster	472	177	385	291	400	163	796		724	440	560	Münster
Regensburg	594	681	339	747	856	563	139	724		536	299	Regensburg
Saarbrücken	756	318	204	743	852	277	485	440	536		245	Saarbrücken
Stuttgart	648	437	207	737	836	397	154	560	299	245		Stuttgart

Lektion 6
B3

2

Stuttgart – Regensburg

km 299 → Regensburg

ab	Zug	an	Bemerkungen
3.17	D 897	8.30	|d Augsburg E
5.34	D 3193	10.25	|d Donauwörth
6.04	D 893	10.55	|d Nürnberg
6.47	3071	11.19	|d Nürnberg Hbf
6.57	111	14.07	|d Nürnberg B
9.57	111	14.06	|d München D
10.25	D 293	14.53	|d München
10.57	297	14.53	|d München D
12.01	D 711	16.04	|d Ulm E
12.18	E 3855	16.42	|d Nürnberg
14.18	3075	18.14	|d Nürnberg
14.30	D 191	20.11	|d München E
16.19	E 3775	20.19	|d Crailsheim
16.57	3773	20.56	|d München E
17.04	E 3077	21.30	|d Nürnberg

Stuttgart – Hamburg

km 727 → Hamburg Hbf

ab	Zug	an	Bemerkungen
7.03	535	14.09	|d Mannheim
8.03	516	15.09	|d Mannheim
9.03	514	16.09	|d Mannheim
10.03	690	17.09	
11.03	518	18.09	|d Mannheim |d Hannover
12.03	610	19.09	|d Mannheim
13.12	9096	20.29	|d Karlsruhe D
13.03	112	20.09	|d Mannheim
14.03	512	21.09	
15.03	516	22.09	
16.03	514	23.09	|d Mannheim
17.03	18	6.14	|d Mannh |d Hannov D
20.56	890	7.34	
21.07	858	6.24	|d Frankfurt
23.34	767	7.58	|d Karlsruhe

Hamburg Hbf – Kiel

km 109 → Kiel

ab	ab	Zug	an	Bemerkungen
6.26	6.49	890	9.53	
9.18		D 331	10.44	
	10.21	E 3514	11.25	
	11.49	D 924	12.41	
12.14	12.49	894	13.42	
	13.54	E 3516	14.59	
	13.49	D 926	14.55	
14.25		D 3518	15.31	
14.30	15.01	D 588	16.02	
	15.50	E 3527	16.56	
	16.30	E 3526	17.37	
	16.49	E 3529	17.54	
16.51	17.10	E 3170	18.13	
17.45		D 420	19.04	59 Neumünster
	18.57	E 3530	20.06	

Preise	Bahn (2. Klasse)	Flug	Auto*
Stuttgart – Regensburg	DM 50,–	–	104,40
Stuttgart – Kiel	140,–	290,– (Hamburg)	285,48

* 0,42 DM pro Kilometer

Nach/To/A — Hamburg — Fuhlsbüttel + 02.00

1 2 3 4 5 6 –	06.45 – 07.55	LH 789	727	F/Y Nonstop
1 2 3 4 5 – –	09.35 – 10.45	LH 790	737	F/Y Nonstop
1 2 3 4 5 – –	15.15 – 16.30	LH 791	737	F/Y Nonstop
– – – – – 7	18.05 – 19.20	LH 792	737	F/Y Nonstop
1 2 3 4 5 6 7	21.10 – 22.20	LH 261	737	F/Y Nonstop
1 2 3 4 5 6 7	07.25 – 10.20	LH 745 / LH 762		F/Y via FRA
– – – – – 6 –	08.15 – 10.45	LH 933 / LH 277		F/Y via DUS
1 2 3 4 5 6 7	10.55 – 13.50	LH 746 / LH 765		F/Y via FRA
1 2 3 4 5 6 7	12.55 – 15.15	LH 289 / LH 776		F/Y via CGN
1 2 3 4 5 6 7	14.45 – 17.20	LH 747 / LH 768		F/Y via FRA
1 2 3 4 5 – –	18.05 – 20.45	LH 932 / LH 785		F/Y via DUS
1 – 3 – 5 – 7	18.45 – 21.05	LH 167 / LH 778		F/Y via CGN
– 2 – 4 – – –	18.45 – 21.05	LH 177 / LH 778		F/Y via CGN

1 = Montag, 2 = Dienstag, 3 = Mittwoch, 4 = Donnerstag, 5 = Freitag, 6 = Samstag, 7 = Sonntag

Via FRA = in Frankfurt umsteigen Via CGN = in Köln umsteigen Via DUS = in Düsseldorf umsteigen

1. Wie kommt man von Stuttgart nach | Regensburg? Kiel?
   (Benutzen Sie die Karte auf S. 73.)
   Man kann . . . nehmen.
2. Wie lange dauert der Flug/die Bahnfahrt?
   Wo muß man umsteigen?
3. Was kostet der Flug/die Bahnfahrt/die Autofahrt?
4. Autofahrt, Bahnfahrt oder Flug von Stuttgart nach Regensburg (Kiel)? Diskutieren Sie die Vorteile (billiger, bequemer, schneller, kürzer, . . .) und die Nachteile (teurer, komplizierter, länger, anstrengender, . . .).

3

Am Stammtisch

1. Lesen Sie die folgenden Fragen:
   a) Wo ist Herr A?
      Wohin muß er fahren?
   b) Hat Münster einen Flughafen?
   c) Was sagen die Leute?
      Die Autofahrt ist billiger. Die Bahnfahrt ist . . . Der Flug ist . . .:
      (schnell, bequem, teuer, kompliziert, anstrengend, billig . . .).
   d) Was nimmt Herr A:
      die Bahn, das Auto oder das Flugzeug?
      Warum?



2. Hören Sie dann das Gespräch.
3. Beantworten Sie die Fragen von Nr. 1.
4. Herr A nimmt . . .
   Finden Sie das richtig?

Lektion 6
B3

4



S. 135, 5

○ Ich möchte morgen nach Bremen | fahren. fliegen.

■ Wann ungefähr?

○ Ich muß um 16 Uhr dort sein.

Welcher Zug ist am günstigsten? (Welchen Zug kann ich nehmen?)
■ Der (den) um 8 Uhr 13.
Der kommt um 13 Uhr 19 in Bremen an.

Welche Maschine ist am günstigsten? (Welche Maschine kann ich nehmen?)
■ Die um 13 Uhr 5.
Die kommt um . . . in Bremen an.

	Bremen 16⁰⁰		Düsseldorf 11⁰⁰		Hamburg 19⁰⁰		Stuttgart 18⁰⁰		Saarbrücken 15⁰⁰		Wien 13⁰⁰	
	Bahn	Flug	Bahn	Flug	Bahn	Flug	Bahn	Flug	Bahn	Flug	Bahn	Flug
ab	8¹³	13⁰⁵	7⁰⁵	8²⁰	10⁰⁸	17¹⁵	14²⁰	16⁵⁵	10¹⁴	13⁴⁰	0³²	9³⁵
an	13¹⁹	14⁰⁰	10³⁵	9⁹⁵	17¹³	18²⁰	17⁴⁵	17⁴⁰	13²⁹	14⁴⁰	10¹⁸	11⁰⁰

5

Auf dem Bahnhof

○ Der Intercity nach Hamburg:
Wo fährt der ab?
■ Gleis fünf.
○ Welches Gleis bitte?
■ Fünf.
Aber der Zug hat 10 Minuten Verspätung.



1. Hören Sie die Ansage. Was ist richtig (r)? Was ist falsch (f)?
   a) Der D-242 kommt aus Paris.
   b) Der D-242 fährt nach Paris.
   c) Der D-242 ist schon da.
   d) Der D-242 ist noch nicht da.
   e) der D-242 ist schon weg.
   f) Passagiere nach Paris können auch den D-365 nehmen.

Lektion 6
B3

6

Ferien-zentrum Damp 2000





Ein paar Dörfer, Wiesen- und Bauernhöfe. Das ist Schleswig-Holstein zwischen Schlei und Ostsee, zwischen Eckernförde und Kappeln. Im beliebten Seeheilbad Damp 2000 finden Sie zu jeder Jahreszeit und bei jedem Wetter alles, was zur Erholung und Unterhaltung wichtig ist.

Sport und Spiel in der Olympiahalle:
Große Turnhalle mit Geräten, auch für Tennis und Ballspiele, Gymnastikraum, 4 Kegelbahnen, 8 Bowlingbahnen, Tischtennis, Billard.

Im Freien finden Sie Sport-, Spiel- und Tennisplätze. Minigolf sowie temperiertes Süßwasser-Schwimmbad mit Rutsche für Kinder (Mai bis September). Täglich Fitneß- und Sportprogramme unter Anleitung erfahrener Sportlehrer (gebührenfrei). Olympier-Sport-Diplom.

Ein Kinderparadies: Das fängt schon am Strand an. Dann hier haben die Kinder eine eigene geschützte Badezone. Im Gelände mehrere Spielplätze, darunter ein Abenteuerspielplatz. Umfangreiche Veranstaltungsprogramme für Kinder und Jugendliche. Babysitterdienst (auf Anfrage möglich).

Die Einkaufstraße direkt am Yachthafen. Dort finden Sie Supermärkte, Fachgeschäfte, eine Post und eine Bank.

Für das leibliche Wohl sorgen mehrere Restaurants, eine Bierstube, Bar, Café, Bistro und Kioske, alles das ganze Jahr geöffnet.

Für Abwechslung sorgt ein attraktives Veranstaltungsprogramm: Theater, Show, bunte Abende im großen Ballsaal im Haus des Kurgastes, Tanz in der schicken Diskothek „Aquamarinus", Hobby- und Bastelnachmittage.

Ausflugsprogramm: z.B. Hochseeangeln oder Schiffsausflüge nach Dänemark.

Und was es sonst noch gibt: Sauna, beheiztes Freibad, Strandkörbe, Fernseh- und Lesesäle, Segel- und Tauchschule, Reithallen auf einem nahegelegenen Reiterhof und und und . . .

Und so kommen Sie hin: Ausbahn Hamburg – Flensburg bis Abfahrt Rendsburg / Büdelsdorf / Eckernförde, B 203 Richtung Kappeln (Hamburg – Damp 140 km).



Sie wohnen ganz nach Wunsch in modern eingerichteten Appartements in einem Appartementhaus. Die Appartements sind modern möbliert, haben Teppichboden in allen Räumen, Radio und Münzfernseher, Duschbad / WC, Balkons mit Gartenmöbeln.

LBD 4201. Typ A. 1-Raum-Appartement. Wohnfläche 25 qm. Wohn-Schlafraum mit 2 Schlafcouches, Schrankküche mit 5 Platten, Kühlschrank.

LBD 4203. Typ B. 1-Raum-Appartement. Wohnfläche ca. 31 qm. Geräumiger Wohn-Schlafraum mit Sitzgruppe und 2 über Eck stehenden Schlafcouches. Eßecke mit Schrankküche.

LBD 4205. Typ B 1. Entspricht LBD 4203 mit Wandklappbett für 1 Kind bis 12 Jahre.

LBD 4207. Typ B 2. Entspricht LBD 4203 mit 2 Wandklappbetten für 2 Kinder bis 12 Jahre.

LBD 4211. Typ C. 3-Raum-Wohnung. Wohnfläche 56 qm. Großer Wohn-Schlafraum. 2 Schlafzimmer mit je 2 Betten.

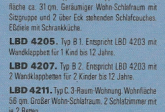
Kurzreisen
In Reisezeit A + B kann **An- und Abreise** an jedem Wochentag erfolgen.
Mindestaufenthalt 4 Tage.
Tagespreis = Wochenpreis : 7

Nebenkosten (am Ort zu zahlen):
Pauschale für Strom, Wasser, Heizung, Erstausstattung Bettwäsche und Handtücher, Endreinigung.

	bis 4 Übern.	ab 5 Übern.
Typ A, B	DM 39	DM 73
Typ B 1, B 2	DM 42	DM 79
Typ C, G, H	DM 68	DM 111
Typ E, F	DM 83	DM 153

Mietpreis je Woche und Wohneinheit in DM

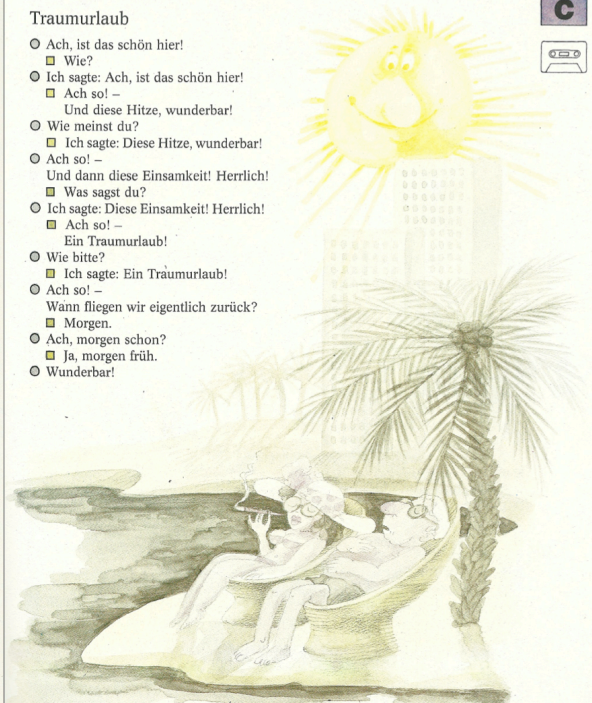
Periode	Anreise Samstag	A	B	C	D
a = 27.03.–17.04.					
b = 17.04.–15.05.					
c = 15.05.–19.06.					
d = 19.06.–03.07.					
e = 03.07.–14.08.					
f = 14.08.–28.08.					
g = 28.08.–30.10.					
LBD 4201 DU	1	273	315	336	406
LBD 4203 DU	2	357	406	469	588
LBD 4205 DU	3	378	427	497	693
LBD 4207 DU	4	409	462	553	714
LBD 4211 SU	8	616	707	861	1064



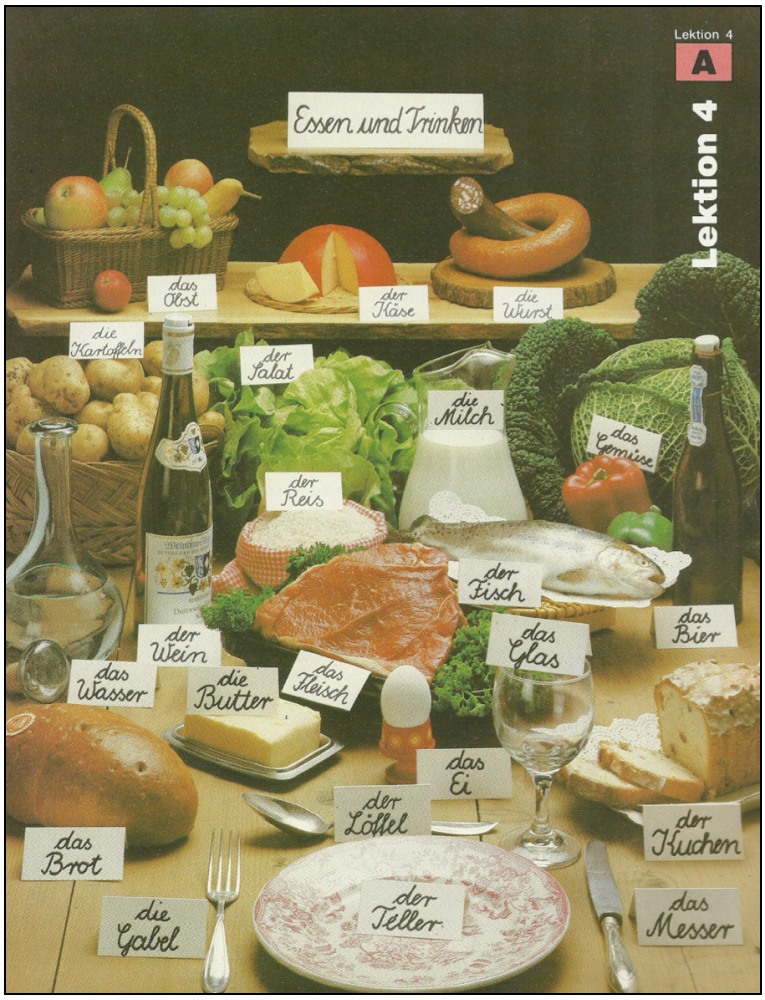
Lektion 6
C

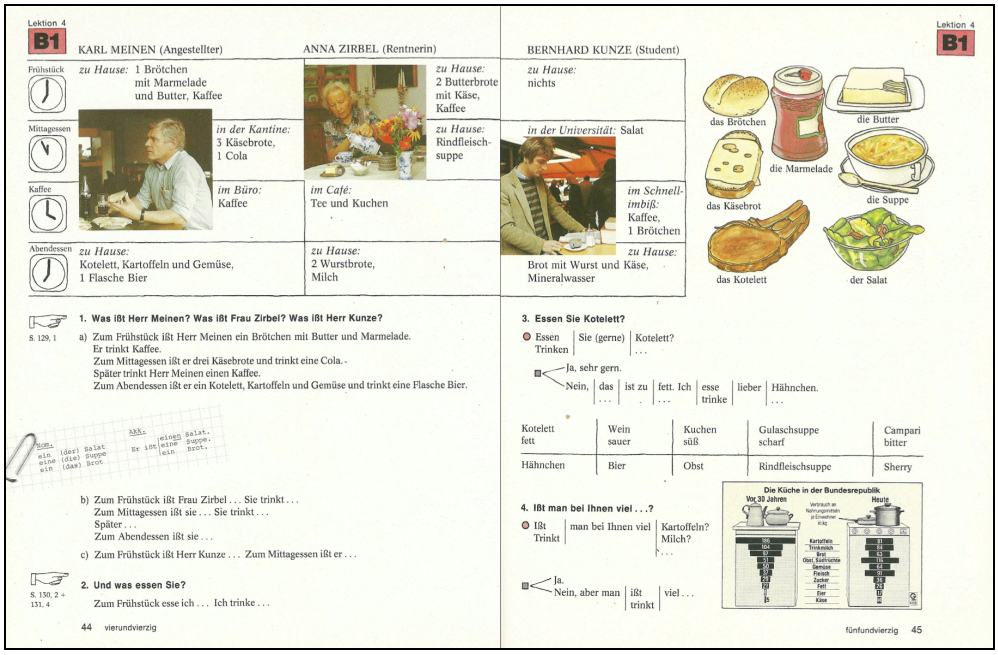
Traumurlaub

○ Ach, ist das schön hier!
■ Wie?
○ Ich sagte: Ach, ist das schön hier!
■ Ach so! –
Und diese Hitze, wunderbar!
○ Wie meinst du?
■ Ich sagte: Diese Hitze, wunderbar!
○ Ach so! –
Und dann diese Einsamkeit! Herrlich!
■ Was sagst du?
○ Ich sagte: Diese Einsamkeit! Herrlich!
■ Ach so! –
Ein Traumurlaub!
○ Wie bitte?
■ Ich sagte: Ein Traumurlaub!
○ Ach so! –
Wann fliegen wir eigentlich zurück?
■ Morgen.
○ Ach, morgen schon?
■ Ja, morgen früh.
○ Wunderbar!



ANEXO H - Livro didático *Themen* - Tema "bebida e comida/shopping e compras"





Lektion 4 B2 1

Kalte Vorspeisen

Matjesfilet »Nordisch« mit Speckkartoffeln 7,75
Käseteller mit Butter und Radieschen 9,50
Roher Schinken, Bauernbrot und Butter 7,50
Schinkenplatte gekocht 10,50



Warme Vorspeisen

Gemüsesuppe 3,–
Bayerische Leberknödelsuppe 4,–
Französische Zwiebelsuppe 4,50
Rindfleischsuppe 3,50

Hauptgerichte

Vom Rind

Rheinischer Sauerbraten mit Kartoffeln und Rotkohl 12,–
Mexikanisches Rindersteak, mit grüner Pfefferrahmsauce, pommes frites u. gem. Salat 14,–
Kalbsrahmbraten mit Spätzle und Salatteller 14,50
Kalbsgeschnetzeltes »Züricher Art« mit frischen Champignons, Sahne, Eierspätzle 16,75

Vom Schwein

Bayerische Schweinshaxe mit Kartoffelkloß und Speckkrautsalat 12,–
Niederbayerischer Schweinebraten mit Kartoffelknödel und Salat 13,50

Fisch

Forelle Müllerin mit Kräuterbutter, Salzkartoffeln und Salatteller 12,–
Ganze Nordseescholle »Finkenwerder Art« mit Speck und Zwiebeln, Kräuterkartoffeln 16,50

Salate

Kleiner bunter Salatteller 3,50
Großer Salatteller mit gekochtem Schinken und Ei 9,–

Dessert

Vanilleeis mit heißen Himbeeren, Schlagsahne 5,–
Gemischter Eisbecher 3,–
Schokoladenpudding mit Vanillesauce 3,20

Getränke

Coca-Cola, Fanta 0,3 l	1,50
Apfelsaft	1,50
Mineralwasser	1,50
Exportbier 0,5 l	2,80
Frankenwein 0,2 l	4,80



1. Welche Wörter kennen Sie?
2. Welche Gerichte kennen Sie?
3. Was gibt es auch in Ihrem Land? Was gibt es bei Ihnen nicht?
4. Was möchten Sie essen?

   Und was möchten Sie trinken?

Kalbsrahmbraten gibt es nicht. Aber ... gibt es.

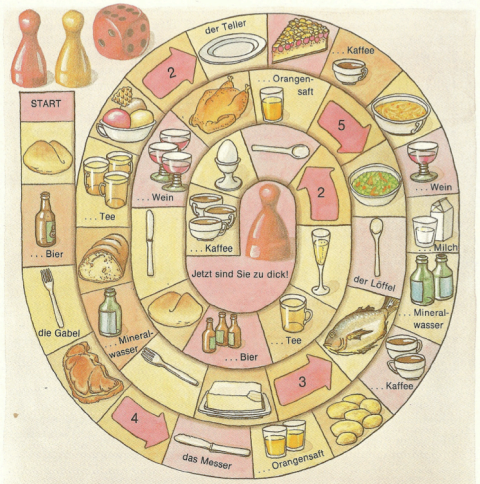


Vorspeise: Gemüsesuppe, ...
Hauptgericht: Rindersteak, ...
Nachtisch: Vanilleeis, ...
Getränk: ...

5. Ordnen Sie zu:

Schweinefleisch	Rindfleisch	Kalbfleisch	Fisch
Schweinefilets	...	...	...
...	...	...	...

Lektion 4 B2 2





Sie sind hier. Sagen Sie: „Das ist ein Brötchen."

ein Glas Wein – 3 Gläser Wein

eine Flasche Bier – 2 Flaschen Bier

eine Tasse Kaffee – 2 Tassen Kaffee

S. 131, 3

Lektion 4 B2 3



○ Wir möchten gern bestellen.
□ Bitte, was bekommen Sie?
○ Ich nehme eine Gemüsesuppe und einen Salatteller.
□ Und was trinken Sie?
○ Ein Glas Weißwein.
□ Und Sie?
△ Ein Steak bitte. Aber keine Pommes frites, lieber Reis. Geht das?
□ Ja, natürlich! Und was möchten Sie trinken?
△ Einen Apfelsaft.

Nom.	Akk.
ein	– Ich nehme einen Salatteller.
eine	– Ich nehme eine Suppe.
ein	– Ich nehme ein Hähnchen.

○ Wir möchten / Ich möchte | gern | bestellen.

□ Bitte, was bekommen Sie? (Bitte schön?)

○ Ich | nehme / möchte | eine Gemüsesuppe. / ...
○ Ich | nehme / möchte | ein Bier. / ...

□ Und was trinken Sie? (Und was möchten Sie trinken?)
□ Und was essen Sie? (Und was möchten Sie essen?)

○ Ich | möchte / nehme | ein Glas / eine Tasse | Rotwein. / ...
○ Ich | möchte / nehme | ein Kotelett. / ...

□ Und Sie? (Und was | möchten / bekommen | Sie?)

△ Ein | Steak bitte. / ...
△ Aber keine | Pommes frites, lieber / ... | Reis. / ...
Geht das?

□ Ja, natürlich. (Natürlich.) (Nein, leider nicht.)

S. 130

Lektion 4 B2 4

○ Wir möchten bezahlen.
□ Zusammen oder getrennt?



○ Getrennt bitte.
□ Und was bezahlen Sie?
○ Die Forelle und den Wein.
□ Das macht 19,50 DM.
△ Und ich bezahle das Schinkenbrot und den Apfelsaft.
□ Das macht 9,30 DM.

○ Zusammen.
□ Das macht 28,80 DM.

Ich bezahle	Akk.
	den Apfelsaft.
	die Roulade.
	das Käsebrot.

1. Herr Ober, ich bekomme ...

○ Herr Ober, ich bekomme kein Käsebrot, sondern ein Kotelett.
□ Oh, entschuldigen Sie.



S. 130, 2b

2. Herr Ober ...!

○ Herr Ober, das Fleisch ist kalt!
□ Oh, entschuldigen Sie.

Fleisch	Brot	Schweinebraten	Milch	Kuchen	Ei	...
kalt	alt	zu fett	sauer	nicht frisch	kalt	...

3. Was bezahlen Sie?

○ Ich bezahle ...



Lektion 4 B2 5

ADDI – Preisinformationen

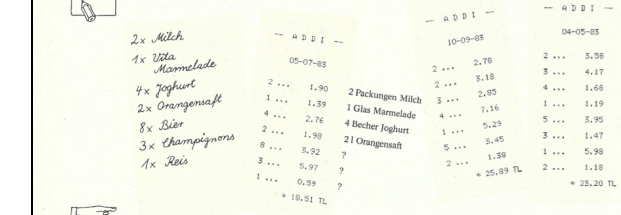
sind zuverlässige Wegweiser für den günstigen Einkauf.

MILFINA H-Schlagsahne 30 % Fettgehalt 0,2-l-Tetrabrik-Pack.	-,95	**Papier-Taschentücher** 6 x 10 Stück Packung	-,79	**Langkorn-Spitzenreis** 2 Kochbeutel à 125-g-Pack.	-,59
Hochland Schmelzkäse-Scheibli Holländer, Chester, Emmentaler 45 % Fett i. Tr. je 200-g-Pack.	1,79	**Deutscher Sekt SCHLOSS AUERBACH** trocken 0,75-l-Flasche	5,29	**Nudeln** versch. Sorten je 500-g-Paket	-,79
MILFINA Erntebecher fettarmer Joghurt mit versch. Früchten 250-g-Becher	-,69	**Französischer Land-Rotwein** Le Rouge 1-l-Flasche	2,79	**Zucker** 1000-g-Packung	1,69
BELLASAN Sonnenblumen-Margarine 500-g-Becher	1,39	**KARLSKRONE Edel-Pils** 0,33-l-Dose	-,49	**Weizenmehl** Type 405 1000-g-Packung	-,89
MILFINA H-Vollmilch 3,5 % Fettgehalt 1-l-Tetrabrik-Pack.	-,95	**Pepsi-Cola** 0,33-Liter-Dose	-,42	**Serbische Bohnensuppe** 850-ml-Dose	1,79
Maiskeimöl 0,5-Liter-Flasche	1,59	**Orangensaft** 1-l-Tetrabrik-Packung	-,99	**Geschälte ganze Tomaten** 425-ml-Dose	-,49
Knäckebrot 250-g-Packung	-,69	**ALBRECHT KAFFEE extra** besonders aromareich, gemahlen 500-g-Vacuum-Dose	8,49	**Champignons I. Wahl** 425-ml-Dose	1,99
		TANDIL Vollwaschmittel 3-kg-Tragepackung	5,98	**Thunfisch** in Dressingsauce mit Gemüsebeilage 210-ml-Dose	1,19
				VITA-Marmelade Aprikose je 450-g-Glas	1,39

Was brauchen wir noch?

- Was brauchen wir noch?
  - Milch.
- Und wieviel?
  - Zwei Packungen.





S. 129, 1

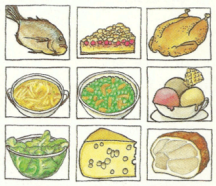
Das haben die beiden gekauft. Und was hat Frau Berger, Herr Müller gekauft?

Lektion 4 B3 1



1. Schmeckt der Fisch?

- Schmeckt der Fisch?
  - Danke, er ist phantastisch.
  - Ja, ... schmeckt sehr gut.
  - ... gut.



S. 131,5

2. Nehmen Sie doch noch etwas!

- Nehmen Sie doch noch etwas Fisch!
  - Nimm ...
  - Danke, gern.
  - Nein danke, ich habe noch genug.
  - Danke, ich bin satt.
  - ich möchte nicht mehr.

3. Was ist das?

- Das schmeckt sehr gut.
  - phantastisch.
  - prima.

Was ist das?

- Das ist Zwiebelhähnchen.
- Das ist Hähnchen mit Zwiebeln.



Zwiebelhähnchen	Strammer Max	Rouladen	Pfannkuchen	Gulasch
Hähnchen mit Zwiebeln	Brot mit Schinken und Ei	Rindfleisch mit Schinken, Gurke und Zwiebeln	Eier, Mehl und Milch	Rind- und Schweinefleisch mit Zwiebeln

Lektion 4 B3 2

Einladung zum Essen



1. Hören Sie den Dialog.
2. Beurteilen Sie die folgenden Sätze: richtig (r) / falsch (f) / ich weiß nicht (?)

a) Die drei Freunde essen keine Vorspeise.
b) Sie trinken Bier.
c) Sie essen Salat als Vorspeise.
d) Sie trinken Wein.
e) Sie essen Kartoffeln.
f) Sie essen Schweinefleisch.
g) Sie trinken Kaffee zum Nachtisch.
h) Sie essen Obst als Nachtisch.
i) Sie essen Suppe.
j) Sie essen Hähnchen.

Lektion 4 B3 3

Probieren geht über studieren

Zwiebelhähnchen

(für 4 Personen)

KOCH STUDIO

Das brauchen Sie:

2 Hähnchen (ca. 1½ Kilo), Salz, Pfeffer, Curry, Thymian, Basilikum, 3 Löffel Öl, ½ Liter Fleischbrühe, 1½ Pfund Zwiebeln (rot), 125 g Mandeln, Petersilie, 1 Tasse Reis

So kochen Sie:



Die Hähnchen in Stücke schneiden.



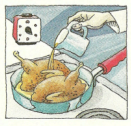
Zwiebeln schälen, klein schneiden und zu den Hähnchen geben, nochmal 10 Minuten kochen.



Mit Salz, Pfeffer, Curry, Thymian und Basilikum würzen.



Mandeln in kleine Stücke schneiden. Das Essen mit Petersilie bestreuen.



In Öl braten. Fleischbrühe dazugeben und 20 Minuten kochen.



Reis 20 Minuten in Salzwasser kochen. Reis und Hähnchen servieren.

Lektion 4

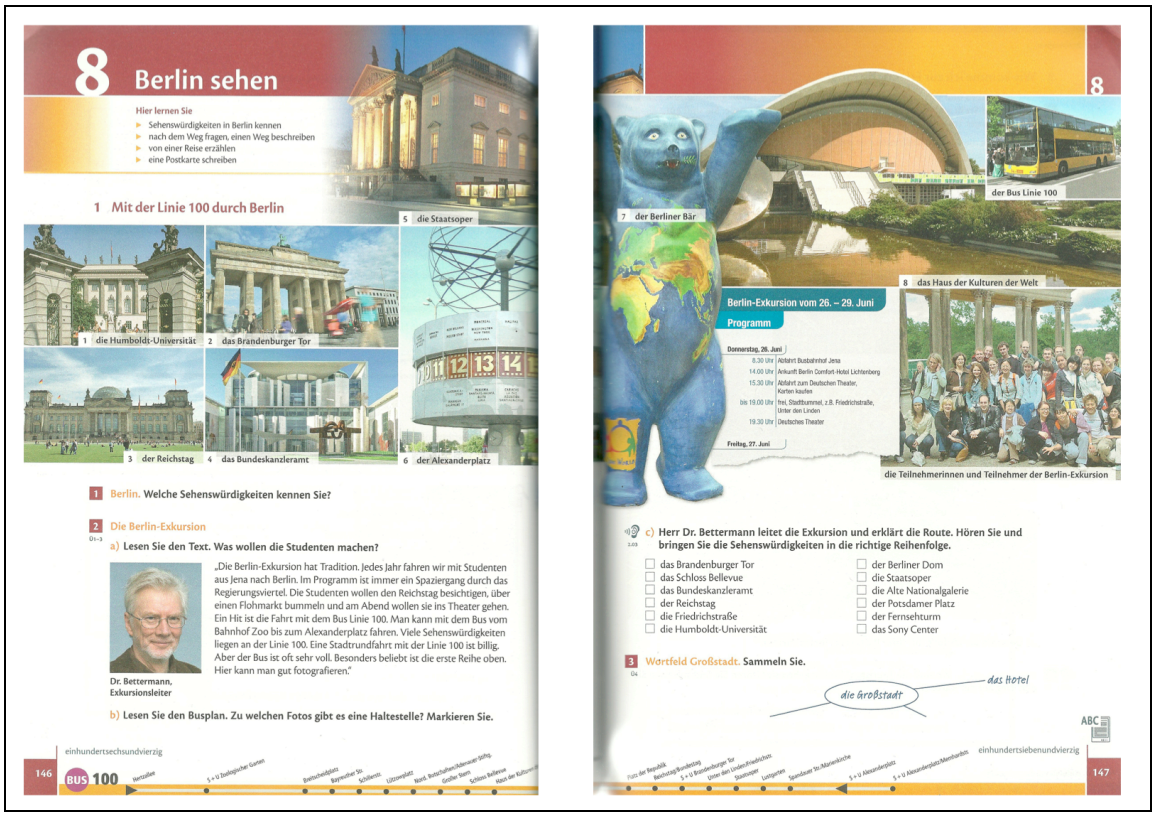
C

Ein schwieriger Gast



○ Haben Sie Käse?
□ Ja.
○ Dann bitte ein Glas Käse.
□ Ein Glas Käse?
○ Ja.
□ Sie meinen: ein Stück Käse?
○ Nein, ich meine ein Glas Käse.
□ Entschuldigung, ein Glas Käse haben wir nicht.
○ Was haben Sie denn?
□ Kartoffelsalat, Würstchen, Kotelett, Schinken . . .
○ Gut, dann bitte ein Stück Kartoffelsalat.
□ Ein Stück Kartoffelsalat?
○ Ja.
□ Sie meinen: einen Teller Kartoffelsalat?
○ Nein, ich meine ein Stück Kartoffelsalat.
□ Tut mir leid, ein Stück Kartoffelsalat haben wir nicht.
○ Dann nicht. – Haben Sie was zu trinken?
□ Bier, Limonade, Wein, Sekt . . .
○ Gut. Dann bitte einen Teller Bier.
□ Einen Teller Bier?
○ Ja.
□ Sie meinen: ein Glas Bier?
○ Nein, ich meine einen Teller Bier.
□ Verzeihung, einen Teller Bier haben wir nicht.
○ Was haben Sie denn überhaupt?
□ Nun, wir haben zum Beispiel Käse, Omelett . . .
○ Gut, dann bitte ein Glas Käse . . .
□ . . .

ANEXO I - Livro didático *Studio 21* - Tema "viagens"



8 Berlin sehen

Hier lernen Sie
- Sehenswürdigkeiten in Berlin kennen
- nach dem Weg fragen, einen Weg beschreiben
- von einer Reise erzählen
- eine Postkarte schreiben

1 Mit der Linie 100 durch Berlin

5 die Staatsoper
1 die Humboldt-Universität
2 das Brandenburger Tor
3 der Reichstag
4 das Bundeskanzleramt
6 der Alexanderplatz

1 Berlin. Welche Sehenswürdigkeiten kennen Sie?

2 Die Berlin-Exkursion
a) Lesen Sie den Text. Was wollen die Studenten machen?

„Die Berlin-Exkursion hat Tradition. Jedes Jahr fahren wir mit Studenten aus Jena nach Berlin. Im Programm ist immer ein Spaziergang durch das Regierungsviertel. Die Studenten wollen den Reichstag besichtigen, über einen Flohmarkt bummeln und am Abend wollen sie ins Theater gehen. Ein Hit ist die Fahrt mit dem Bus Linie 100. Man kann mit dem Bus vom Bahnhof Zoo bis zum Alexanderplatz fahren. Viele Sehenswürdigkeiten liegen an der Linie 100. Eine Stadtrundfahrt mit der Linie 100 ist billig. Aber der Bus ist oft sehr voll. Besonders beliebt ist die erste Reihe oben. Hier kann man gut fotografieren."

Dr. Bettermann, Exkursionsleiter

b) Lesen Sie den Busplan. Zu welchen Fotos gibt es eine Haltestelle? Markieren Sie.

einhundertsechsundvierzig 146

BUS 100

8

7 der Berliner Bär
der Bus Linie 100
8 das Haus der Kulturen der Welt

Berlin-Exkursion vom 26. – 29. Juni

Programm

Donnerstag, 26. Juni
8.30 Uhr Abfahrt Busbahnhof Jena
14.00 Uhr Ankunft Berlin Comfort-Hotel Lichtenberg
15.30 Uhr Abfahrt zum Deutschen Theater, Karten kaufen
bis 19.00 Uhr frei, Stadtbummel, z.B. Friedrichstraße, Unter den Linden
19.30 Uhr Deutsches Theater
Freitag, 27. Juni

die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Berlin-Exkursion

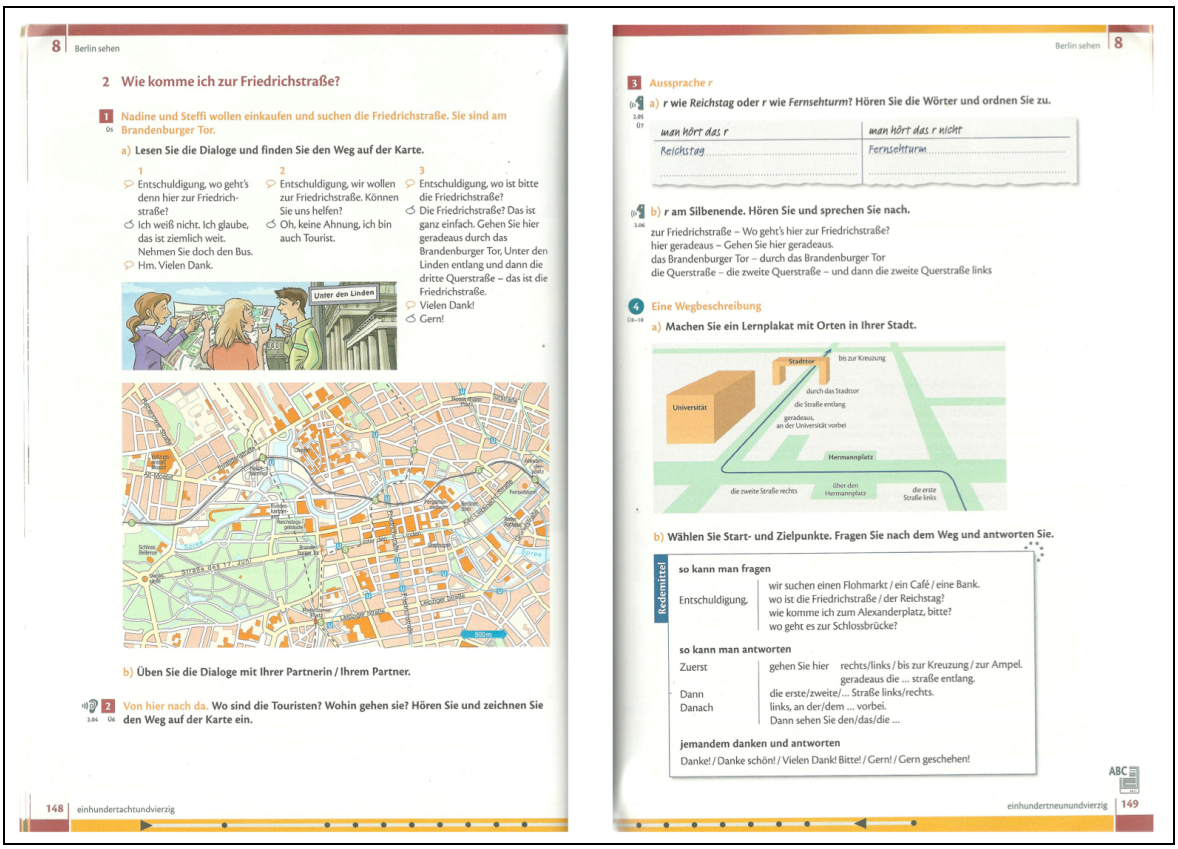
c) Herr Dr. Bettermann leitet die Exkursion und erklärt die Route. Hören Sie und bringen Sie die Sehenswürdigkeiten in die richtige Reihenfolge.

- ☐ das Brandenburger Tor
- ☐ das Schloss Bellevue
- ☐ das Bundeskanzleramt
- ☐ der Reichstag
- ☐ die Friedrichstraße
- ☐ die Humboldt-Universität
- ☐ der Berliner Dom
- ☐ die Staatsoper
- ☐ die Alte Nationalgalerie
- ☐ der Potsdamer Platz
- ☐ der Fernsehturm
- ☐ das Sony Center

3 Wortfeld Großstadt. Sammeln Sie.

die Großstadt — das Hotel

einhundertsiebenundvierzig 147



8 Berlin sehen

2 Wie komme ich zur Friedrichstraße?

1 Nadine und Steffi wollen einkaufen und suchen die Friedrichstraße. Sie sind am Brandenburger Tor.

a) Lesen Sie die Dialoge und finden Sie den Weg auf der Karte.

1
- Entschuldigung, wo geht's denn hier zur Friedrichstraße?
- Ich weiß nicht. Ich glaube, das ist ziemlich weit. Nehmen Sie doch den Bus.
- Hm. Vielen Dank.

2
- Entschuldigung, wir wollen zur Friedrichstraße. Können Sie uns helfen?
- Oh, keine Ahnung, ich bin auch Tourist.

3
- Entschuldigung, wo ist bitte die Friedrichstraße?
- Die Friedrichstraße? Das ist ganz einfach. Gehen Sie hier geradeaus durch das Brandenburger Tor, Unter den Linden entlang und dann die dritte Querstraße – das ist die Friedrichstraße.
- Vielen Dank!
- Gern!

Unter den Linden

b) Üben Sie die Dialoge mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.

2 Von hier nach da. Wo sind die Touristen? Wohin gehen sie? Hören Sie und zeichnen Sie den Weg auf der Karte ein.

einhundertachtundvierzig 148

Berlin sehen 8

3 Aussprache r

a) r wie Reichstag oder r wie Fernsehturm? Hören Sie die Wörter und ordnen Sie zu.

man hört das r	man hört das r nicht
Reichstag	Fernsehturm

b) r am Silbenende. Hören Sie und sprechen Sie nach.

zur Friedrichstraße – Wo geht's hier zur Friedrichstraße?
hier geradeaus – Gehen Sie hier geradeaus.
das Brandenburger Tor – durch das Brandenburger Tor
die Querstraße – die zweite Querstraße – und dann die zweite Querstraße links

4 Eine Wegbeschreibung

a) Machen Sie ein Lernplakat mit Orten in Ihrer Stadt.

Universität
Stadttor
bis zur Kreuzung
durch das Stadttor
die Straße entlang
geradeaus, an der Universität vorbei
Hermannplatz
die zweite Straße rechts
über den Hermannplatz
die erste Straße links

b) Wählen Sie Start- und Zielpunkte. Fragen Sie nach dem Weg und antworten Sie.

Redemittel

so kann man fragen

Entschuldigung, wir suchen einen Flohmarkt / ein Café / eine Bank.
wo ist die Friedrichstraße / der Reichstag?
wie komme ich zum Alexanderplatz, bitte?
wo geht es zur Schlossbrücke?

so kann man antworten

Zuerst gehen Sie hier rechts/links / bis zur Kreuzung / zur Ampel. geradeaus die ... straße entlang.
Dann die erste/zweite/... Straße links/rechts.
Danach links, an der/dem ... vorbei.
Dann sehen Sie den/das/die ...

jemandem danken und antworten

Danke! / Danke schön! / Vielen Dank! Bitte! / Gern! / Gern geschehen!

einhundertneunundvierzig 149

3 Wohin gehen die Touristen?

1 Nach dem Weg fragen

a) Hören Sie und üben Sie den Dialog.

2.07 Ü11

Entschuldigung, wie komme ich zum Bahnhof?
Zum Bahnhof? Das ist ganz einfach. Gehen Sie hier geradeaus, die Kaiserstraße entlang und ...
Moment, geradeaus, die Kaiserstraße entlang, Ja?
Ja, und dann an der vierten Kreuzung rechts ...
Also, an der vierten Kreuzung rechts?
Genau, und dann bis zur Ampel geradeaus.
Bis zur Ampel?
Ja, bis zur Ampel. Links sehen Sie die Bahnhofstraße und den Bahnhof.
Also, Moment ... ich gehe hier die Kaiserstraße entlang und dann an der vierten Kreuzung rechts bis zur Ampel. Dann komme ich zum Bahnhof.
Ja, genau.
Vielen Dank!
Gerne!



Lerntipp
Durch Wiederholung memorisieren.

b) Markieren Sie die Wiederholungen.

c) Üben Sie: andere Orte, andere Wege.

Entschuldigung, wie komme ich zum Stadtmuseum?
Gehen Sie die Kastanienallee entlang und an der zweiten Kreuzung links.
Aha, also die Kastanienallee entlang ...

2 Aussprache *l* und *r*. Hören Sie und sprechen Sie nach.

2.08 Ü12

rechts und links
nach links fahren
an der Ampel rechts
an der Ampel geradeaus

an der Kreuzung links
die Straße entlang
über die Schlossbrücke
die Nationalgalerie

LICHTUNG

manche meinen,
lechts und rinks
kann man nicht velwechsern,
werch ein illtum

ernst jandl

3 Wortfeld Tourismus. Sammeln Sie.

Ü13

was Touristen sehen	was Touristen tun	was Touristen brauchen
die Kirche	etw. besichtigen	eine Kamera
die Oper	etw. suchen	den Bus
...	Geschenke einkaufen	eine Bank

4 Touristen in Ihrer Stadt.
Was besichtigen sie? Was fragen sie? Was machen sie?

Tourist-Information
Rathausplatz 3 · Neues Rathaus
Mo.–Fr 8:30–18 Uhr, Okt bis 17 Uhr
Sa, So, Feiertage 9–16 Uhr

5 Wohin gehen die Touristen? Ergänzen Sie.

Ü14–15

Die Touristen gehen ...



....

Grammatik

***in, durch, über* + Akkusativ**

Die Touristen	gehen fahren laufen	in den Park. / ins Museum. / in die Galerie. durch den Park. / durch das Stadttor. / durch die Fußgängerzone. über den Marktplatz. / über das Messegelände. / über die Schlossbrücke.

***zu, an ... vorbei* + Dativ**

Die Touristen	gehen fahren laufen	zum Stadion. / zum Zoo. / zum Bahnhof. zur Touristeninformation. / zur Schlossbrücke. an der Universität vorbei. / am Bahnhof vorbei.

Minimemo
in das = ins
zu dem = zum
zu der = zur
an dem = am

6 Pläne für Berlin. Was wollen die Studenten tun? Sammeln Sie Beispiele im Text auf Seite 146.

Ü16

Modalverb — Verb (Infinitiv)
Die Studenten (wollen) Sehenswürdigkeiten (besichtigen).

7 Orientierungsspiel.
Spielen Sie im Kurs.

Wie komme ich zur Sprachschule?
Die erste rechts, am Museum vorbei und dann wieder rechts.



8 Mit einem Stadtplan üben. Markieren Sie Start und Ziel. Führen Sie Dialoge.

Entschuldigung, wie komme ich zum Bahnhof?
Gehen Sie an der Ampel rechts und ...

4 Die Exkursion

1 Gute Tipps für Berlin. Wer sagt was? Lesen Sie und ordnen Sie zu.


Flohmarkt am Mauerpark

Tanja Cherbatova

Tanja findet Berlin super. Die Exkursion hat ihr Spaß gemacht: der Flohmarkt, die Disko, der Potsdamer Platz. „Berlin ist sehr modern", sagt sie. Das gefällt ihr. In der Gruppe war eine tolle Atmosphäre. Das ist auch gut für das Studium, man lernt die anderen Studenten gut kennen. Tanja sagt, sie kennt leider keine Berliner. Sie möchte bald wieder nach Berlin fahren.

Marcel Schreiber

Marcel findet die Berlin-Exkursion auch toll, aber zu kurz. Man braucht mehr Zeit für die Stadt. Er will wieder nach Berlin fahren. Er interessiert sich für Architektur. Modern, klassisch, alt, neu – hier gibt es alles. Er hat ein Fahrrad gemietet und war abends unterwegs. Marcel hat 200 Fotos gemacht.


Nordische Botschaft

- [M] besichtigt gern Häuser.
- [ ] findet die Gruppe gut.
- [ ] hat viel fotografiert.
- [ ] mag das moderne Berlin.
- [ ] ist sportlich und gern unterwegs.
- [ ] mag Musik und Diskos.

2 Eine Postkarte aus Berlin

Ü17–19

a) Lesen Sie die Karte und vergleichen Sie mit dem Programm rechts. Welcher Tag ist das?

Hallo Carla,
Berlin ist cool! Heute wollen wir eine Stadtrundfahrt machen. Dann besuchen wir den Reichstag und besichtigen das Brandenburger Tor. Zum Schluss wollen wir bummeln, und abends im Club 21 feiern.

Liebe Grüße
dein Marcel

Carla Schmidt
Neugasse 22
07740 Jena



b) Lesen Sie die Strategien und schreiben Sie eine Postkarte. Die Informationen finden Sie im Programm.

1. Planen
– Informationen sammeln und ordnen
– Redemittel sammeln

2. Schreiben
– Sätze schreiben und verbinden

3. Überarbeiten
– kontrollieren, korrigieren, neu formulieren

Beispiel

Stadtrundfahrt, Theater, ...
Heute wollen wir ... / Es war ... /
Wir besuchen auch ...

Gestern ... / Heute ... / Zuerst / ...

Liebe/r ...,
schöne Grüße aus Berlin. Heute wollen wir ...

Berlin-Exkursion vom 26. – 29. Juni **Programm**

Donnerstag, 26. Juni

8.30 Uhr	Abfahrt Busbahnhof Jena
14.00 Uhr	Ankunft Berlin Comfort-Hotel Lichtenberg
15.30 Uhr	Abfahrt zum Deutschen Theater, Karten kaufen
bis 19.00 Uhr	frei, Stadtbummel, z.B. Friedrichstraße, Unter den Linden
19.30 Uhr	Deutsches Theater

Freitag, 27. Juni

8.30 Uhr	Frühstück im Hotel
9.30 Uhr	Stadtrundfahrt: Mitte, Unter den Linden, Brandenburger Tor, Bundeskanzleramt, Museumsinsel, Schloss Bellevue, Reichstag
14.30 – 16.00 Uhr	Besuch im Reichstag
16.00 – 18.00 Uhr	Bummeln im Regierungsviertel
Abends	Freizeit

Samstag, 28. Juni

8.30 Uhr	Frühstück im Hotel
9.30 Uhr	Thematische Stadtführung in Gruppen
	a) Bertolt Brecht in Berlin
	b) Jüdische Kultur in Berlin
	c) Die Berliner Mauer
14.30 – 18.00 Uhr	Christopher Street Day, Besuch der Parade
Abends	Freizeit

Sonntag, 29. Juni

8.30 Uhr	Frühstück im Hotel
9.30 Uhr	Museumsbesuch: Museumsinsel
14.00 Uhr	Rückfahrt

3 Projekt: Internetrallye „Berlin sehen". Machen Sie einen virtuellen Spaziergang.

Wählen Sie drei Stadtviertel: Mitte, ...
– Was kommt heute im Kino?
– Finden Sie drei Theater. Vergleichen Sie das Programm. Was gefällt Ihnen heute?
– Was kosten die Karten?
– Gibt es diese Woche ein interessantes Konzert?

8 Übungen

1 Wörterrätsel. Finden Sie die Wörter. Der Text auf Seite 146 hilft. Wie heißt das Lösungswort?

1. Durch die Stadt laufen und Eis essen: der ...
2. mit viel Zeit zu Fuß gehen: der ...
3. Hier machen Menschen Politik: das ...
4. Hier verkauft man alte Sachen: der ...
5. Das gibt es schon lange, zum Beispiel die Berlin-Exkursion: die ...
6. Hier kommt man mit dem Zug an: der ...

1	J	T	A	D	T	B	U	M	M	E	L
2	J						G				
3			G						V		
4						H					
5									N		
6				H				F			

Lösungswort: .....

2 Der Bus Linie 100. Welche Aussagen finden Sie im Text auf Seite 146? Kreuzen Sie an und ergänzen Sie die Zeile.

1. ☐ Die Linie 100 fährt an vielen Sehenswürdigkeiten vorbei. Zeile .....
2. ☐ Das Ticket kostet nicht viel. Zeile .....
3. ☐ Der Bus fährt zur Humboldt-Universität. Zeile .....
4. ☐ Der Bus fährt täglich. Zeile .....
5. ☐ In dem Bus sind oft viele Personen. Zeile .....

3 Herr Dr. Bettermann und die Exkursion

2.10 **a) Welche Orte nennt Herr Dr. Bettermann? Hören Sie noch einmal und kreuzen Sie an.**

1. ☐ das Schloss Bellevue
2. ☐ das Haus der Kulturen der Welt
3. ☐ das Bundeskanzleramt
4. ☐ die Friedrichstraße
5. ☐ der Bahnhof Zoo
6. ☐ das Deutsche Theater
7. ☐ Unter den Linden
8. ☐ der Kurfürstendamm



das Schloss Bellevue

b) Welche Aussage ist von Herrn Dr. Bettermann? Kreuzen Sie an.

1. ☐ Der Bundespräsident sitzt im Schloss Bellevue.
2. ☐ Das Bundeskanzleramt nennen die Berliner auch „Waschmaschine".
3. ☐ Entlang der Straße „Unter den Linden" gibt es viele Sehenswürdigkeiten.
4. ☐ Der Fernsehturm ist auf dem Alexanderplatz.

4 Berlin kennenlernen

a) Lesen Sie den Text und ordnen Sie die Fotos zu.

Berlin in zwei Tagen



☐ Das Bundeskanzleramt – hier wird Politik gemacht! Seit 2001 arbeitet dort der Bundeskanzler bzw. die Bundeskanzlerin. Das Gebäude ist sehr groß und hat eine besondere Architektur.



☐ Musik im „Watergate". Der Club an der Spree ist beliebt. Es gibt internationale DJs und Musiker. Der Musikstil ist Techno und Elektro.



☐ Bummeln in der Friedrichstraße. Die bekannte Straße liegt im Zentrum von Berlin. In den Geschäften kann man gut einkaufen!



☐ Ein Spaziergang „Unter den Linden" – hier gibt es viele Sehenswürdigkeiten und Botschaften. Bekannt sind die Staatsbibliothek oder die Kaiserhöfe.

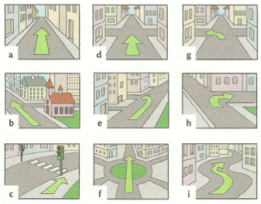
b) Lesen Sie noch einmal. Richtig oder falsch? Kreuzen Sie an.

	richtig	falsch
1. Der Bundespräsident arbeitet im Bundeskanzleramt.	☐	☐
2. Der Club „Watergate" ist am Wasser.	☐	☐
3. In der Friedrichstraße kaufen nur Touristen ein.	☐	☐
4. In der Straße „Unter den Linden" findet man viele Botschaften.	☐	☐

c) Was ist Ihr Favorit? Schreiben Sie.

.....

5 Orientierung in der Stadt. Ordnen Sie die Bilder zu.



1. ☐ Gehen Sie hier rechts.
2. ☐ Gehen Sie hier links.
3. ☐ Gehen Sie geradeaus.
4. ☐ Gehen Sie die Straße entlang.
5. ☐ Gehen Sie bis zur Ampel.
6. ☐ Gehen Sie bis zur Kreuzung.
7. ☐ Gehen Sie die zweite Straße links.
8. ☐ Gehen Sie an der Kirche vorbei.
9. ☐ Gehen Sie über den Platz.

3.11 **6 Wegbeschreibung**

a) Merle Schramm aus Jena will vom Museum zum Schloss. Welcher Dialog ist eingezeichnet? Hören Sie und kreuzen Sie an.



1. ☐ Dialog 1
2. ☐ Dialog 2

b) Ergänzen Sie die Sätze. Hören Sie den Dialog 2 noch einmal und kontrollieren Sie.

zur dritten Kreuzung – rechten Seite – einfach – geradeaus

Ja, das ist ..... ! Gehen Sie geradeaus bis ..... . Dann gehen Sie links und immer weiter ..... . Das Schloss ist das große Gebäude auf der ..... .

c) Hören Sie noch einmal. Zeichnen Sie den zweiten Weg ein.

3.12 **7 Aussprache *r***

a) r wie *Reichstag* oder r wie *Fernsehturm*? Hören Sie und markieren Sie.

1. eine Route planen – vom Stadttor erzählen – Tourist auf dem Reuter-Platz
2. hier auf dem Alexanderplatz – die Regierung verstehen – eine Reihe rechts
3. eine Reise in die Großstadt machen – Kultur und Tradition erleben

b) Hören Sie noch einmal und sprechen Sie nach.

3.13 **8 Textkaraoke. Hören Sie und sprechen Sie die 👁-Rolle im Dialog.**

🎧 ...
👁 Ja, gehen Sie geradeaus und an der nächsten Kreuzung rechts. Dann die nächste Straße links.
🎧 ...
👁 Nein, an der nächsten Kreuzung rechts.
🎧 ...
👁 Die Bank ist das große moderne Haus auf der rechten Seite.
🎧 ...
👁 Na ja, etwa fünf Minuten.
🎧 ...

9 Orientierung mit dem Stadtplan

a) Schreiben Sie den Dialog.

♂ Entschuldigung – Ernst-Reuter-Platz? .....
♂ Zuerst – zur Ampel. .....
Dann – geradeaus – Uhlandstraße entlang .....
Danach links – Dann sehen .....



b) Nadine und Steffi sind im Café am Savignyplatz. Herr Dr. Bettermann will sie an der Deutschen Oper treffen. Wie gehen sie? Schreiben Sie.

1 3.14 **10 Flüssig sprechen. *r* am Silbenanfang. Hören Sie und sprechen Sie nach.**

1. das Rote Rathaus. – wir suchen das Rote Rathaus. – Entschuldigung, wir suchen das Rote Rathaus.
2. Oranienburgerstraße. – rechts in die Oranienburgerstraße. – Fahren Sie rechts in die Oranienburgerstraße.
3. Botschaft. – geradeaus zur Russischen Botschaft. – Dann gehen Sie geradeaus zur Russischen Botschaft.

11 Touristen fragen nach

a) **Lesen Sie den Dialog und ergänzen Sie die Wiederholungen.**

Können Sie mir helfen? Wie komme ich zur Humboldt-Universität?

Zur Humboldt-Universität ..... ? Zuerst gehen Sie hier links.

Also ..... ?

Genau, und dann gehen Sie bis zur dritten Kreuzung geradeaus.

Ok, ...

Ja, genau. Auf der linken Seite sehen Sie dann die Humboldt-Universität.

Dann sehe ich ..... ?

Genau!

2.15 b) **Hören Sie und kontrollieren Sie.**

12 Aussprache *l* und *r*. Hören Sie und sprechen Sie schnell. 2.16

1. Franzi läuft in den Park.
2. über den Marktplatz
3. rechts zur Schlossbrücke
4. an der Ampel vorbei
5. links durch den Garten

13 Touristen in Berlin. Lesen Sie den Zeitungsartikel und stellen Sie drei Fragen zum Text.

Touristen lieben Berlin



Berlin ist beliebt bei Jung und Alt, bei Deutschen und Ausländern. Die Touristen kommen aus Großbritannien, Spanien, Italien oder den USA. Berlin hat 20 Millionen Übernachtungen im Jahr. Rom hat 18,6 und Madrid 13,7. Nach Berlin kommen mehr Touristen als nach Rom und Madrid. Viele Touristen besuchen das Brandenburger Tor.

1. Woher ..... ?
   Die Touristen kommen aus Großbritannien, Spanien, Italien und den USA.
2. Wie viele ..... ?
   Im Jahr hat Berlin 20 Millionen Übernachtungen.
3. Was ..... ?
   Viele Touristen besuchen das Brandenburger Tor.

14 Der Touristenführer Erkan. Lesen Sie den Text und ergänzen Sie die Wörter.

Alexanderplatz – Museen – Regierungsviertel – Einkaufsstraßen



Erkan, 23, Student und Reiseführer

Ich arbeite seit drei Jahren als Touristenführer in Berlin. Die Touristen gehen gern in ..... , sie lieben zum Beispiel das Pergamonmuseum und die Alte Nationalgalerie. Viele wollen in Berlin einkaufen. Sie laufen durch ..... , beliebt ist die Friedrichstraße. Die Touristen wollen auch die Sehenswürdigkeiten sehen. Mit dem Bus fahren Sie zum ..... . Dort gehen Sie in den Reichstag oder ins Bundeskanzleramt. Am Abend laufen sie oft über den ..... . Dort gibt es viele Bars und Diskos.

15 Besuch in Berlin

a) **Ergänzen Sie die Präpositionen.**

in die – am – in den – über die – zum



Paula und Alejandro kommen aus Madrid. Sie besuchen Freunde in Berlin. Sie gehen ..... Brandenburger Tor und machen viele Fotos. Sie fahren mit dem Bus ..... Bundeskanzleramt vorbei und laufen ..... Schlossbrücke. Am Nachmittag gehen sie ..... Berliner Dom und hören ein Konzert. Am Abend essen sie Pizza und gehen danach ..... Disko „Wilde Renate".

2.17 b) **Hören Sie und kontrollieren Sie.**

2.18 c) **Was machen Paula und Alejandro am nächsten Tag? Hören Sie und nummerieren Sie.**

- ☐ Freunde treffen
- ☐ durch den Park laufen
- ☐ über den Flohmarkt bummeln
- ☐ lange schlafen
- ☐ zur Museumsinsel fahren
- ☐ in den Zoo gehen
- ☐ ins Museum gehen
- ☐ in einem Restaurant essen

16 Berlin ist super! Lesen Sie die SMS. Markieren Sie das Modalverb *wollen* und das Verb im Infinitiv.

Hi Julia! Berlin ist super! Die Stadt ist echt klasse. Wir wollen gleich noch eine Stadtrundfahrt machen. Danach will ich in die Nationalgalerie gehen. Anschließend wollen Maria und ich auf der Friedrichstraße bummeln. Und heute Abend wollen wir noch ein Musical sehen! Ich muss los ... LG Carla

17 Wie war es in Berlin? Sammeln Sie Vor- und Nachteile der Exkursion aus dem Text auf Seite 152.

	Vorteile	Nachteile
Tania	.....	.....
Marcel	.....	.....

18 Die Berlin-Exkursion

a) **Was wollen die Studenten in Berlin machen? Lesen Sie noch einmal das Programm auf Seite 153 und die Aussagen. Richtig oder falsch? Kreuzen Sie an.**

	richtig	falsch
1. die Museumsinsel besuchen	☐	☐
2. zur Christopher Street Day Parade gehen	☐	☐
3. einen Stadtbummel in Kreuzberg machen	☐	☐
4. das Regierungsviertel besuchen	☐	☐
5. den Berliner Dom besichtigen	☐	☐
6. in den Botanischen Garten gehen	☐	☐

b) **Schreiben Sie Sätze mit *wollen*. Korrigieren Sie die falschen Aussagen.**

1. *Die Studenten wollen die Museumsinsel besuchen.*
2. *Sie wollen ...*

19 Und Sie? Was wollen Sie in Berlin machen?

a) **Lesen Sie und kreuzen Sie an.**

- ☐ Ich will im Regierungsviertel bummeln.
- ☐ Ich will ins Deutsche Theater gehen.
- ☐ Ich will den Reichstag besuchen.
- ☐ Ich will ins Jüdische Museum gehen.

b) **Schreiben Sie zwei weitere Sätze.**

Fit für Einheit 9? Testen Sie sich!

Mit Sprache handeln

nach dem Weg fragen, den Weg beschreiben

Entschuldigung, ... der Flohmarkt?

Zuerst gehen Sie ..... , dann gehen Sie bis zur Kreuzung und danach sehen Sie den Flohmarkt ..... . ▸KB 2.1, 2.4

von einer Reise erzählen / eine Postkarte schreiben

..... wollen wir eine Stadtrundfahrt ..... . Dann ..... wir ins Museum ..... und am Abend ins Theater ..... . ▸KB 4.2

durch Wiederholungen memorisieren

Wie komme ich zum Alexanderplatz?

..... ? Das ist ganz einfach! ▸KB 3.1

Wortfelder

Wortfeld Großstadt

das Hotel, die Sehenswürdigkeit, das Museum, ... ▸KB 1.3

Tourismus systematisch

eine Kirche ..... , nach dem Weg ..... , ins Museum ..... ▸KB 3.3

Grammatik

Präpositionen

***in, durch, über* + Akkusativ**

Die Studenten gehen ..... die Disko.

Sie laufen ..... die Brücke.

Sie fahren ..... das Stadttor.

***zu, an ... vorbei* + Dativ**

Die Touristen gehen ..... Touristeninformation.

Sie fahren ..... Regierungsviertel ..... . ▸KB 3.5

Aussprache

Konsonant *r* am Silbenanfang oder Silbenende?

hier – Tor – Rathaus – erklären – rechts – Kreuzung ▸KB 2.3

r* und *l

....inks – Unte....den ....inden – das Bundeskanz....e....amt ▸KB 3.2

ANEXO J - Livro didático *Studio 21* - Tema "bebida e comida/shopping e compras"



10 Essen und trinken

Hier lernen Sie
- einkaufen: fragen und sagen, was man möchte
- nach dem Preis fragen und antworten
- sagen, was man (nicht) gern mag/isst/trinkt
- ein Rezept verstehen und erklären

1 Lebensmittel auf dem Markt und im Supermarkt

Sie wünschen, bitte?
Oh, die Möhren sind billig, das Bund nur 1,29 Euro!

1 Auf dem Markt oder im Supermarkt?
a) Welche Lebensmittel kennen Sie? Sammeln Sie im Kurs.
Bananen, Kaffee, Milch, ...

b) Welche Lebensmittel kaufen Sie wo? Machen Sie eine Tabelle.

auf dem Markt	im Supermarkt	beim Bäcker	in der Fleischerei
Äpfel		Brot	

Auf dem Markt kaufe ich Äpfel und Orangen.
Fleisch und Wurst kaufe ich in der Fleischerei.

einhundertsechsundachtzig 186

10

3,49 Euro für 500 g Erdbeeren – das ist aber teuer!
Ich hätte gern 100 g Salami.

2 Einkaufen. Was kaufen Sie jeden Tag? Was kaufen Sie manchmal und was nie? Vergleichen Sie im Kurs.

jeden Tag	manchmal	nie
Milch	Fleisch	Fisch

Ich kaufe jeden Tag Milch. Manchmal kaufe ich Fleisch. Fisch kaufe ich nie.

3 Fünf wichtige Lebensmittel in Ihrem Land. Machen Sie eine Liste. Arbeiten Sie mit dem Wörterbuch. Wie heißen die Lebensmittel auf Deutsch?

4 Einkaufen in Deutschland, Österreich und der Schweiz – Einkaufen in Ihren Ländern. Was kaufen Sie ein? Was gibt es nicht?

Bei uns zu Hause kaufe ich Weißbrot.
Sauerkraut kenne ich nicht. Was ist das?
Gibt es in Deutschland auch ...?
In Deutschland gibt es keine ...

einhundertsiebenundachtzig 187



10 Essen und trinken

2 Einkaufen

1 Was haben die Leute gekauft?
a) Hören Sie und kreuzen Sie an.
b) Hören Sie noch einmal und notieren Sie die Menge.

☐ ..... Erdbeeren	☐ ..... Eier
☐ ..... Kartoffeln	☐ ..... Brötchen
☐ ..... Äpfel	☐ ..... Bananen
☐ ..... Sauerkraut	☐ ..... Milch

Minimemo
500 g = 500 Gramm = 1 Pfund
1 kg = 1 Kilogramm (Kilo)
1 l = 1 Liter
St = 1 Stück

2 Wochenendeinkauf. Was kaufen Sie ein? Schreiben Sie einen Einkaufszettel.

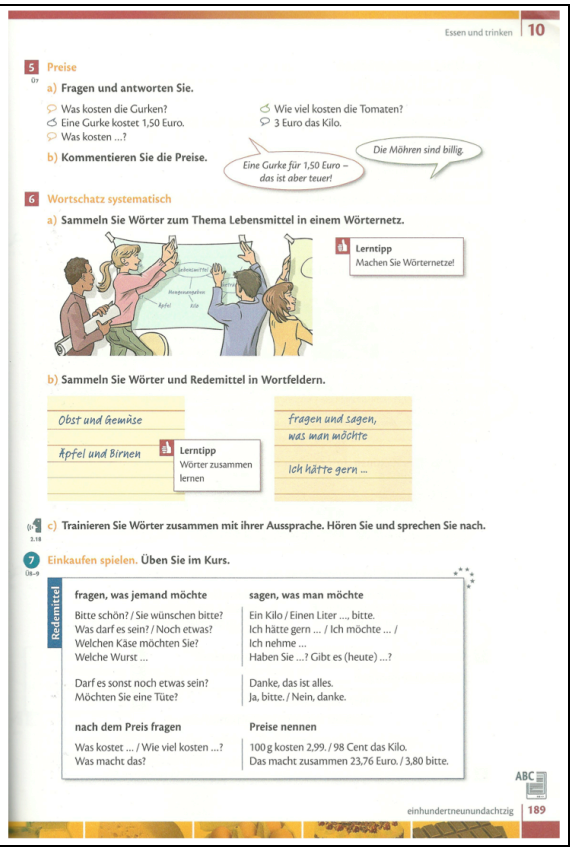
Lerntipp
Wartezeit = Lernzeit
Sie warten an der Kasse? Nennen Sie alle Sachen in Ihrem Wagen auf Deutsch! Was kaufen die anderen?

3 Einkaufsdialoge. Fragen und sagen, was man möchte. Üben Sie.

Was darf es sein?	Ich hätte gern	2 Kilo Kartoffeln / 5 Äpfel /
Sie wünschen?	Geben Sie mir bitte	einen Liter Milch /
Bitte schön?	Ich möchte	200 g Käse / 4 Brötchen /
	Ich nehme	eine Flasche Ketchup.

4 Aussprache -e und -en oder -el am Wortende. Hören Sie und sprechen Sie nach.
1. bitte – bitte schön – ich hätte gern – ich hätte lieber – ich möchte – ich nehme – der Käse – eine Flasche – welche Flasche?
2. wünschen – Sie wünschen? – welchen Käse wünschen Sie? – geben – geben Sie mir bitte – der Apfel – die Äpfel – ein Brötchen – die Tomaten – kosten – was kosten die Lebensmittel?

188 einhundertachtundachtzig



Essen und trinken 10

5 Preise
a) Fragen und antworten Sie.
Was kosten die Gurken?
Eine Gurke kostet 1,50 Euro.
Was kosten ...?
Wie viel kosten die Tomaten?
3 Euro das Kilo.
b) Kommentieren Sie die Preise.
Eine Gurke für 1,50 Euro – das ist aber teuer!
Die Möhren sind billig.

6 Wortschatz systematisch
a) Sammeln Sie Wörter zum Thema Lebensmittel in einem Wörternetz.

Lerntipp
Machen Sie Wörternetze!

b) Sammeln Sie Wörter und Redemittel in Wortfeldern.

Obst und Gemüse	fragen und sagen, was man möchte
Äpfel und Birnen	Ich hätte gern ...

Lerntipp
Wörter zusammen lernen

c) Trainieren Sie Wörter zusammen mit ihrer Aussprache. Hören Sie und sprechen Sie nach.

7 Einkaufen spielen. Üben Sie im Kurs.

Redemittel

fragen, was jemand möchte	sagen, was man möchte
Bitte schön? / Sie wünschen bitte?	Ein Kilo / Einen Liter ..., bitte.
Was darf es sein? / Noch etwas?	Ich hätte gern ... / Ich möchte ... /
Welchen Käse möchten Sie?	Ich nehme ...
Welche Wurst ...	Haben Sie ...? Gibt es (heute) ...?
Darf es sonst noch etwas sein?	Danke, das ist alles.
Möchten Sie eine Tüte?	Ja, bitte. / Nein, danke.
nach dem Preis fragen	**Preise nennen**
Was kostet ... / Wie viel kosten ...?	100 g kosten 2,99. / 98 Cent das Kilo.
Was macht das?	Das macht zusammen 23,76 Euro. / 3,80 bitte.

einhundertneunundachtzig 189

3 Über Essen sprechen

1 Was essen die Deutschen gern zu Mittag? Ü10

a) **Lesen Sie die Überschrift. Worum geht es im Text? Kreuzen Sie an.**

1. ☐ ein Rezept für Currywurst
2. ☐ eine Umfrage zum Thema Lieblingsessen
3. ☐ Sport in der Mittagspause

b) **Lesen Sie den Zeitungsartikel und sammeln Sie alle Lebensmittel.**

Currywurst oder Schnitzel mit Pommes – welches Gericht macht das Rennen?



Jeden Tag essen ca. 6 Mio. Deutsche in einer Kantine zu Mittag. Markt-Info hat 1000 Gäste in einer Kantine in Frankfurt/Main gefragt: Was ist Ihr Lieblingsessen? Das Ergebnis überrascht nicht: Pizza, Nudeln und Fleischgerichte sind sehr beliebt. 29 Prozent erklären die Currywurst zu ihrem Lieblingsessen. Spaghetti mit Tomatensoße landen mit 22 Prozent auf dem zweiten Platz. Danach folgt Pizza mit 16 Prozent. Mit 13 Prozent ist das Schnitzel mit Pommes nicht mehr so beliebt wie früher (2007: 20 Prozent). Kalorien sind beim Lieblingsessen nicht wichtig: Kantinenbesucher essen lieber Hamburger (9 Prozent) als Fisch (7 Prozent). Gemüse und Salat sind auch nicht sehr beliebt. Nur 4 Prozent essen mittags am liebsten einen Salat. Das Umfrage-Ergebnis: Kantinenessen muss lecker, aber nicht gesund sein.



c) **Was ist in Kantinen „in"? Machen Sie eine „Hitliste".**

Platz	Essen	Prozent
1.		29
2.		

d) **Was bedeutet das? Ordnen Sie zu.**

das Rennen machen	1	a	zu ihrem Lieblingsessen erklären
auf dem zweiten Platz landen	2	b	auf dem 1. Platz sein
sagen, was man am liebsten isst	3	c	nicht so gut oder beliebt sein wie Platz 1

2 Textzusammenfassung. **Ergänzen Sie die Lebensmittel.**

Kantinengäste essen gern ....., ... und ....., Sie mögen *Spaghetti* lieber als ..... und ..... lieber als *Fisch*. Am liebsten essen sie .....

Minimemo
Ich mag Pommes genauso gern wie Pizza.
Ich mag Döner lieber als Hamburger.

3 Mittagspause in Ihrem Land – was isst man am liebsten? **Vergleichen Sie.**

4 Welches Ei ist frisch? **Lesen Sie den Haushaltstipp. Was passiert? Wie alt sind die Eier? Ordnen Sie zu.**



1. ☐ Das Ei ist frisch.
2. ☐ Das Ei ist mehr als zwei Wochen alt.
3. ☐ Das Ei ist mehr als drei Wochen alt.

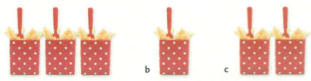
Haushaltstipp

Eier-Test

Im Ei ist Luft. Ist das Ei frisch, ist wenig Luft im Ei. In einem alten Ei ist mehr Luft. Geben Sie das Ei in ein Glas mit Wasser.

5 Komparation: *viel – gut – gern* 27 Ü11–14

a) ***Viel.* Ordnen Sie die Fotos zu.**



1. ☐ viel 2. ☐ mehr 3. ☐ am meisten

b) ***Gut und gern.* Diskutieren Sie im Kurs.**



6 Fragewort *welch-*. **Sammeln Sie Beispiele in der Einheit. Ergänzen Sie die Tabelle.** Ü15

Grammatik

	der Käse	das Ei	die Wurst
Nominativ	welcher Käse	welch___ Ei	..... Wurst
Akkusativ	..... Käse	..... Ei	welche Wurst
Plural	Welche Äpfel/Eier/Bananen kaufst du?		

Ich kaufe Bio-Eier.

7 Aussprache *-er* am Wortende. **Hören Sie und sprechen Sie nach.** 29

lieber – Hamburger – Döner – Eier – welcher – Hamburger esse ich lieber als Döner.

Regel Am Wortende spricht man *-er* wie ein schwaches *a*.

4 Was ich gern mag

1 Ein Menü. **Was passt (nicht) zusammen?** Ü16



Fleisch	Kartoffeln	Salat	Käse	Wein
Fisch	Reis	Sauerkraut	Schinken	Bier
Pizza	Nudeln	Tomaten	Ketchup	Wasser
Brot	Pommes	Paprika	Schokolade	Orangensaft

2 Magst du ...? **Üben Sie.** Ü17

Magst du Nudeln?
Ja, am liebsten mit Ketchup.

Magst du ...?
Ja, am liebsten mit ... / Nein, ... mag ich nicht.

3 Smalltalk. **Fragen Sie, was Ihre Partnerin / Ihr Partner gern isst. Machen Sie Notizen und berichten Sie.** Ü18

Björn isst gern Döner. Er mag keine Kartoffeln.
Natalia isst lieber Salat als Fleisch. Am liebsten isst sie Tomaten.

Redemittel

fragen, was jemand gern isst/trinkt

Mögen Sie ... / Magst du ...	Spaghetti?/Kartoffeln?
Essen Sie / Isst du gern ...	Salat?/Eis?/Kuchen?
Trinken Sie / Trinkst du gern ...	Milch? Bier?/Eiskaffee?
Was mögen Sie / magst du lieber?	Äpfel oder Bananen?
Was ist Ihr/dein Lieblingsessen?	Gemüse, Fleisch oder Pommes?
	Fleisch mag ich am liebsten.

sagen, was man (nicht) gern mag/isst/trinkt

Bratwurst	mag/esse/trinke ich gern / ist mein Lieblingsessen.
Tomatensaft	schmeckt/schmecken super.
Pommes frites	mag ich gar nicht / schmeckt/schmecken mir nicht.
	kenne ich nicht. Was ist das?

Ist das Schweinefleisch? / Ist das Ananas aus der Dose? Ist da Zucker drin?
Apfelkuchen, lecker! Sind da Rosinen drin?
Ich bin Vegetarierin/Vegetarier. Ich esse kein Fleisch.

5 Ein Rezept

1 Nudelauflauf. **Lesen Sie das Rezept und bringen Sie die Fotos in die richtige Reihenfolge.** Ü19–21

Zutaten (für 4 Personen)

250 g Nudeln
150 g Schinken
1–2 Zwiebeln
300 g Tomaten
150 g Bergkäse
1 Becher süße Sahne
Pfeffer, Salz



Nudelauflauf

Nudeln kochen. Schinken in Streifen schneiden, Zwiebel und Tomaten in Würfel schneiden. Zwiebeln in einer Pfanne anbraten. Drei Viertel (¾) der Nudeln in eine Form geben, dann Schinken, Zwiebeln und Tomaten dazu geben (ohne Schinken ist es vegetarisch). Mit etwas Käse bestreuen. Den Rest Nudeln darauf geben. Sahne, Salz und Pfeffer und den Käse verrühren und auf den Auflauf geben. Im Backofen bei 200 Grad ca. 30 Minuten backen.

Guten Appetit!



☐ backen ☐ anbraten ☐ verrühren



☐ schneiden ☐ kochen

Internettipp
www.chefkoch.de
www.kochecke.at
www.gutekueche.ch

Landeskunde

Essenszeiten in Deutschland



In Deutschland gibt es drei Hauptmahlzeiten: *das Frühstück* zwischen 6 und 10 Uhr, *das Mittagessen* zwischen 12 und 14 Uhr und *das Abendessen* zwischen 18 und 20 Uhr. Zum Frühstück gibt es Kaffee oder Tee, Müsli, Brot oder Brötchen, Butter, Marmelade, Käse und Wurst. Wer früh aufsteht und zur Arbeit geht, macht oft ein zweites Frühstück zwischen 9 und 10 Uhr am Arbeitsplatz. Mittags isst man gern warm, zum Beispiel Fleisch mit Kartoffeln und Gemüse. Abends essen viele lieber kalt. Dann gibt es Brot, Butter, Käse oder Wurst und Tee, Saft oder ein Bier. In vielen Familien gibt es am Sonntag zwischen 15 und 17 Uhr Kaffee oder Tee und Kuchen. Zum Essen in einem Restaurant oder bei Freunden zu Hause trifft man sich meistens zwischen 19 und 20 Uhr.

10 Übungen

1 Lebensmittel. Machen Sie eine Tabelle und ordnen Sie zu.



Milchprodukte	Obst und Gemüse	Fleisch und Wurst
	die Tomaten	

2 Wortreihen

a) **Ergänzen Sie die Artikel.**

1. ..... Apfel – ..... Banane – ..... Erdbeere – ..... Ei
2. ..... Reis – ..... Wasser – ..... Kartoffel – ..... Nudel
3. ..... Joghurt – ..... Milch – ..... Wurst – ..... Butter
4. ..... Kuchen – ..... Schokolade – ..... Fisch – ..... Eis

b) **Welches Wort passt nicht? Streichen Sie durch.**

3 Frau Meier kauft ein

a) **Was kauft sie wo? Schreiben Sie Sätze.**

Obst und Gemüse – Fleisch und Wurst – Brot und Kuchen – Butter und Käse

auf dem Markt – im Supermarkt – beim Bäcker – in der Fleischerei

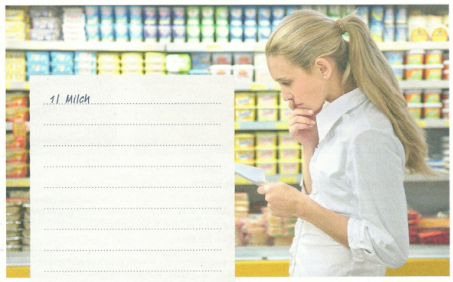


1. Sie kauft .....
2. .....
3. .....
4. .....

b) **Wie viel hat sie gekauft? Hören Sie und notieren Sie die Menge.** 2.25

1. ..... Butter
2. ..... Milch
3. ..... Bananen
4. ..... Brötchen
5. ..... Salami
6. ..... Käse
7. ..... Brot
8. ..... Paprika

4 Der Einkaufszettel. Hören Sie und schreiben Sie. 1.36



1 l Milch .....

5 Textkaraoke. Hören Sie und sprechen Sie die -Rolle im Dialog. 3.27

... Guten Tag. Ich hätte gern fünf Äpfel.
... Ja, ich nehme noch zwei Paprika.
... Was kosten denn die Tomaten?
... Dann nehme ich bitte ein Pfund.
... Danke, das ist alles.



6 -e, -en und -el am Wortende

a) **Lesen Sie und markieren Sie -e, -en und -el am Wortende.**

1. Hallo, was darf es sein?
   Guten Tag, ich hätte gern sechs Äpfel und 1 kg Orangen.
   Noch etwas?
   Ja, ich nehme noch eine Banane.
2. Guten Tag, bitte schön?
   Guten Tag. Ich möchte vier Brötchen und ein Weißbrot.
   Noch etwas?
   Haben Sie Schokoladentorte? Ich hätte gern vier Stück.

b) **Hören Sie und sprechen Sie nach.** 2.28

7 Was kosten denn ...? Hören Sie und schreiben Sie die Preise. 2.29



8 Ich hätte gern ... Wer sagt was? Ordnen Sie zu.

Ich nehme ein Kilo Kartoffeln. – Danke, das ist alles. – Darf es sonst noch etwas sein? – Was kosten die Äpfel? – Das macht zusammen 18,75 €. – Sie wünschen, bitte? – Ich hätte gern vier Brötchen. – Noch etwas? – Haben Sie Birnen?

Verkäufer / Verkäuferin	Kunde / Kundin

9 Auf dem Markt. Lesen Sie und bringen Sie den Dialog in die richtige Reihenfolge.

1 Guten Tag, was darf es sein?
Gern, sonst noch etwas?
Nur 1,20 Euro.
Das macht zusammen 3,75 Euro.
Bitte.
Wie viel kostet der Salat?
2 Ich hätte gern ein Kilo Kartoffeln.
Dann nehme ich noch einen Salat und zwei Orangen. Das ist dann alles.

10 Was essen Mian und Alok gern? Was ist richtig? Lesen Sie und kreuzen Sie an.

Was esst ihr am liebsten in der Mensa? Was esst ihr lieber als in eurer Heimat?

Ich bin Mian und komme aus China. Ich esse lieber Kartoffeln als Reis. In Deutschland esse ich am liebsten Currywurst mit Pommes. Ich trinke sehr gern und sehr viel Tee mit viel Zucker.





Mein Name ist Alok. Ich esse kein Fleisch. Ich bin Vegetarier. Ich esse viel Obst und Gemüse. Am liebsten esse ich Tofu, Reis und Gemüse. Dazu trinke ich gern Saft oder Wasser.

Mian

1. Was isst Mian lieber?
   a ☐ Kartoffeln. b ☐ Eis. c ☐ Reis.
2. Was isst sie am liebsten?
   a ☐ Bratwurst mit Pommes. b ☐ Currywurst mit Pommes. c ☐ Tomaten mit Pommes.
3. Was trinkt sie gern?
   a ☐ Wasser. b ☐ Saft. c ☐ Tee.

Alok

1. Was isst Alok?
   a ☐ Wenig Fleisch. b ☐ Kein Fleisch. c ☐ Viel Fleisch.
2. Was isst er am liebsten?
   a ☐ Tofu und Reis. b ☐ Fleisch und Kartoffeln. c ☐ Tofu und Nudeln.
3. Was trinkt er gern?
   a ☐ Cola. b ☐ Saft. c ☐ Kaffee.

11 Landeskunde: Essen in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Ergänzen Sie *viel, mehr* oder *mehr ... als*.

1. Die Deutschen essen gern Döner. In Berlin gibt es ..... Döner-Lokale ..... in Istanbul.
2. In Deutschland und Österreich isst man ..... Wurst, in der Schweiz ..... Käse.
3. Die Menschen in Deutschland, Österreich und in der Schweiz essen ..... Kartoffeln ..... die Menschen in Südeuropa.
4. In Österreich gibt es ..... Dessertvariationen ..... in Deutschland.
5. In Deutschland, Österreich und in der Schweiz kocht man ..... zu Hause.

12 Und was denken Sie? Schreiben Sie sechs Sätze und vergleichen Sie im Kurs.

Ich esse/trinke	viel / mehr ... als	Fisch/Schweinefleisch.
Die Deutschen/Schweizer/ Österreicher essen/trinken	gern / lieber ... als /	Currywurst mit Pommes.
In meinem Land essen/ trinken die Menschen	am liebsten / kein(en)	Kartoffeln/Reis/Nudeln.
		Schokoladentorte.
		Bier/Wein/Wasser.

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....

13 Vanille, Schokolade oder Erdbeere? Lesen Sie den Dialog und ergänzen Sie die Sätze.

Ich mag gern Schokolade und Vanille. Und du, Laura?
Vanille? Nein, ich mag gern Schokolade, aber noch lieber mag ich Erdbeere. Und du, Lukas?
Ich mag am liebsten Vanille!
Und jetzt? Ich kann nur eine Kugel Eis kaufen. Lukas, magst du auch gern Schokolade?
Nein, ich mag lieber Erdbeere.
Ja, Erdbeere!
O.k. Bitte eine Kugel – Erdbeere.



1. Tim mag gern ..... und .....
2. Laura mag lieber ..... als Schokolade.
3. Lukas mag am liebsten .....
4. Lukas mag lieber ..... als Schokolade.

14 *gern, lieber, am liebsten.* Ergänzen Sie.

gern – gern – lieber – lieber – lieber – am liebsten – besser – am besten

1. Reis esse ich nicht so ....., ich esse ..... Nudeln.
2. Möchtest du ..... Tee oder Kaffee?
3. Ich esse ..... Obst und ..... esse ich Bananen.
4. Ich mag keinen Tee, ich trinke ..... Wasser.
5. Ich finde Apfelsaft schmeckt ..... als Wasser.
6. Was schmeckt dir ..... ? Pizza oder Nudeln?

15 Das Fragewort *welch-*. Ergänzen Sie.

1. ..... Käse möchten Sie?
   Den Camembert, bitte.
2. ..... Lebensmittel kaufen Sie oft ein?
   Brot, Milch und Obst.
3. ..... Marmelade isst du lieber: Erdbeere oder Aprikose?
   Ich esse am liebsten Erdbeermarmelade.
4. ..... Obst kaufst du?
   Ich nehme Äpfel und Bananen.
5. ..... Gemüse ist heute billig?
   Gurken und Salat.

16 Beruf Kellner. Lesen Sie und beantworten Sie die Fragen.

Andreas Stein ist Kellner und arbeitet im Restaurant „Am Schloss" in Köln. Er arbeitet von Dienstag bis Sonntag von 17 bis 24 Uhr. Am Montag hat er frei. Er bringt den Gästen zuerst die Speisekarte und berät sie. Er erklärt die Zutaten oder empfiehlt einen Wein. Dann schreibt er die Bestellungen auf. Am liebsten bestellen die Gäste „Fisch im Gemüsebett", das ist eine Spezialität im Restaurant „Am Schloss". Herr Stein bringt das Essen und die Getränke und am Ende die Rechnung. Nach dem Essen trinken die Gäste gern noch einen Kaffee.


Andreas Stein (26)

1. Wie ist die Arbeitszeit von Andreas Stein? .....
2. Was macht er? .....
3. Was essen die Gäste am liebsten? .....
4. Was machen die Gäste oft nach dem Essen? .....

17 Flüssig sprechen. Hören Sie und sprechen Sie nach. 2.30

1. keine Wurst. – Käse, aber keine Wurst. – Ich mag Käse, aber keine Wurst.
2. nicht so gern. – Fisch nicht so gern. – Robert isst Fisch nicht so gern.
3. gern Kaffee. – Ich trinke gern Kaffee. – Ich mag keinen Tee, ich trinke gern Kaffee.
4. als Orangen. – lieber Äpfel als Orangen. – Nora isst lieber Äpfel als Orangen.

18 Gern oder nicht gern? Was essen und trinken Sie gern oder nicht gern? Schreiben Sie sechs Sätze.

1. *Ich* .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....

19 In der Küche. Ordnen Sie die Wörter zu. Manche Wörter passen mehr als einmal.

Wasser – Fleisch – Nudeln – Zwiebel – Fisch – Eier – Kuchen – Kartoffeln – Auflauf – Reis – Pizza


kochen


braten


backen

.....
.....
.....
.....

20 Frühstück in Deutschland. Wer isst und trinkt was? Hören Sie und schreiben Sie. 2.31


Susanne, 25 Jahre


Jan, 18 Jahre


Herr Becker, 63 Jahre


Frau Weigmann, 55 Jahre

.....
.....
.....
.....

21 Frühstück – Mittagessen – Abendessen. Was essen und trinken Sie gern?

1. *Zum Frühstück esse ich* .....
2. *Zum Mittagessen* .....
3. *Zum Abendessen* .....

Fit für Einheit 11? Testen Sie sich!

Mit Sprache handeln

einkaufen

Sie ..... bitte? Ich ..... 1 kg Bananen. ▸KB 2.3, 2.7

nach dem Preis fragen und antworten

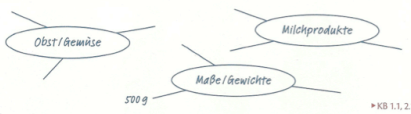
Was ..... 1 kg Tomaten? ..... 2,99 Euro. ▸KB 2.5

sagen, was man (nicht) gern mag

Was trinkst du gern? Ich trinke gern .....
Welches Obst magst du am liebsten? ..... ▸KB 4.2, 4.3

Wortfelder

Lebensmittel, Maße und Gewichte



▸KB 1.1, 2.1

Grammatik

Komparation: *viel, gut, gern*

viel – mehr – ..... ; gut – ..... – am besten; ..... – lieber – am liebsten ▸KB 3.5

das Fragewort *welch-*

Nominativ:

..... Käse ist aus der Schweiz? Der Bergkäse.

Akkusativ:

..... Eis isst du am liebsten? Schokolade! ▸KB 3.6

das Verb *mögen*

..... du Nudeln? Ja, ich ..... Nudeln sehr gern. ▸KB 4.2

Aussprache

die Endungen *-e, -en, -el* und *-er*

der Käse – die Äpfel – der Kuchen – die Eier – das Brötchen – die Banane – die Kartoffel – die Tomaten ▸KB 2.4, 3.7

ANEXO L - Livro didático *Beginning German* - Nota introdutória

PREFACE TO THE REVISED EDITION

The chief reason for a revised edition of *Beginning German* is to provide an up-to-date description of present-day Germany and Austria in the supplementary readings. This meets an urgent need, since many locales described in the original edition were destroyed by war-time bombing. Whereas the original supplementary readings described the major cities of all Germany, the new text confines itself to locales in West Germany on the ground that East Germany has not been accessible to the American visitor. On the other hand, the readings have been augmented by descriptions of several places in Austria, including Vienna. Large cities are no longer the exclusive objects of attention; the revised readings place equal stress upon the countryside, small towns and villages, and isolated spots of unusual interest. Completely new illustrations have been provided.

A second important innovation is the resetting of the book in Roman type throughout. This change is in conformity with post-war German printing practice and, moreover, is expected to facilitate the task of the student in mastering the fundamentals of the language.

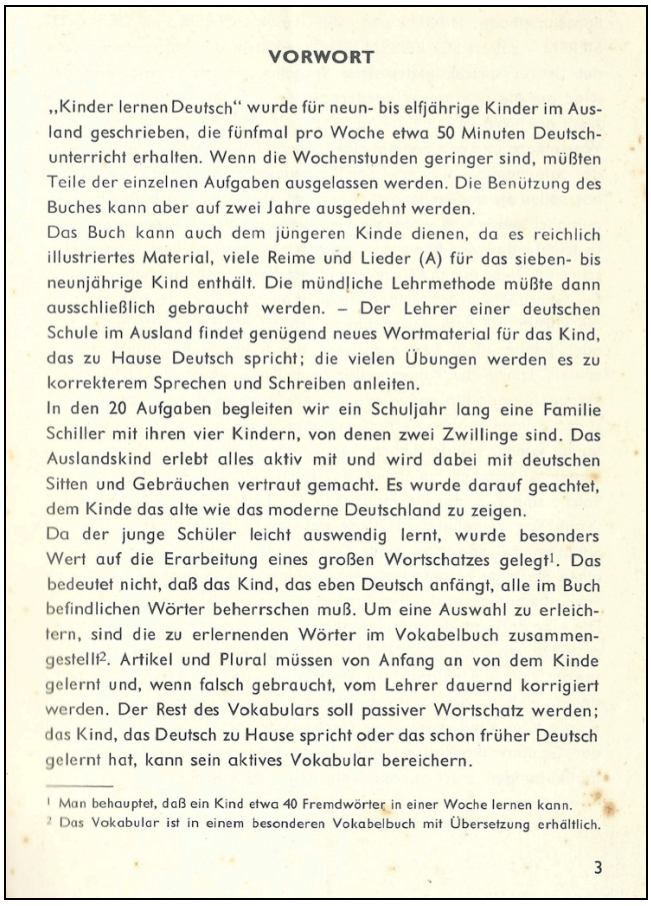
The pedagogical aims of the original edition, as set forth in the author's preface, have been retained in entirety. The initial reading selections, the active vocabulary and the exercises remain unchanged. As far as the grammar is concerned, the only alteration has been a slight amplification, and it is hoped a clarification, of the treatment of prepositions.

The reviser wishes in particular to thank Professor Frederick Sell of Mount Holyoke College, whose collaboration in the writing of the new readings and whose constant advice and assistance have made this edition possible. Thanks are also due to Mr. Henry B. McCurdy and Mr. J. G. Case of The Macmillan Company. Their unfailing courtesy and cooperation have facilitated every aspect of the revision. In conclusion, grateful acknowledgment is made to the German Tourist Information Office and the Austrian State Tourist Department, both of New York City, for the photographs which they so generously made available for the purpose of illustrating this book.

B. S. T.

South Hadley

ANEXO M - Livro didático *Kinder lernen Deutsch* - Nota introdutória



VORWORT

„Kinder lernen Deutsch" wurde für neun- bis elfjährige Kinder im Ausland geschrieben, die fünfmal pro Woche etwa 50 Minuten Deutschunterricht erhalten. Wenn die Wochenstunden geringer sind, müßten Teile der einzelnen Aufgaben ausgelassen werden. Die Benützung des Buches kann aber auf zwei Jahre ausgedehnt werden.

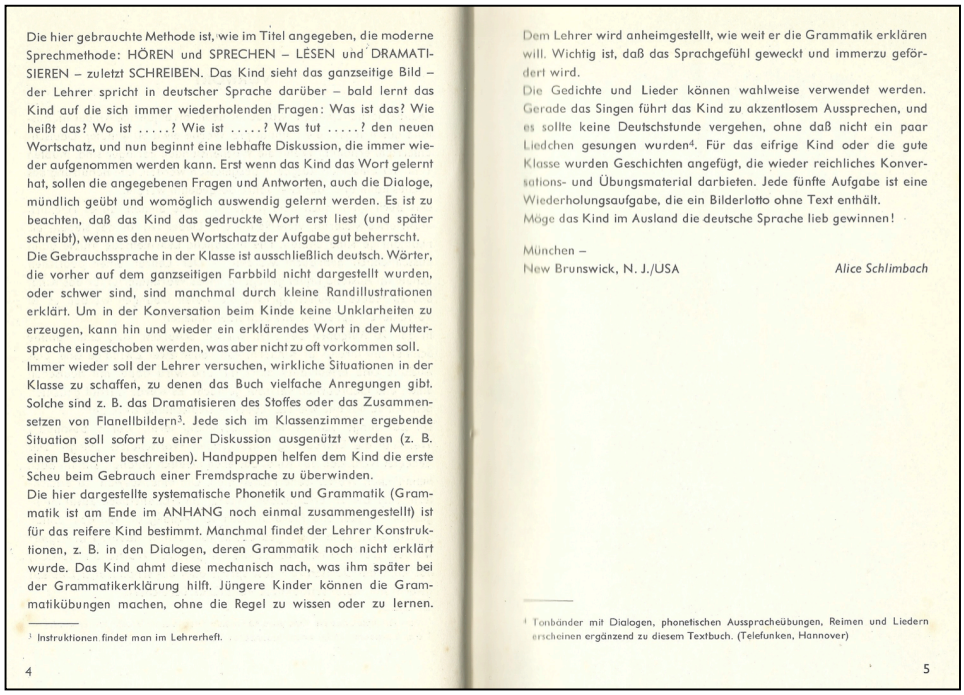
Das Buch kann auch dem jüngeren Kinde dienen, da es reichlich illustriertes Material, viele Reime und Lieder (A) für das sieben- bis neunjährige Kind enthält. Die mündliche Lehrmethode müßte dann ausschließlich gebraucht werden. – Der Lehrer einer deutschen Schule im Ausland findet genügend neues Wortmaterial für das Kind, das zu Hause Deutsch spricht; die vielen Übungen werden es zu korrekterem Sprechen und Schreiben anleiten.

In den 20 Aufgaben begleiten wir ein Schuljahr lang eine Familie Schiller mit ihren vier Kindern, von denen zwei Zwillinge sind. Das Auslandskind erlebt alles aktiv mit und wird dabei mit deutschen Sitten und Gebräuchen vertraut gemacht. Es wurde darauf geachtet, dem Kinde das alte wie das moderne Deutschland zu zeigen.

Da der junge Schüler leicht auswendig lernt, wurde besonders Wert auf die Erarbeitung eines großen Wortschatzes gelegt[1]. Das bedeutet nicht, daß das Kind, das eben Deutsch anfängt, alle im Buch befindlichen Wörter beherrschen muß. Um eine Auswahl zu erleichtern, sind die zu erlernenden Wörter im Vokabelbuch zusammengestellt[2]. Artikel und Plural müssen von Anfang an von dem Kinde gelernt und, wenn falsch gebraucht, vom Lehrer dauernd korrigiert werden. Der Rest des Vokabulars soll passiver Wortschatz werden; das Kind, das Deutsch zu Hause spricht oder das schon früher Deutsch gelernt hat, kann sein aktives Vokabular bereichern.

[1] Man behauptet, daß ein Kind etwa 40 Fremdwörter in einer Woche lernen kann.
[2] Das Vokabular ist in einem besonderen Vokabelbuch mit Übersetzung erhältlich.

3



Die hier gebrauchte Methode ist, wie im Titel angegeben, die moderne Sprechmethode: HÖREN und SPRECHEN – LESEN und DRAMATISIEREN – zuletzt SCHREIBEN. Das Kind sieht das ganzseitige Bild – der Lehrer spricht in deutscher Sprache darüber – bald lernt das Kind auf die sich immer wiederholenden Fragen: Was ist das? Wie heißt das? Wo ist .....? Wie ist .....? Was tut .....? den neuen Wortschatz, und nun beginnt eine lebhafte Diskussion, die immer wieder aufgenommen werden kann. Erst wenn das Kind das Wort gelernt hat, sollen die angegebenen Fragen und Antworten, auch die Dialoge, mündlich geübt und womöglich auswendig gelernt werden. Es ist zu beachten, daß das Kind das gedruckte Wort erst liest (und später schreibt), wenn es den neuen Wortschatz der Aufgabe gut beherrscht.

Die Gebrauchssprache in der Klasse ist ausschließlich deutsch. Wörter, die vorher auf dem ganzseitigen Farbbild nicht dargestellt wurden, oder schwer sind, sind manchmal durch kleine Randillustrationen erklärt. Um in der Konversation beim Kinde keine Unklarheiten zu erzeugen, kann hin und wieder ein erklärendes Wort in der Muttersprache eingeschoben werden, was aber nicht zu oft vorkommen soll.

Immer wieder soll der Lehrer versuchen, wirkliche Situationen in der Klasse zu schaffen, zu denen das Buch vielfache Anregungen gibt. Solche sind z. B. das Dramatisieren des Stoffes oder das Zusammensetzen von Flanellbildern[3]. Jede sich im Klassenzimmer ergebende Situation soll sofort zu einer Diskussion ausgenützt werden (z. B. einen Besucher beschreiben). Handpuppen helfen dem Kind die erste Scheu beim Gebrauch einer Fremdsprache zu überwinden.

Die hier dargestellte systematische Phonetik und Grammatik (Grammatik ist am Ende im ANHANG noch einmal zusammengestellt) ist für das reifere Kind bestimmt. Manchmal findet der Lehrer Konstruktionen, z. B. in den Dialogen, deren Grammatik noch nicht erklärt wurde. Das Kind ahmt diese mechanisch nach, was ihm später bei der Grammatikerklärung hilft. Jüngere Kinder können die Grammatikübungen machen, ohne die Regel zu wissen oder zu lernen.

[3] Instruktionen findet man im Lehrerheft.

4

Dem Lehrer wird anheimgestellt, wie weit er die Grammatik erklären will. Wichtig ist, daß das Sprachgefühl geweckt und immerzu gefördert wird.

Die Gedichte und Lieder können wahlweise verwendet werden. Gerade das Singen führt das Kind zu akzentlosem Aussprechen, und es sollte keine Deutschstunde vergehen, ohne daß nicht ein paar Liedchen gesungen wurden[4]. Für das eifrige Kind oder die gute Klasse wurden Geschichten angefügt, die wieder reichliches Konversations- und Übungsmaterial darbieten. Jede fünfte Aufgabe ist eine Wiederholungsaufgabe, die ein Bilderlotto ohne Text enthält.

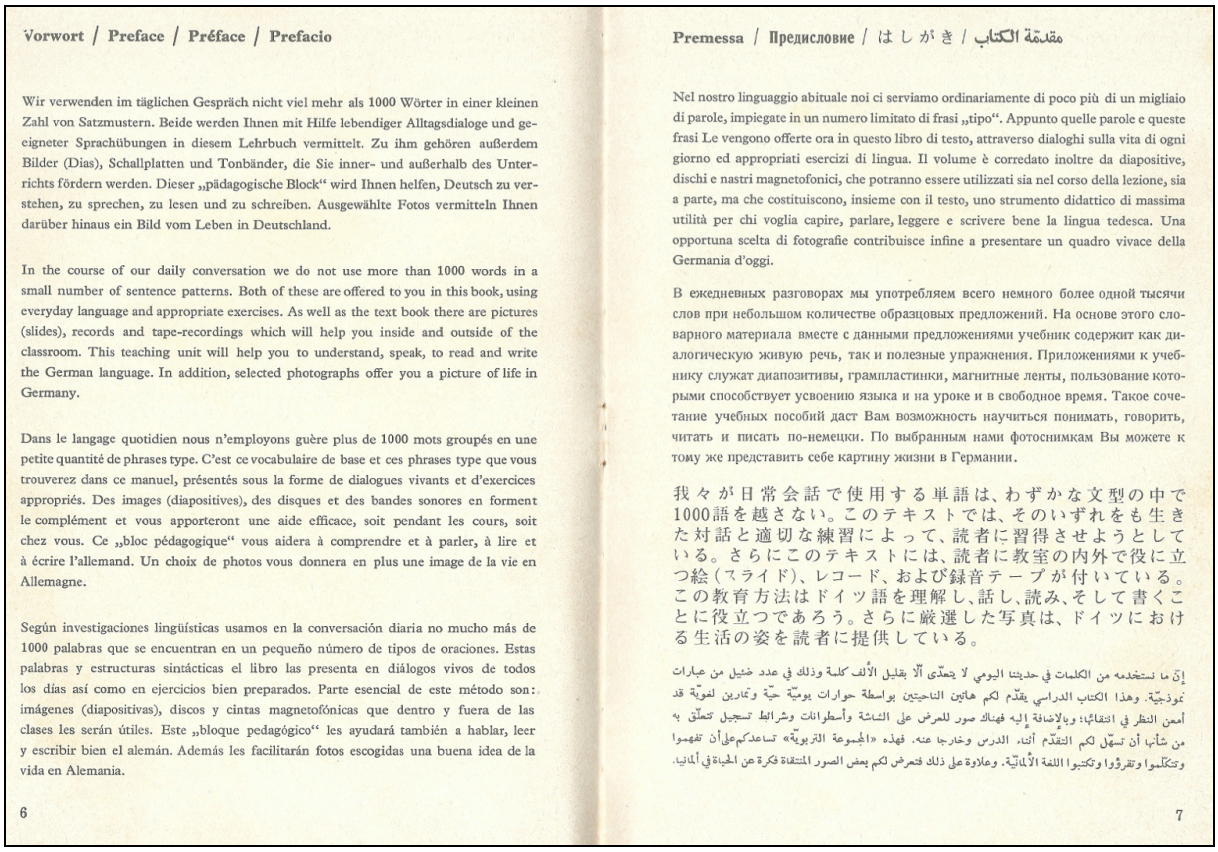
Möge das Kind im Ausland die deutsche Sprache lieb gewinnen!

München –
New Brunswick, N. J./USA *Alice Schlimbach*

[4] Tonbänder mit Dialogen, phonetischen Ausspracheübungen, Reimen und Liedern erscheinen ergänzend zu diesem Textbuch. (Telefunken, Hannover)

5

ANEXO N - Livro didático *Deutsch als Fremdsprache* - Nota introdutória



Vorwort / Preface / Préface / Prefacio

Wir verwenden im täglichen Gespräch nicht viel mehr als 1000 Wörter in einer kleinen Zahl von Satzmustern. Beide werden Ihnen mit Hilfe lebendiger Alltagsdialoge und geeigneter Sprachübungen in diesem Lehrbuch vermittelt. Zu ihm gehören außerdem Bilder (Dias), Schallplatten und Tonbänder, die Sie inner- und außerhalb des Unterrichts fördern werden. Dieser „pädagogische Block" wird Ihnen helfen, Deutsch zu verstehen, zu sprechen, zu lesen und zu schreiben. Ausgewählte Fotos vermitteln Ihnen darüber hinaus ein Bild vom Leben in Deutschland.

In the course of our daily conversation we do not use more than 1000 words in a small number of sentence patterns. Both of these are offered to you in this book, using everyday language and appropriate exercises. As well as the text book there are pictures (slides), records and tape-recordings which will help you inside and outside of the classroom. This teaching unit will help you to understand, speak, to read and write the German language. In addition, selected photographs offer you a picture of life in Germany.

Dans le langage quotidien nous n'employons guère plus de 1000 mots groupés en une petite quantité de phrases type. C'est ce vocabulaire de base et ces phrases type que vous trouverez dans ce manuel, présentés sous la forme de dialogues vivants et d'exercices appropriés. Des images (diapositives), des disques et des bandes sonores en forment le complément et vous apporteront une aide efficace, soit pendant les cours, soit chez vous. Ce „bloc pédagogique" vous aidera à comprendre et à parler, à lire et à écrire l'allemand. Un choix de photos vous donnera en plus une image de la vie en Allemagne.

Según investigaciones lingüísticas usamos en la conversación diaria no mucho más de 1000 palabras que se encuentran en un pequeño número de tipos de oraciones. Estas palabras y estructuras sintácticas el libro las presenta en diálogos vivos de todos los días así como en ejercicios bien preparados. Parte esencial de este método son: imágenes (diapositivas), discos y cintas magnetofónicas que dentro y fuera de las clases les serán útiles. Este „bloque pedagógico" les ayudará también a hablar, leer y escribir bien el alemán. Además les facilitarán fotos escogidas una buena idea de la vida en Alemania.

6

Premessa / Предисловие / はしがき / مقدمة الكتاب

Nel nostro linguaggio abituale noi ci serviamo ordinariamente di poco più di un migliaio di parole, impiegate in un numero limitato di frasi „tipo". Appunto quelle parole e queste frasi Le vengono offerte ora in questo libro di testo, attraverso dialoghi sulla vita di ogni giorno ed appropriati esercizi di lingua. Il volume è corredato inoltre da diapositive, dischi e nastri magnetofonici, che potranno essere utilizzati sia nel corso della lezione, sia a parte, ma che costituiscono, insieme con il testo, uno strumento didattico di massima utilità per chi voglia capire, parlare, leggere e scrivere bene la lingua tedesca. Una opportuna scelta di fotografie contribuisce infine a presentare un quadro vivace della Germania d'oggi.

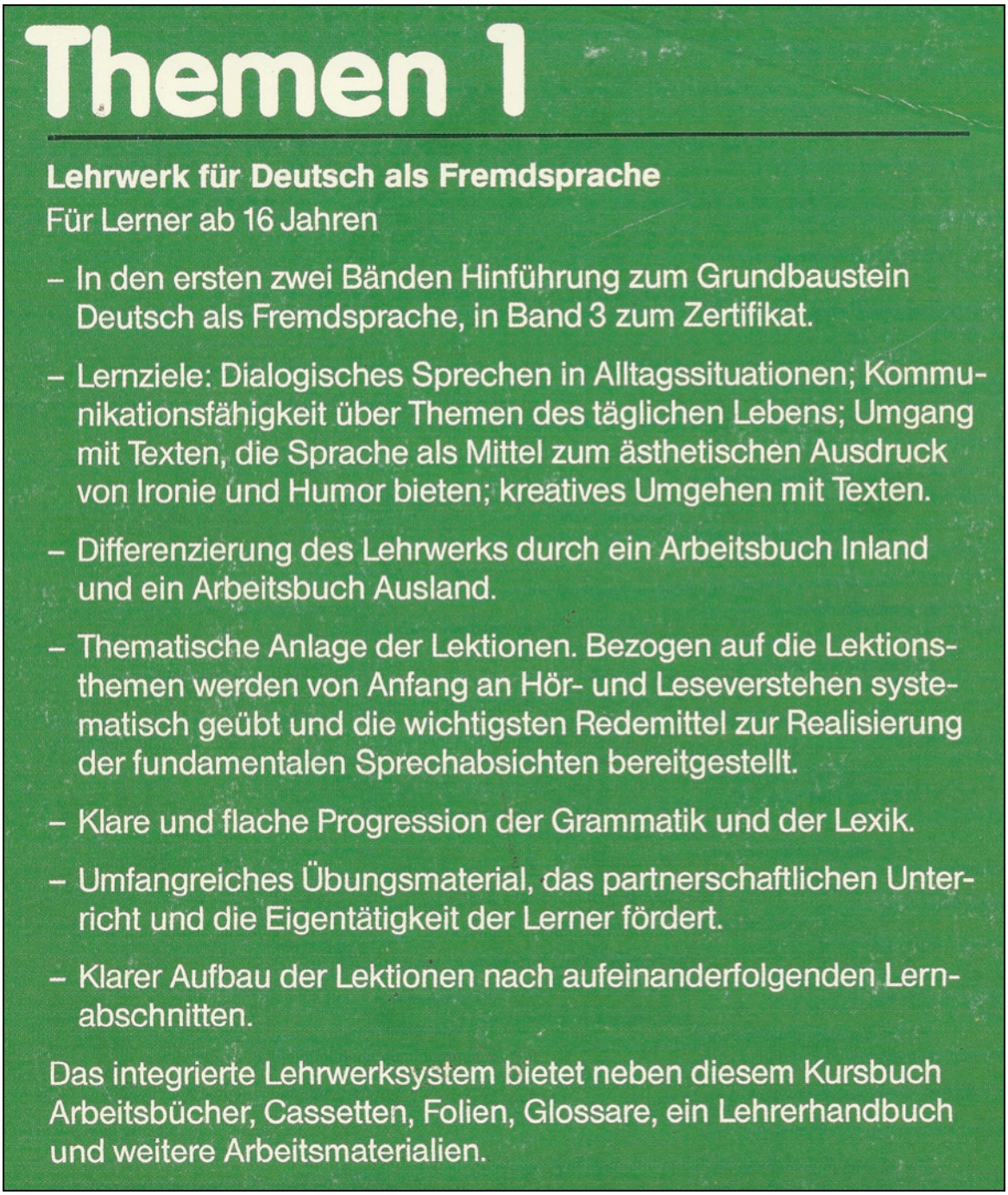
В ежедневных разговорах мы употребляем всего немного более одной тысячи слов при небольшом количестве образцовых предложений. На основе этого словарного материала вместе с данными предложениями учебник содержит как диалогическую живую речь, так и полезные упражнения. Приложениями к учебнику служат диапозитивы, грампластинки, магнитные ленты, пользование которыми способствует усвоению языка и на уроке и в свободное время. Такое сочетание учебных пособий даст Вам возможность научиться понимать, говорить, читать и писать по-немецки. По выбранным нами фотоснимкам Вы можете к тому же представить себе картину жизни в Германии.

我々が日常会話で使用する単語は、わずかな文型の中で1000語を越さない。このテキストでは、そのいずれをも生きた対話と適切な練習によって、読者に習得させようとしている。さらにこのテキストには、読者に教室の内外で役に立つ絵（スライド）、レコード、および録音テープが付いている。この教育方法はドイツ語を理解し、話し、読み、そして書くことに役立つであろう。さらに厳選した写真は、ドイツにおける生活の姿を読者に提供している。

إنّ ما نستخدمه من الكلمات في حديثنا اليومي لا يتعدّى الألف كلمة وذلك في عدد ضئيل من عبارات نموذجيّة. وهذا الكتاب الدراسي يقدّم لكم هاتين الناحيتين بواسطة حوارات يوميّة حيّة وتمارين لغويّة قد أمعن النظر في انتقائها؛ وبالإضافة إليه فهناك صور للعرض على الشاشة وأسطوانات وشرائط تسجيل تتعلّق به من شأنها أن تسهّل لكم التقدّم أثناء الدرس وخارجا عنه. فهذه «المجموعة التربويّة» تساعدكم على أن تفهموا وتتكلّموا وتقرؤوا وتكتبوا اللغة الألمانيّة. وعلاوة على ذلك فتعرض لكم بعض الصور المنتقاة فكرة عن الحياة في ألمانيا.

7

ANEXO O - Livro didático *Themen* - Nota introdutória



Themen 1

Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache

Für Lerner ab 16 Jahren

- In den ersten zwei Bänden Hinführung zum Grundbaustein Deutsch als Fremdsprache, in Band 3 zum Zertifikat.
- Lernziele: Dialogisches Sprechen in Alltagssituationen; Kommunikationsfähigkeit über Themen des täglichen Lebens; Umgang mit Texten, die Sprache als Mittel zum ästhetischen Ausdruck von Ironie und Humor bieten; kreatives Umgehen mit Texten.
- Differenzierung des Lehrwerks durch ein Arbeitsbuch Inland und ein Arbeitsbuch Ausland.
- Thematische Anlage der Lektionen. Bezogen auf die Lektionsthemen werden von Anfang an Hör- und Leseverstehen systematisch geübt und die wichtigsten Redemittel zur Realisierung der fundamentalen Sprechabsichten bereitgestellt.
- Klare und flache Progression der Grammatik und der Lexik.
- Umfangreiches Übungsmaterial, das partnerschaftlichen Unterricht und die Eigentätigkeit der Lerner fördert.
- Klarer Aufbau der Lektionen nach aufeinanderfolgenden Lernabschnitten.

Das integrierte Lehrwerksystem bietet neben diesem Kursbuch Arbeitsbücher, Cassetten, Folien, Glossare, ein Lehrerhandbuch und weitere Arbeitsmaterialien.

ANEXO P - Livro didático *Studio 21* - Nota introdutória

Vorwort

Liebe Deutschlernende, liebe Deutschlehrende,

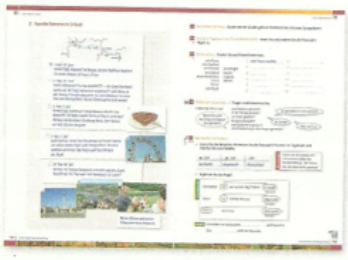
studio [21] – Das Deutschbuch richtet sich an Erwachsene ohne Deutsch-Vorkenntnisse, die im In- und Ausland Deutsch lernen. Es ist in drei Gesamtbänden bzw. in sechs Teilbänden erhältlich und führt zur Niveaustufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. **studio [21]** bietet ein umfassendes digitales Lehr- und Lernangebot, das im Kurs, unterwegs und zu Hause genutzt werden kann.

studio [21] – Das Deutschbuch mit integriertem Übungsteil und eingelegtem E-Book enthält zwölf Einheiten und vier Stationen. Jede Einheit besteht aus acht Seiten für gemeinsames Lernen im Kursraum und acht Seiten Übungen zum Wiederholen und Festigen.

Jede Einheit beginnt mit einer emotional ansprechenden, großzügig bebilderten Doppelseite, die vielfältige Einblicke in den Alltag in D-A-CH vermittelt und zum themenbezogenen Sprechen anregt. Die Redemittel und die Wort-Bildleisten helfen dabei. Im E-Book können die Bilder in den Wort-Bildleisten vergrößert werden und die dazugehörigen Wörter sind vertont. Darüber hinaus kann der Lernwortschatz einer jeden Doppelseite angesehen werden.



Im Mittelpunkt der nächsten drei Doppelseiten stehen aktives Sprachhandeln und flüssiges Sprechen. In transparenten Lernsequenzen werden alle Fertigkeiten in sinnvollen Kontexten geübt, Grammatik in wohlüberlegten Portionen vermittelt, Phonetik und Aussprache integriert geübt sowie Wörter in Wortverbindungen gelernt. Zielaufgaben führen inhaltliche und sprachliche Aspekte einer Einheit jeweils zusammen.



Die Übungen eignen sich für das Weiterlernen zu Hause. Auf der letzten Seite jeder Einheit kann der Lernfortschritt selbstständig überprüft werden. Das E-Book enthält alle Übungen auch als interaktive Variante. Es bietet zusätzliche Videoclips zum Sprechtraining sowie interaktive Übungen zu Wortschatz und Grammatik.



Nach jeder dritten Einheit folgt eine optionale Station, in der das Gelernte wiederholt und erweitert wird. Hier werden Menschen mit interessanten Berufen vorgestellt und Übungen zum Video angeboten. Die beiden Magazinseiten mit anregenden Texten und Bildern laden zum Verweilen und Nachdenken ein.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß und Erfolg beim Deutschlernen und Deutschunterricht mit **studio [21] – Das Deutschbuch!**