



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
BACHARELADO EM LETRAS

**PROPOSTA DE UM EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO DE SACI
PERERÊ PARA A AULA DE ALEMÃO COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

FABIANA RAQUEL IARONKA

PORTO ALEGRE
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
BACHARELADO EM LETRAS

**PROPOSTA DE UM EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO DE SACI
PERERÊ PARA A AULA DE ALEMÃO COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Fabiana Raquel Iaronka

Monografia apresentada ao Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de Bacharela
em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Karen Pupp Spinassé

Porto Alegre
2019

Fabiana Raquel Iaronka

**PROPOSTA DE UM EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO DE SACI
PERERÊ PARA A AULA DE ALEMÃO COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharela em Letras Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Professora Doutora Karen Pupp Spinassé

Porto Alegre, 12 de dezembro de 2019.

Resultado: Aprovação com A

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Erica Sofia Luisa Foerthmann Schulz (UFRGS)

Professora Doutora Cristiane Krause Kilian (PUCRS)

CIP - Catalogação na Publicação

Iaronka, Fabiana Raquel
PROPOSTA DE UM EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO DE SACI PERERÊ
PARA A AULA DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA /
Fabiana Raquel Iaronka. -- 2019.
51 f.
Orientador: Karen Pupp Spinassé.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Curso de Letras: Tradutor Português e
Alemão, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Ensino de alemão como língua estrangeira. 2.
tradução pedagógica. 3. consciência linguística. 4.
autonomia. I. Spinassé, Karen Pupp, orient. II.
Titulo.

*“Dedicado aos meus pais:
Maria dos Santos Iaronka e Jorge Iaronka (in memoriam).”*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à COMGRAD e aos professores do Instituto de Letras pelo acolhimento e por todos os ensinamentos que me proporcionaram.

Agradeço à minha orientadora, a professora Dra. Karen Pupp Spinassé pela oportunidade e pela confiança.

Agradeço especialmente ao professor Dr. Félix Valentín Bugueño Miranda, que contribuiu significativamente para meu aprendizado em pesquisa e escrita de forma crítica e consistente.

Agradeço aos amigos e amigas que fiz ao longo do meu percurso acadêmico, em especial à Marianna Ilgenfritz Daudt por todo o apoio.

Agradeço à minha família pelo suporte e pelo apoio, especialmente à minha irmã Maria Fátima Iaronka.

*Durante muito tempo, Nhá Maria recebeu
uma estranha visita sem saber quem era.
Mal a lua aparecia, e lá ficava ele a
espiar o trabalho da boa senhora.*

(FERNANDES, 1984, n/p)

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre o uso da tradução no ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira. O objetivo é fazer uma proposta de um exercício de tradução de Saci Pererê, como uma atividade adicional em sala de aula, direcionada ao público adulto do nível A1.3 de alemão como Língua Estrangeira (LE). A escolha do livro Saci Pererê para o exercício de tradução inversa levou em consideração o fato de o livro possuir um texto relativamente curto e ser acompanhado de imagens ilustrativas da história, possuir uma linguagem simples, frases curtas e de pouca complexidade sintática e gramatical, sendo, portanto, adequada ao conhecimento linguístico dos aprendizes do nível A1.3 de alemão. A relevância de propor atividades de tradução no ensino de alemão como língua estrangeira como um recurso didático adicional reside na importância de desenvolver a consciência linguística e a autonomia no aprendiz de alemão como LE, além de despertar também a consciência cultural, promovendo, assim, o reconhecimento da cultura do outro, conduzindo ao respeito, à compreensão e à tolerância frente à diversidade linguística e cultural existente. A metodologia consiste em uma revisão da literatura atual sobre o conceito de tradução e o ensino de línguas, sobre tradução pedagógica e o conceito de consciência linguística e autonomia, visto que esses dois últimos são o objetivo final do exercício proposto. Posteriormente, com base em alguns aspectos da abordagem didática para o alemão como LE e em propostas de exercícios de tradução pedagógica para ensino de LE, é realizada a análise do conteúdo linguístico do livro, observando a possibilidade de reformulação das estruturas gramaticais e sintáticas de acordo com os insumos linguísticos adquiridos pelos alunos no nível A1.3, seguida de uma proposta de tradução, apresentando os trechos linguísticos considerados interessantes a serem trabalhados para promoção da consciência linguística e autonomia do aluno. É possível perceber que a tradução pedagógica em ensino-aprendizagem de LE é muito produtiva no desenvolvimento da consciência linguística por permitir a comparação entre as línguas. Além disso, também fica claro que exercícios de tradução contribuem positivamente para o desenvolvimento da habilidade comunicativa do aluno.

Palavras-chave: Ensino de alemão como língua estrangeira; tradução pedagógica; consciência linguística; autonomia.

ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Arbeit werden Überlegungen zur Verwendung von der Übersetzung beim Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache vorgestellt. Ziel dieser Arbeit ist es daher, ein Vorschlag für eine Übersetzungsübung von Saci Pererê für Erwachsene in das A1.3 - Niveau Deutsch als Fremdsprache (LE) als zusätzliche Unterrichtsaktivität zu entwickeln, die an brasilianischen Sprachschulen eingesetzt werden sollen. Die Wahl des Buches Saci Pererê für die Rückübersetzung berücksichtigte die Tatsache, dass das Buch relativ kurz ist und illustrative Bilder der Geschichte enthält. Darüber hinaus hat der Text eine einfache Sprache, kurze Sätze und wenig syntaktische und grammatikalische Komplexität und eignet sich daher für die Sprachkenntnisse von Deutschlernenden der Stufe A1.3. Die Relevanz des Vorschlags von Übersetzungsaktivitäten für das Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache als zusätzliches didaktisches Mittel liegt in der Bedeutung der Entwicklung des Sprachbewusstseins und der Autonomie von Schülern, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Dieses Konzept sollte auch das kulturelle Bewusstsein des Schülers wecken und so die Anerkennung der Kultur des anderen fördern, was zu Respekt, Verständnis und Toleranz für die bestehende sprachliche und kulturelle Vielfalt führt. Die verfolgte Methodik besteht aus einer Auswertung der aktuellen Literatur zum Konzept des Übersetzungs- und Sprachunterrichts, der pädagogische Übersetzung und das Konzept des sprachlichen Bewusstseins und der Autonomie, da diese beiden letzten das Endziel der vorgeschlagenen Übung sind. Anhand einiger Aspekte des didaktischen Ansatzes für Deutsch als Fremdsprache und von Vorschlägen für pädagogische Übersetzungsübungen für den Fremdsprachenunterricht wird anschließend der sprachliche Inhalt des Buches analysiert, wobei die Möglichkeit einer Neuformulierung der grammatikalischen und syntaktischen Strukturen geeignete für den Schülern der Stufe A1.3 erworbenen Sprachkenntnissen. Dazu wird zunächst ein Übersetzungsvorschlag, der auf Sprachpassagen basiert, die als interessant für die Förderung des Sprachbewusstseins und der Autonomie der Schüler angesehen werden. Abschließend kann festgestellt werden, dass die pädagogische Übersetzung beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen für die Entwicklung des sprachlichen Gewissens sehr produktiv ist, indem der Vergleich zwischen den Sprachen ermöglicht wird. Darüber hinaus wird deutlich, dass Übersetzungsübungen einen positiven Beitrag zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit des Schülers leisten.

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht; pädagogische Übersetzung; Sprachbewusstsein; Autonomie.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO E REVISÃO TEÓRICA	16
2.1 A tradução e o ensino de línguas	16
2.2 Tradução Pedagógica	17
3 AUTONOMIA E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA	20
3.1 Os conceitos de autonomia e de consciência linguística	20
3.2 O ensino - aprendizagem de alemão como LE e a tradução	23
4 O LIVRO SACI PERERÊ. POR QUE TRADUZIR? POR QUE LITERATURA?	27
4.1 Introdução ao exercício de tradução em DaF-Unterricht	28
4.2 Das possibilidades de tradução inversa e os benefícios	32
4.3 Tabela explicativa dos exercícios	45
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo propor um exercício de tradução de *Saci Pererê* para a aula de alemão como Língua Estrangeira (LE) do nível A1.3, com objetivo fictício de apresentar o personagem folclórico Saci a uma educadora de língua alemã que não fala o português. A proposta é direcionada aos aprendizes adultos no contexto das escolas de idiomas e, ressalta-se que não foi realizado teste empírico. Portanto, a proposta do exercício de tradução da narrativa apresentada se constitui principalmente de reflexões. O livro **Saci Pererê**, da coleção “Paraíso da Criança”, publicado em 1984 pela editora Edelbra como um projeto editorial desenvolvido pela própria editora, é um pequeno livro de 12 páginas, bastante ilustrativo – há um cenário fotográfico montado com bonecos – e de pouco conteúdo escrito, resultando em um total de 25 linhas de texto narrativo. A narrativa conta uma história do Saci, sobre uma travessura do personagem que resulta em um final moral, no qual ele se dá mal por ser travesso e zombar dos outros através de suas pequenas maldades ou traquinagens. A escolha do livro **Saci Pererê** (1984) para o exercício de tradução inversa levou em consideração o fato de o livro possuir um texto relativamente curto que, por ser direcionado às crianças, possui, junto com imagens ilustrativas da história, uma linguagem simples, com frases curtas e de pouca complexidade sintática e gramatical, sendo, portanto, adequada ao conhecimento linguístico dos aprendizes do nível A1.3 de alemão. Além disso, outro fator considerado foi o fato de o Saci ser um personagem muito conhecido do folclore brasileiro, cujo simples mencionar do nome é capaz de ativar o conhecimento de mundo do leitor a respeito do personagem e de suas travessuras. Segundo Koch e Travaglia (1993), o conhecimento de mundo ou enciclopédico é aquele que representa tudo que se conhece e está armazenado na memória de longo prazo do leitor e o conhecimento ativado é aquele que é trazido à memória presente (operacional ou temporária). Dessa forma, acredita-se que ativar esse conhecimento de mundo armazenado na memória do aluno é promover o reconhecimento da própria cultura e linguagem, e poderia facilitar também o processo de despertar a consciência para a diversidade linguística e cultural.

A proposta deste trabalho constitui-se de um exercício de tradução inversa, ou “versão” (do português para o alemão) do livro *Saci Pererê*, para o nível A1.3 de alemão como LE, pois nesse nível os alunos já possuem os insumos linguísticos necessários para narrar uma pequena história na língua-alvo. O modelo de exercício proposto no presente trabalho contempla a possibilidade de acrescentar, retirar ou substituir palavras, frases e alguns aspectos do formato textual narrativo, quando necessário, para adaptar a linguagem do texto ao nível de

conhecimento linguístico dos aprendizes – desde que, mesmo com as alterações, seja possível manter a ideia e o conteúdo original narrativo do texto.

A relevância de propor atividades de tradução em aulas de alemão como língua estrangeira reside na importância de desenvolver a consciência linguística e a autonomia no aprendiz de alemão como LE. Segundo Corrêa (2014), a tradução é um recurso didático adicional que desperta o interesse pela aprendizagem e contribui para que o estudante se torne consciente do seu próprio processo de aprendizagem e de sua responsabilidade em relação a esse processo. Por conseguinte, ele se torna mais independente e motivado na busca por conhecimento. Além disso, conforme referem Pereira e Sandes (2017), por meio da tradução desperta-se a consciência linguística e a consciência cultural no aluno, promovendo-se, assim, a percepção da sua própria língua e cultura e o reconhecimento da língua e cultura do outro, o que conduz ao respeito, à compreensão e à tolerância frente à diversidade linguística e cultural.

A metodologia para a proposta apresentada encontra-se ancorada no conceito de tradução pedagógica, cujo objetivo, como já referido, é desenvolver a consciência linguística e a autonomia no aprendiz de alemão como LE. Para tal propósito, foi realizada uma revisão da literatura atual sobre o conceito de tradução em ensino de línguas ao longo da história e em relação à tradução pedagógica, conceito muito utilizado atualmente. Também serão discutidos os conceitos de consciência linguística e autonomia, de forma a esclarecer esses conceitos, importantes nesse trabalho por embasarem o objetivo almejado com a proposta dos exercícios de tradução. Posteriormente, retomam-se alguns aspectos da abordagem didática para o alemão como LE, que sustentam a base preparatória para o exercício proposto e, na sequência, realiza-se uma análise do conteúdo linguístico do livro, observando-se a possibilidade de reformulação, no português, de suas estruturas gramaticais e sintáticas. Após tal procedimento, apresenta-se uma proposta de tradução de acordo com os insumos linguísticos adquiridos pelos alunos no nível A1.3 de alemão, apresentando-se os trechos linguísticos considerados interessantes para auxiliar na promoção da consciência linguística e autonomia do aluno.

A revisão da literatura está dividida ao longo do segundo capítulo: na subseção 2.1, apresenta-se a literatura sobre a tradução e o uso da língua materna no ensino de línguas, baseado em Pereira e Sandes (2017). Na subseção 2.2 trata-se sobre tradução pedagógica, buscando-se na literatura a definição para esse conceito e seus benefícios na aprendizagem de línguas segundo a visão de alguns autores.

Para Pereira e Sandes (2017), tradução pedagógica é a tradução aplicada ao ensino de LE, que está dividida em: tradução explicativa, realizada pelo professor para explicar o conteúdo e exercícios de tradução, realizada pelos alunos para exercitar ou testar seus

conhecimentos. As autoras destacam ainda o potencial da tradução pedagógica, uma vez que esta busca desenvolver as habilidades envolvidas no ato da tradução e se interessa pelo processo tradutório, diferente da didática da tradução, que se ocupa com o produto do ato tradutório.

Para Hurtado Albir (2011), tradução pedagógica é o uso da tradução com finalidade didática para o ensino de línguas, vista como um recurso comunicativo que auxilia no desenvolvimento da competência comunicativa.

Em Corrêa (2014), são revistas as propostas de tradução no contexto atual de ensino-aprendizagem de língua não materna (LNM), e os exercícios de tradução são vistos como um recurso que propicia ao aluno uma visão ampliada, atenta e minuciosa da linguagem verbal, além da promoção da autonomia, do aumento da consciência cultural e do despertar da consciência linguística no aprendiz em relação à língua não materna (LNM) e também em relação à sua língua materna (LM), pois facilita a comparação entre línguas, evidenciando características lexicais, gramaticais e pragmáticas.

Para Evangelista (2019), essa forma de tradução (tradução pedagógica) no ensino de LE tem como objetivo didático principal a conscientização de estruturas gramaticais da língua estrangeira em contraste com as da língua materna. Evangelista (2019) também menciona a tradução como forma de promoção da aprendizagem crítico-reflexiva com foco em aspectos linguísticos e culturais, que, se acompanhada de discussões em sala de aula, promove uma aprendizagem reflexiva sobre as línguas e desenvolve uma consciência cultural.

No capítulo 3 são abordados também os temas autonomia e consciência linguística. Para o conceito de autonomia adota-se a definição de Paiva (2006), que define a autonomia como um sistema sociocognitivo complexo que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem. Esse processo sociocognitivo envolve capacidades e habilidades de aprendizagem, atitudes, fatores sociais, entre outros fatores. Na subseção 3.2, abordam-se aspectos do ensino e aprendizagem de alemão como LE e dos exercícios de tradução. A metodologia do exercício proposto está embasada no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Referenzrahmen*) (2001) com foco na habilidade de escrita e também na obra de Storch (1999) para a habilidade de escrever (*Schreibfertigkeit*), que, segundo o autor, o processo de escrever é uma atividade intensiva de aprendizagem e que, por esse motivo, é adequada para a consolidação dos conhecimentos linguísticos e atua positivamente no desenvolvimento de outras habilidades, principalmente na habilidade de falar. Para os exercícios de tradução propriamente ditos, a base é Widdowson (1991), que propõe exercícios de tradução para o ensino-aprendizagem de LE.

A noção de intertextualidade e componentes do texto está ancorada na linguística textual de Koch (2006), Hurtado Albir (2011) e Koch e Travaglia (1993).

No capítulo 4 apresenta-se o livro **Saci Pererê** (1984), com base nas reflexões sobre tradução literária de Costa (2013), e realiza-se uma pequena associação ao artigo sobre literatura e semiótica de David e David (2018), seguindo-se com uma introdução ao tema folclore e algumas comparações entre as duas culturas envolvidas, com base em Moura (2018). Em seguida, trabalha-se com a introdução do exercício preparatório da atividade de tradução, seguindo alguns passos preparatórios de acordo com a didática de Storch (1999) e Widdowson (1991). Ressalta-se ainda a importância do uso de ferramentas de apoio, como os dicionários online Pons e Duden. Posteriormente, procede-se ao exercício de tradução propriamente dito, que consiste, a partir da observação dos trechos narrativos originais do livro, em fazer uma alteração em suas estruturas linguísticas e narrativas no português, quando necessário, para a adaptação às estruturas linguísticas correspondente em alemão de acordo com o nível A1.3. Contudo, essa adaptação precisa preservar a ideia original da narrativa do texto.

Nesse sentido, é preciso manter a coesão e a coerência textual de acordo com Fávero (2009), tanto na adaptação quanto na tradução. Após observados esses critérios, o texto pode ser traduzido para o alemão. Na subseção 4.1 apresenta-se a introdução aos exercícios de tradução em *DaF-Unterricht*. Na subseção 4.2, trata-se sobre as possibilidades de tradução inversa e seus benefícios, das quais emergem reflexões sobre os trechos selecionados. Cada trecho é apresentado em forma de tabela e contém o exemplo extraído do livro com a linguagem original, acompanhado de uma adaptação, no português, da estrutura sintática e gramatical ou da estrutura textual e uma proposta de tradução correspondente.

Com base em Welker (1992) e Duden (2009) nascem reflexões sobre as estruturas linguísticas gramaticais e sintáticas. Corrêa (2014), Widdowson (1991), Fávero (2009) e Andrade (2016) são, ainda, a base para reflexões sobre como essas estruturas podem ser trabalhadas durante a atividade tradutória para a promoção da consciência linguística e da autonomia. Na subseção 4.3, apresenta-se, organizada em tabela, a evolução dos exercícios preparatórios até a tradução do livro propriamente dita.

Na seção 5, encontram-se as reflexões finais. As análises sugerem um resultado positivo em relação ao uso da tradução pedagógica em ensino-aprendizagem do alemão como LE, sendo muito produtiva para o desenvolvimento da consciência linguística e da autonomia. Além disso, os exercícios de tradução, de acordo com Widdowson (1991), também contribuem de forma positiva para o desenvolvimento da habilidade comunicativa do aluno.

2 FUNDAMENTAÇÃO E REVISÃO TEÓRICA

2.1 A tradução e o ensino de línguas

De acordo com Pereira e Sandes (2017), o uso da língua materna e da tradução na história do ensino de línguas ocorre desde os tempos mais antigos. Na Grécia antiga, por exemplo, a língua presente nas obras literárias e filosóficas não era acessível a todos. Assim, o interessado em conhecê-las precisava estudar a língua, e um dos métodos utilizados durante as aulas consistia na realização de exercícios de “tradução intralingual”, que, segundo a descrição de Jakobson (1973, apud CORRÊA, 2014), consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua, também conhecida como reformulação. Já entre os romanos, a tradução era utilizada para se aprender o grego, cultura muito valorizada na sociedade da época. As formas de ensino do grego se dava em língua materna (LM) e em língua não materna (LNM): aprendia-se a LNM por meio de escravos gregos; os professores romanos utilizavam a LM e também atividades de tradução e versão de textos. Na Idade Média, aprendia-se latim porque era a forma de acessar a cultura romana e também porque seu estudo estava relacionado ao status social. O ensino consistia no estudo da gramática e em traduções de obras literárias. Esse foi o método que ganhou espaço no ensino de línguas ao longo da história e se consolidou no século XIX, tornando-se conhecido como Método Gramática Tradução (MGT).

Adaptado posteriormente para a sala de aula, o MGT para o ensino de língua estrangeira se dava por meio de explicações gramaticais, lista de vocabulário e tradução de frases. Esse método não incluía a competência oral na língua-alvo. A partir dos movimentos migratórios europeus surgiram novas necessidades na aprendizagem de um idioma. Na esteira dessa tendência, surgiu o chamado método direto, que visava à oralidade na LE, através do ensino inteiramente na língua-alvo, evitando-se o uso da língua materna na sala de aula. As abordagens seguintes, entre elas a abordagem comunicativa, que prevalece até hoje, continuou a evitar o uso da língua materna e da tradução na aprendizagem da LE.

Segundo Pereira e Sandes (2017), a abordagem comunicativa no cenário atual do ensino de línguas é conciliável com a tradução. Nessa abordagem, o objetivo final é a comunicação, cuja ênfase se dá na produção de significados e o aprendiz é estimulado a pensar e a interagir por meio da língua-alvo. Dessa forma, a chamada tradução pedagógica poderia ser utilizada como um recurso no ensino-aprendizagem de LE, pois visa à construção de significados pelo aluno e o incentiva a integrar seus conhecimentos de LM com novos conhecimentos na LE, além de conduzi-lo a uma reflexão sobre seu processo de aprendizagem e também a uma

reflexão sobre a linguagem em relação às questões culturais e identitárias. Ainda segundo as autoras, a tradução permite a análise contrastiva entre línguas, propiciando a descoberta intuitiva; a tradução desperta a consciência linguística e proporciona a autonomia, pois exige a pesquisa em relação ao idioma e à cultura na língua-alvo, o que desperta o interesse pela busca do conhecimento, além de despertar a consciência cultural do aluno.

Ressalta-se ainda que, dos autores mencionados, apenas Evangelista (2019) selecionou na literatura alguns argumentos contrários ao uso da tradução pedagógica ou a exercícios de tradução em ensino-aprendizagem de LE. No entanto, tais argumentos não serão trazidos, pois não se considera relevante para o objetivo deste trabalho promover uma discussão a esse respeito.

2.2 Tradução Pedagógica

Entende-se por tradução pedagógica, na visão de alguns autores citados a seguir, a tradução voltada ao ensino-aprendizagem de LE, em oposição à tradução profissional voltada ao ensino para formação de tradutores. Para esclarecer esse conceito, buscou-se a visão de alguns autores a tal respeito na literatura mais recente. Apresenta-se, a seguir, a abordagem de cada um dos autores selecionados sobre o tema da tradução pedagógica, buscando evidenciar o que há em comum entre eles no que se refere a conceitos e benefícios desse tipo de tradução em sala de aula.

Em Pereira e Sandes (2017), tradução pedagógica é a tradução aplicada ao ensino de língua estrangeira (LE), que está dividida em dois tipos: a tradução explicativa, que se refere àquela feita pelo professor para explicar os enunciados, com fins metalinguísticos; e os exercícios de tradução, que estão relacionados à tradução feita pelos alunos com o objetivo de exercitar ou testar seus conhecimentos, com fins de aprendizagem ou avaliação. As autoras ainda mencionam a pesquisadora Hurtado Albir, que, segundo elas, também defende a tradução para o ensino de línguas como recurso comunicativo que auxilia no desenvolvimento da competência comunicativa, pois, ao traduzir, o aluno precisa pensar na forma de transmitir a mensagem de forma compreensível ao interlocutor.

No que tange ao uso da tradução, Hurtado Albir (2011) menciona o retorno dessa atividade na didática moderna do ensino de línguas e reforça que esta vem sendo objeto de pesquisa em relação ao seu uso dentro da abordagem comunicativa. Para a autora, a tradução pedagógica é o uso da tradução com finalidade didática, para o ensino-aprendizagem de línguas. Hurtado Albir (2011) faz distinção também entre tradução interiorizada e tradução explícita. A

primeira seria realizada naturalmente pelo aluno para compreender os enunciados da língua, uma vez que a LM é o seu ponto de referência e tudo o que ele constrói ou destrói em relação à LE se daria a partir desse conhecimento da LM; desse modo, evidenciar-se-ia a importância de o professor ajudá-lo a traduzir significados e não palavras, uma vez que não é possível suprimir esse tipo de tradução, dado que é um processo natural do aprendiz. A segunda subdividir-se-ia entre a tradução explicativa e os exercícios de tradução.

Pereira e Sandes (2017), por sua vez, destacam ainda o potencial da tradução pedagógica, uma vez que esta busca desenvolver as habilidades envolvidas no ato da tradução e se interessa pelo processo tradutório, diferentemente da didática da tradução, que se ocupa com o produto do ato tradutório. A ideia é que, ao traduzir, o aluno está diante de um processo cognitivo complexo ao se deparar com o significado do texto, com as variedades linguísticas, com o texto e sua função. O aluno precisa compreender o significado, reformulá-lo, desverbalizá-lo e verbalizá-lo em outro sistema linguístico, processo que o levará a perceber que as estruturas e significados nas línguas são diferentes e que as formas linguísticas de se dizer algo são diferentes em cada língua, e isso é o despertar da consciência linguística. Em relação aos exercícios de tradução, as autoras mencionam que na tradução inversa, o aluno desenvolve a competência linguística ativa de escrita ou de fala na LNM e precisa saber utilizar vocabulário e regras gramaticais dentro do registro ideal para cada contexto.

Em Corrêa (2014) são revistas as propostas de tradução no contexto atual de ensino-aprendizagem de LNM. A autora propõe repensar o ensino de um modo mais reflexivo, crítico e dinâmico, pois desse modo, os professores se tornariam mais receptivos às múltiplas soluções pedagógicas que visam ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos. Dessa forma, seria possível incorporar os exercícios de tradução no ensino-aprendizagem de LNM enquanto recurso que propicia ao aluno uma visão ampliada, atenta e minuciosa da linguagem verbal, pois entre seus benefícios encontra-se a maximização das oportunidades de aprendizagem e a ativação da heurística intuitiva; ao ser exposto a textos, por exemplo, o aluno é capaz de inferir as regras gramaticais subjacentes, que, assim descobertas, seriam mais bem compreendidas e fixadas. Além disso, haveria a promoção da autonomia do aluno, o aumento de sua consciência cultural e o despertar de sua consciência linguística, uma vez que o exercício facilita a comparação entre línguas, a percepção das características lexicais, gramaticais, sintáticas e pragmáticas da língua estudada. Essas percepções conduzem ao conhecimento explícito dessa língua, um conhecimento que pode ser verbalizado. Nesse sentido, uma das tarefas do professor seria promover esse despertar da consciência linguística

no aprendiz, na crença de que o conhecimento auxilia o aluno na internalização da LNM ao revelar a língua em seus diversos aspectos sociais, culturais e políticos.

Para Evangelista (2019), essa forma de tradução, a tradução pedagógica, no ensino de LE, tem como objetivo didático principal a conscientização das estruturas gramaticais da língua estrangeira em contraste com as da língua materna. A autora também menciona a tradução como forma de promoção da aprendizagem crítico-reflexiva com foco em aspectos linguísticos ou culturais, e, quando acompanhada de discussões em sala de aula, promoveria uma aprendizagem reflexiva sobre as línguas e desenvolveria uma consciência cultural. Evangelista (2019) destaca ainda alguns trabalhos sobre as variadas formas de compreender o uso da tradução na aprendizagem de LE. Um dos trabalhos citados pela autora, o de Jespersen, aponta para o uso tradução inversa como uma forma de dar ao aluno a oportunidade prática de produzir algo na língua estrangeira, de testar sua capacidade de se expressar na língua-alvo. Para a autora, outra forma do uso da tradução seria como mediação linguística (*Sprachmittlung*), atividade que tem por objetivo a comunicação oral ou escrita e a interação, visto que a ideia seria fornecer a terceiros a (re)formulação de um texto ao qual não se tem acesso direto do original.

Entre os autores citados, todos possuem opinião semelhante com relação ao uso da tradução como recurso adicional no ensino-aprendizagem de LE, afirmando que essa atividade é muito significativa para desenvolver a autonomia e a consciência linguística e cultural do aluno. Evangelista (2019) selecionou e analisou publicações em língua alemã de propostas de exercícios de tradução para aprendizes de alemão como LE, objetivando buscar argumentos positivos ao uso da tradução em sala de aula. Nesse estudo, a autora observou que a tradução nos exercícios de tradução pedagógica não se constitui em uma orientação didático-metodológica, mas pode ser vista como uma técnica que oferece aos aprendizes diversas formas de acesso à LE e diversifica as opções metodológicas do professor ou da professora, no tocante ao uso de variadas ferramentas de ensino. Além disso, segundo a autora, foram observadas, nos textos analisados, características da abordagem comunicativa e da perspectiva intercultural, por meio do estímulo à reflexão dos aprendizes sobre a LE, sobre as questões culturais através do uso de textos de músicas e literários, por meio de trabalho em grupo e sobre a comparação entre as línguas.

3 AUTONOMIA E CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

3.1 Os conceitos de autonomia e de consciência linguística

Segundo Paiva (2006), o conceito de autonomia está associado à abordagem comunicativa e, atualmente, encontra-se, com certa frequência, em trabalhos sobre abordagens de ensino-aprendizagem. No entanto, apesar de esse conceito ser muito utilizado no meio didático, não é fácil encontrar uma definição satisfatória, de modo que podem ser listados vários aspectos que compõem uma aprendizagem autônoma, dentre os quais a responsabilidade pela própria aprendizagem. Em vista da variedade de definições encontradas na literatura em relação à autonomia na aprendizagem e considerando que há uma recorrência de citações a determinados autores – a exemplo de Costa (2013), que, entre outros, cita Paiva (2006) na definição de autonomia – selecionou-se um artigo de Paiva, em que a autora faz reflexões sobre o conceito de autonomia e busca uma definição. As abordagens de Paiva (2006) propõem uma (re)definição de autonomia no contexto do ensino de línguas, e, segundo a autora, a complexidade do conceito se deve ao fato de que não há uma única forma de ser autônomo. Além disso, a autora explica que não é em todo contexto que o estudante pode ser autônomo e que os alunos estão expostos a interferência de fatores externos que podem se tornar obstáculos ao desenvolvimento da autonomia. Levando em consideração esses aspectos, Paiva (2006) propõe a seguinte definição para autonomia:

autonomia é um sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Sob esse ponto de vista, Paiva (2006) considera não somente os processos mentais envolvidos no desenvolvimento da autonomia, mas também os fatores sociais, pois a autora considera língua como uma função comunicativa e não apenas como um conjunto de estruturas linguísticas. Visto ser esta a definição mais adequada para a proposta do trabalho, adotou-se o conceito definido por Paiva (2006) para se referir à autonomia na aprendizagem, uma vez que, na proposta da autora, esse conceito está atrelado à capacidade inata, ou que pode ser aprendida pelo indivíduo, à autoconfiança, à motivação e à consciência do processo de aprendizagem, abarcando dimensões sociais e individuais.

É importante destacar ainda que, segundo Paiva (2006), o professor/a professora desempenha um papel importante no desenvolvimento da autonomia, pois, através de sua

posição em sala de aula, através da maneira que conduz as atividades e de como se relaciona com seus alunos, este/esta pode, consciente ou inconscientemente, estimular a autonomia dos alunos ou inibi-la. Além disso, contextos sociais, políticos (como acesso a materiais didáticos), relações das comunidades com o idioma estudado, bem como a escola, a sala de aula, os colegas, e, as crenças a respeito da aprendizagem podem se tornar propícias para desenvolver a autonomia ou não, pois esses contextos podem conduzir não só a aspectos positivos, como motivação e vontade de aprender, mas também a aspectos negativos como desmotivação e preconceitos em relação à cultura da língua-alvo.

A consciência linguística se refere ao conhecimento profundo da língua estudada em relação às suas regras e contextos de uso. Segundo Corrêa (2014), esse conceito envolve o conhecimento explícito de uma ou mais línguas, sendo muito pesquisado atualmente na área das abordagens de ensino, especialmente no ensino de LNM, no campo da linguística e da linguística aplicada. Na opinião de alguns autores, a essência da consciência linguística reside no estudo da LNM, sendo esta a melhor forma de despertar esse processo de consciência linguística e, como consequência, o aprendiz também é beneficiado no estudo da LNM, através da aprendizagem facilitada e agilizada.

Corrêa (2014) menciona ainda que há autores que defendem que a tradução, enquanto ferramenta de ensino, é de grande valor para o desenvolvimento da consciência linguística, uma vez que possibilita o estudo comparativo entre as línguas em questão. Dessa forma, o conceito de consciência linguística se torna um dos aspectos mais importantes no âmbito do processo pedagógico e do próprio mecanismo cognitivo humano, pois, ao desenvolver esse conceito no ensino-aprendizagem de LNM, os alunos perceberiam conscientemente o funcionamento da língua estudada e isso significaria sabê-la melhor. Também aumentaria a percepção e a consciência linguística dos alunos em relação à sua própria LM.

Sob o aspecto pedagógico da abordagem da consciência linguística de forma crítica, a responsabilidade social do professor enquanto cidadão e educador seria educar o aluno, tentando desenvolver neste uma capacidade autônoma de observação e de estudo sobre a natureza política e ideológica das variedades linguísticas e a adequação dessas a determinados contextos e propósitos e, com isso, prepará-los, com ferramentas linguísticas adequadas, para que possam exercer sua cidadania.

Dentro do conceito de consciência linguística, segundo Corrêa (2014), há ainda cinco domínios que determinariam a competência e a compreensão linguística de alguém:

1) o domínio afetivo, relacionado ao despertar da atenção, da sensibilidade, da curiosidade, do interesse e da atitude;

- 2) o domínio social, que desenvolve o respeito e a compreensão da diversidade linguística e dos grupos étnicos;
- 3) o domínio do poder, relacionada à compreensão da linguagem como ferramenta para influenciar, persuadir e manipular as pessoas, bem como torná-las conscientes dos significados ocultos e armadilhas retóricas;
- 4) o domínio cognitivo, referente ao desenvolvimento da atenção aos padrões linguísticos, contrastes, categorias, regras e sistemas e ao desenvolvimento da habilidade de refletir sobre a linguagem,
- 5) o domínio do desempenho, que diz respeito à melhora da competência linguística no tocante à eficiência e proficiência, através da aprendizagem sobre o processamento linguístico e sobre o próprio processo de aprendizagem.

Estes domínios estão entrelaçados para, juntos, formarem a consciência linguística. Assim, a consciência linguística, além de ajudar no estudo da LNM, está atrelada aos objetivos finais para se aprender uma LNM, que é relacionar-se melhor com outras culturas e compreender as estratégias linguísticas usadas no âmbito das ideologias dominantes. Desenvolvendo a consciência linguística, o aluno pode se tornar mais independente, conhecer profundamente a língua estudada e ser capaz de reconhecer diferentes estruturas linguísticas com mais facilidade. Esse ponto está diretamente ligado ao conhecimento explícito da língua estudada, que permite ao indivíduo enunciar, descrevendo ou usando regras gramaticais, aquilo que sabe ou aquilo que não sabe ao aprender uma nova língua. Diferentemente dos falantes nativos, que, em geral, conhecem o contexto de uso das regras de um artigo, por exemplo, mas nem sempre sabem explicar por que o fazem (conhecimento implícito), esse aprendiz conhece as regras de uso (conhecimento explícito), embora possa demonstrar, ao fazer uso delas, que esse conhecimento ainda não esteja bem internalizado (CORRÊA, 2014).

Ainda em relação à consciência linguística, é possível observar, em Atkinson (1993), que alguns benefícios das atividades de tradução podem ser relacionados a esse conceito, tais como: o aluno aprende a pensar cuidadosamente sobre os significados das palavras e, assim, pode superar o uso mecânico dos exercícios de gramática; aprende a pensar de forma comparativa sobre a LM e LNM, de modo que se torna mais observador e consciente do uso da língua não materna e tende a auxiliar outros falantes de sua língua materna a evitar erros comuns produzidos na língua-alvo; o aluno se torna mais encorajado a correr riscos e o educador/a educadora, desta forma, pode diversificar as aulas, além de exercer uma atividade que pertence à realidade da comunicação social dos alunos.

3.2 O ensino-aprendizagem de alemão como LE e a tradução

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL) (2001), que, entre outros, também é utilizado como marco indicador na produção de livros didáticos para o alemão como língua estrangeira, estabelece os seguintes níveis de aprendizagem a serem adquiridos pelos aprendizes: A - *Elementare Sprachverwendung*; B-*Selbstständige Sprachverwendung*; C - *Kompetente Sprachverwendung*, além de propor as seguintes competências linguísticas em cada nível: ouvir (*hören*), ler (*lesen*), escrever (*schreiben*) e falar (*sprechen*). Em relação ao escrever, de acordo com o QECRL (2001), no nível A1, o aprendiz é capaz de descrever coisas muito simples e relacionadas ao seu ambiente próximo, como pequenas cartas pessoais e mensagens, uma vez que estas possuem um contexto acessível e curto. O QECRL (2001) salienta também que a habilidade de escrever compõe-se de frases isoladas, visto que, nesta etapa do aprendizado, o aluno ainda não tem acesso, por exemplo, aos conectores, como a conjunção subordinada “*weil*” [porque], que pode fazer a conexão entre frases de um texto. Contudo, no presente trabalho, defende-se que, é possível iniciar a realização de atividades de tradução de pequenos textos, desde que se tenha em mente que é preciso considerar o nível de conhecimento do aprendiz e a necessidade de adaptação do conteúdo linguístico textual. No nível A1.3, os aprendizes já possuem os insumos linguísticos necessários do alemão, como tempos verbais presente, passado e perfeito [*Präsens, Präteritum e Perfekt*], para narrar uma pequena história de forma simples em relação às estruturas linguísticas frasais.

Também com relação à habilidade de escrever [*Schreibfertigkeit*], Storch (1999) afirma que, ao escrever, o aprendiz pode testar construções e estruturas linguísticas de forma mais objetiva, uma vez que o texto pronto pode ser corrigido, discutido, trabalhado e reescrito. Além disso, para o autor, o processo de escrever é uma atividade intensiva de aprendizagem que, por esse motivo, é adequada para a consolidação dos conhecimentos linguísticos, atuando positivamente no desenvolvimento de outras habilidades, principalmente na habilidade de falar [*Sprechfertigkeit*].

No tocante à prática didática no ensino de alemão como LE, Storch (1999) propõe um modelo didático para o processo de composição escrita, dividido em cinco partes: I - situar a tarefa de escrever (autor, destinatário, objetivo, tema); II - elaboração de um plano de escrita (ativação, ampliação, organização do conteúdo e conhecimento linguístico; reflexões sobre conteúdo, estrutura; elaboração de vocabulário, meios discursivos); III - preparação da composição (componentes da frase, frases curtas em combinações apropriadas); IV - composição do texto (sequências de frases, parágrafos, pontuações, consideração da forma

externa do tipo de texto e dos elementos do texto e outros); V - aperfeiçoamento e revisão. Propostas de exercícios preparatórios para desenvolver a habilidade de composição escrita em ensino-aprendizagem de LE também podem ser encontradas no trabalho de Widdowson (1991).

Além dos exercícios para escrita, Widdowson (1991) também propõe exercícios de tradução para o ensino-aprendizagem de LE. Em seu texto “O ensino de línguas para a comunicação” (WIDDOWSON, 1991), o autor faz a distinção entre exercícios de preparação e exercícios de exploração: Os primeiros precederiam o texto e preparariam o caminho para a tarefa de escrever, pois apresentam o texto através de exercícios precedentes de preenchimento (lacunas), conversão (agrupamento de frases, combinação de pares frasais, transformando-os em novos modelos) e transformação (agrupamento de frases, substituição de sintagmas), estimulando o aprendiz a produzir frases e exposições simples na LE através dessas operações; os segundos exercícios seriam referentes às tarefas que exploram o texto de leitura de uma maneira prática para a contextualização do conteúdo, e o resultado poderia ser um resumo ou uma continuação do texto, por exemplo.

Quanto ao uso da tradução em ensino-aprendizagem de LE, Widdowson (1991) considera essa atividade como um dos princípios básicos para a elaboração de estratégias para o ensino de língua enquanto comunicação, uma vez que podemos associar a língua-alvo àquilo que o aprendiz já sabe, usando a linguagem para exploração e ampliação do seu conhecimento, fazendo comparações com a língua materna. O objetivo do uso da tradução seria proporcionar ao aprendiz o conhecimento da LE da mesma maneira como ele conhece sua própria língua e, dessa forma, usá-la com finalidade comunicativa. Nos exercícios sugeridos pelo autor, a tradução em ensino e aprendizagem de LE não consiste simplesmente em observar formas gramaticais isoladas, como no chamado Método Gramática Tradução. A esse respeito, o autor deixa claro sua crítica à utilização de frases desprovidas de propósitos comunicativos, a exemplo de frases soltas, como a pergunta e resposta em LE: “O que é isso? Isso é uma caneta”. Segundo o autor, se todos os alunos estiverem visualizando e estiverem conscientes do que é uma caneta, esse tipo de abordagem se torna um tanto desnecessária, pois não possui uma finalidade comunicativa real. Embora ele mesmo admita que, em alguns casos, é aceitável o uso dessas formas mais isoladas, por exemplo: “Isso se chama caneta em português”, quando se trata de aprender um significado específico ou o nome de um objeto na LE.

Nesse sentido, levando em consideração que o QECRL (2001) orienta como possível habilidade de escrever a ser desenvolvida pelo aprendiz do nível A1, no tocante a textos simples do seu ambiente conhecido, e a proposta de Storch (1999) sobre o processo de escrever, considera-se possível que os aprendizes do nível A1.3 desenvolvam a habilidade de escrever

pequenos textos de conteúdo diferente de cartas com informações de caráter pessoal e profissional, desde que a eles sejam fornecidos os subsídios necessários para tal empreendimento, como uma introdução ao conteúdo a ser escrito, tipo de texto, vocabulário, possibilidade de reformulação das frases para estruturas linguísticas já adquiridas e familiarizadas, entre outras. Assim, considerando a proposta de exercícios de tradução sugeridos por Widdowson, (1991), que visa a desenvolver aspectos comunicativos na língua-alvo em ensino-aprendizagem de LE e ao despertar da consciência linguística no aluno, acredita-se que introduzir exercícios de tradução nos níveis iniciais de alemão como língua estrangeira seja uma atividade possível e também positiva no tocante ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas na aprendizagem da LE.

Mesmo que os alunos ainda não possuam recursos linguísticos necessários, tais como estruturas gramaticais e sintáticas para uma tradução mais elaborada, a atividade de tradução inversa do livro *Saci Pererê* (1984) que se propõe aqui deve proporcionar a oportunidade de adaptar e recriar o texto de acordo com o nível de conhecimento, pois a finalidade é o processo tradutório e não o produto do ato de traduzir. Além disso, no caso do livro em questão, há imagens que acompanham o texto e que se tornam um grande subsídio para auxiliar na tradução. Outro fator relevante quando se pensa na tradução em relação à dimensão semiótica do texto, é perceber que os símbolos não linguísticos, como as imagens, principalmente a imagem do Saci, direcionam os pensamentos do leitor para seu conhecimento de mundo sobre o folclore e, desta forma, reconhece-se o personagem Saci como um representante da cultura popular brasileira, ativando também os conhecimentos relacionados às práticas sociais, culturais e ideológicas pertencentes a este contexto, constituindo, assim, o que Hurtado Albir (2011) define como intertextualidade.

Na visão de Koch e Travaglia (1993), a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais um texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, tais como fatores relativos ao conteúdo, e que se referem ao conhecimento de mundo e a condições relacionadas aos tipos textuais. Essa intertextualidade permitiria aos interlocutores o reconhecimento de aspectos linguísticos e formais devido também à estrutura com a qual a coerência em textos narrativos se estabelece ao nível da estrutura propriamente dita. Assim, pode-se afirmar que, a intertextualidade que está presente também nesse contexto semiótico produzido pelo símbolo cultural Saci, que é denominada conhecimento de mundo, compartilhada culturalmente com os brasileiros, representada no livro também através de imagens, possui a potencialidade de desenvolver em cada aprendiz uma pequena história

narrativa sobre Saci. Dessa forma, seria possível realizar também a tradução do livro utilizando as imagens da narrativa como suporte para a adaptação ou reformulação da linguagem escrita.

Em termos metodológicos, a base dos exercícios de tradução neste trabalho encontra-se ancorada: 1) na linguística textual de Koch (2006), que aborda, entre outros, aspectos sociocognitivos do processamento textual, como será visto a seguir; 2) nas reflexões didáticas de Günther Storch (1999), já citado; e 3) nas reflexões linguísticas sobre a abordagem comunicativa para o ensino de línguas presentes em Widdowson (1991), que, como também já mencionado, entre suas propostas pedagógicas, apresenta os exercícios de tradução, atividade que ampliaria os conhecimentos da língua-alvo para além dos conhecimentos meramente linguísticos, estimulando, dessa forma, o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno.

Segundo Koch (2006), o processamento textual é estratégico na memória, realizando-se através de estratégias de ordem sociocognitiva, de forma que, quando se lê um texto, constrói-se na memória uma representação textual definida em termos de conceitos e proposições, e, adicionalmente, um modelo de situação sobre o qual o texto versa. Para isso, é necessário ativar modelos de situações similares, constituintes do registro cognitivo das experiências pessoais, como ações, acontecimentos e elementos da situação a que o texto se refere. Os textos são coerentes em relação aos modelos cognitivos armazenados, se o usuário for capaz de construir ou recuperar na memória o modelo satisfatório. Assim, o texto será coerente e compreensível. O processamento textual se dá através de três formas de conhecimento: 1) linguístico, que compreende o conhecimento gramatical, lexical, responsável pelo uso coesivo da língua para efetuar a seleção lexical adequada ao modelo cognitivo ativado; 2) enciclopédico ou de mundo, que se encontra armazenado na memória de longo prazo, também denominado semântico ou social; e 3) sociointeracional, que é o conhecimento sobre as ações verbais, sobre a interação através da linguagem, englobando os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. As estratégias cognitivas de processamento textual se constituem em estratégias de uso do conhecimento, que dependem dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de crenças, opiniões e atitudes, e tem a função de permitir ou facilitar o processamento textual não só em termos de compreensão como também de produção. Essas estratégias são socioculturalmente determinadas, visando à interação verbal.

4 O LIVRO SACI PERERÊ. POR QUE TRADUZIR? POR QUE LITERATURA?

A proposta de tradução é direcionada a um público adulto de alemão como LE do nível A1.3. Para tal, é preciso ter em mente que, nesse nível, além do pouco vocabulário, os alunos ainda não aprenderam tantas estruturas frasais como, frases com oração relativa [*Relativsatz*]. Ao propor uma tarefa de tradução inversa em sala de aula, não se optou pela possibilidade de traduzir notícias ou reportagens, pois estas possuem principalmente um caráter linguístico pragmático. Deste ponto de vista, considera-se mais interessante um material como esse, proveniente dos meios de comunicação, para exercícios de tradução, que visam a trabalhar a expressão oral, pois esses possuem uma finalidade prática. Para o nível A1.3, considerou-se mais adequado, para estimular o desenvolvimento de uma consciência linguística e cultural, a utilização de um texto literário de linguagem simples e, ao mesmo tempo, representativo da cultura brasileira, o livro **Saci Pererê** (1984), cujo elemento cultural característico pudesse ser facilmente identificado pelas peculiaridades de seu personagem, como o gorro vermelho e o cachimbo – símbolos suficientes para acionar os modelos cognitivos para processamento textual armazenados na memória coletiva, além de acionar também a imaginação, a criação e a criatividade. Conforme já mencionado, esses elementos semióticos culturais, associados a outras imagens, que, dispostas ao longo do texto, auxiliam, conforme David & David (2018), na interpretação e na compreensão de aspectos do texto literário. Além disso, esses símbolos culturais como o Saci, representado também na literatura tornam o exercício de tradução um bom ponto de partida para discussões e compreensões das semelhanças e diferenças culturais e linguísticas entre os países dos idiomas envolvidos.

Primeiramente, é preciso ressaltar que a proposta de tradução desse pequeno livro para o ensino de alemão como LE não possui uma finalidade tradutória como a que visam os cursos de formação de tradutores e, em razão disso, não está ancorado em bases didática-pedagógicas provenientes deste meio, tais como os Estudos de Tradução, por exemplo. A exceção é Hurtado Albir (2011), em razão de a pesquisadora possuir abordagens sobre tradução como prática no ensino de línguas. Este trabalho também não está embasado sob pressupostos teóricos que tratam da área da tradução literária, pois não foram encontrados trabalhos disponíveis a respeito desse tema em ensino e aprendizagem de LE fora do meio acadêmico. Segundo Costa (2013), mesmo para os estudos de tradução voltados ao ensino de tradução no meio acadêmico, há poucas pesquisas sobre o ensino de tradução literária, sendo, por esse motivo, necessário fazer a adaptação de metodologias de outras vertentes de tradução, uma vez que, segundo a autora,

não é tarefa simples conceituar abordagens e metodologias, dado que a tradução literária abrange outros domínios do saber, como história, crítica e recepção literária.

Sob esse ponto de vista, utiliza-se, no presente trabalho, apenas alguns aspectos linguísticos e culturais da abordagem da tradução literária voltadas ao ensino de tradução, tais como a definição de texto literário, por exemplo. Conforme Costa (2013), o foco narrativo do texto literário não possui função linguística pragmática, pois está ligado à subjetividade, à imaginação e ao lúdico. Portanto, texto literário seria a recriação de uma realidade caracterizada pela função estética e poética da linguagem por meio de utilização de recursos como criatividade, beleza, ritmo e imagens.

A presente proposta do exercício de tradução contempla alterações significativas no texto narrativo do livro, nas quais aspectos linguísticos do conteúdo podem ter suas estruturas alteradas, recriadas – desde que, nesta proposta de exercício, a ideia principal do conteúdo narrativo se mantenha, tanto na reformulação quanto na tradução. Contudo, ao final do exercício proposto, não haverá modificações grandes o suficiente a ponto de torná-lo semelhante a um resumo ou a uma continuação do texto original, mas as alterações podem ser facilmente reconhecidas tanto nas estruturas linguísticas quanto na estrutura textual.

Nesse sentido, levando-se em consideração as possibilidades de alterações significativas na estrutura linguística e textual, mas sem alterar o conteúdo pragmático responsável pela coerência do texto, escolheu-se essa pequena narrativa literária para o exercício escrito de tradução inversa, uma vez que, apesar das alterações necessárias, é possível manter a ideia original presente no livro, e, desse modo, manter a coesão e a coerência textual, além de promover reflexões linguísticas em relação às estruturas da língua-alvo, por meio da comparação com a língua materna, estimular a autonomia e a consciência linguística e cultural do aprendiz. A tarefa pode contribuir também para diversas reflexões linguísticas comunicativas.

4.1 Introdução ao exercício de tradução em DaF-Unterricht

É importante ressaltar que os passos descritos do exercício de tradução inversa que segue é apenas uma proposta reflexiva com base na proposta didática de Storch (1999) e, a tradução deve ser vista no contexto de sala de aula como um recurso a mais para o ensino-aprendizagem da LE, e que deve ser utilizada com parcimônia, a fim de não comprometer as demais atividades didáticas já previstas e estabelecidas. Para essa atividade, deve ser reservado um tempo, a critério do professor/da professora, que seria destinado às discussões a respeito do

tema, das questões culturais, vocabulário, dúvidas em relação às estruturas gramaticais e sintáticas, entre outras. A reformulação ou adaptação, no português, das estruturas linguísticas desconhecidas para estruturas que correspondem, no alemão, às estruturas já adquiridas pelos alunos, seria feita pelo professor/pela professora, quando necessárias, da seguinte maneira:

Livro	Reformulação	Tradução possível
“O pito vermelho, a velha deixava em cima do fogão para fumar depois que lavasse os pés” (FERNANDES, 1984, n/p).	A velha deixava o pito vermelho em cima do fogão. Ela lavava os pés e então fumava.	<i>Die alte Frau legte die rote Pfeife auf den Herd. Sie wusch sich die Füße und dann rauchte sie sie.</i>

Na primeira parte, apresenta-se o trecho original extraído do livro; na segunda parte propõe-se uma possibilidade de recriação, em língua portuguesa, de acordo com a necessidade de adaptação para os conhecimentos equivalentes que o aluno dispunha a respeito das estruturas gramaticais na LE; e, na terceira, há uma possibilidade de tradução de acordo com os insumos linguísticos dos alunos. Essas adaptações seriam realizadas pelo professor/pela professora, uma vez que o exercício não tem a pretensão de ensinar estruturas novas aos alunos, e sim os estimulá-los na busca por vocabulário, expressões linguísticas, combinatórias lexicais, valência verbal, entre outros elementos. Além disso, seria relevante realizar a adaptação para o português junto com os alunos, por exemplo, em um contexto escolar, no qual estes estariam também na fase de aprendizagem da LM. Contudo, para o exercício proposto esse processo não é relevante, visto que o objetivo principal é a tradução e a aprendizagem da LNM. Um tópico importante a ser introduzido no decorrer da tarefa é o uso e a familiarização com ferramentas adicionais, como dicionários, para auxiliar no processo tradutório, visto que, em obras como o dicionário alemão monolíngue gratuito **Duden Online**, há disponibilidade de tabelas de declinações, de conjugação verbal, além de outras informações importantes para os aprendizes de alemão. No **Pons Online** é possível encontrar também tabelas de conjugação verbal, além de o dicionário possuir a opção bilíngue português/alemão e a opção *Deutsch als Fremdsprache* [alemão como língua estrangeira], opção na qual se encontra a marcação da valência no caso dos verbos.

Introdução à aula

Antes de situar a tarefa propriamente dita, realiza-se uma aula introdutória relacionada ao tema que será tratado: folclore – que é uma palavra que tem o correspondente alemão semelhante na ortografia e na pronúncia: “*Folklore*”. Optou-se pelo uso desse termo em detrimento do sinônimo *Volkstum*, por exemplo, pelo fato de *Folklore* ser uma palavra de fácil reconhecimento pelos alunos, por possuir ortografia semelhante ao português. Para a introdução do tema, desenha-se, primeiramente, um gorro vermelho e um cachimbo ou se traz uma imagem característica do Saci e se pede para que os alunos observem a imagem, que pode ainda ser acompanhada de música. Após um momento de reflexão, pede-se aos alunos para citarem palavras relacionadas ao folclore brasileiro e, simultaneamente, o professor/a professora vai fazendo a tradução inversa (para o alemão) dessas palavras, distribuindo-as pelos espaços disponíveis, tais como o quadro ou papéis pendurados nas paredes. Cria-se um diálogo em torno do tema, com fotos, vídeos e música, estimulando os alunos a falarem alemão.

Posteriormente, inicia-se a discussão temática sobre o folclore na cultura alemã, observando-se as semelhanças e diferenças culturais para esse gênero da cultura de origem popular. Para observar as semelhanças, foram escolhidas as lendas de Iara (brasileira) e Loreley (alemã), pois ambas são mulheres encantadas que habitam as águas – sereias. Discute-se sobre o tema. Para as diferenças, foi escolhido o personagem Rübzahl (alemão) em contraste com o Saci (brasileiro). Rübzahl é um espírito das montanhas, um homem gigante que pode ser simpático com pessoas boas; ele oferece presentes e ensina a medicina das plantas, mas é vingativo e malvado com quem o ridiculariza. O Saci é um jovem negro de uma perna só, que adora fazer trapações e assustar viajantes na floresta. Ambos são personagens que possuem ligação com a natureza e as plantas, mas com características culturais diferentes.

A partir desses elementos semióticos e a partir da discussão sobre folclore nas duas culturas, começa-se a trabalhar um vocabulário em língua alemã que servirá posteriormente para a tarefa de traduzir, começando-se pela descrição das características pessoais e psicológicas dos personagens como *der Berggeist* [espírito das montanhas] ou *boshaft* [travesso], direcionando-se, depois, o discurso para o personagem brasileiro Saci e ampliando-se o vocabulário na LE, a exemplo de *die Pfeife* [cachimbo], *die rote Kappe* [gorro vermelho], *der Einbeinige(r)* [perneta] etc. Durante esse processo de aquisição de vocabulário, distribuem-se exercícios de preparação e consolidação de estruturas e vocabulário, tais como sugerido por Widdowson (1991), para preparação da composição escrita: preenchimento de lacunas com formas verbais, transformação de frases em relação à estrutura, agrupamento de pares de frases

e combinações de pares frasais através de ligação com uma conjunção, substituição de sintagma nominal por pronome, entre outras. A seguir, utilizam-se essas estruturas em forma de um relato simples, que significa agrupar as frases trabalhadas nos exercícios anteriores, com a finalidade de construir um pequeno texto, um pequeno relatório sobre Saci na língua-alvo. Essa seria a fase cultural introdutória de aquisição e consolidação de vocabulário e das estruturas linguísticas sobre o tema folclore. Na subseção 4.3, encontram-se alguns exemplos de exercícios bem como a descrição das fases da tarefa, desde os exercícios preparatórios até iniciar a tradução da narrativa do livro em questão.

Dos passos para composição escrita segundo modelo Storch (1999)

É importante mencionar que, em relação a atividade de composição escrita, parte-se também do pressuposto de que, na referida turma, já se tenham realizado pequenas atividades escritas na LE, como cartas de saudações ou descrições de atividades profissionais e pessoais, de acordo com a orientação do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (2001).

Situar a tarefa de escrita

Nessa tarefa, propõe-se o exercício de tradução e apresenta-se o livro **Saci Pererê** (1984). Com foco nas crianças, escolas e famílias, a coleção Paraíso da Criança, à qual o livro pertence, desenvolvida e publicada pela Editora Edelbra entre os anos 80 e 90, abrange muitos personagens do nosso folclore, como Mula-sem-cabeça, Negrinho do Pastoreio entre outras histórias. Pequenos cenários montados com bonecos serviram para as imagens ilustrativas dos livrinhos. O resultado desse trabalho foi o Prêmio Jabuti 1984 de melhor produção editorial do Brasil, em coleção. A narrativa trata de uma travessura do personagem Saci: todas as noites, ele fumava, escondido, o cachimbo vermelho da senhora Maria. Ela descobriu que era ele e encheu o cachimbo de pólvora. Então o Saci, que era tão esperto, gostava de zombar dos outros com suas travessuras, se deu mal. O livro possui 14 páginas que resultam em torno de 25 linhas de texto narrativo.

A escolha desse livro se deu devido ao conteúdo linguístico ser relativamente simples no que tange às estruturas linguísticas e ao conhecimento dos aprendizes. Além disso, mesmo que o exercício de tradução leve à pesquisa linguística e cultural, considera-se mais motivador, num primeiro momento, uma tradução que possui a narrativa condizente com o nível linguístico do aluno. Do contrário, este poderia se sentir desestimulado ao perceber que precisaria de muita

pesquisa, não somente em relação ao vocabulário, mas também em relação às estruturas linguísticas não adquiridas. É preciso deixar claro que o exercício proposto visa a desenvolver a autonomia do aluno e a consciência linguística, através da pesquisa e de reflexões linguísticas e culturais. Não se pretende que os alunos aprendam novas estruturas linguísticas, como já citado, por exemplo, através da realização deste exercício de tradução.

Quanto à proposta fictícia para o exercício de tradução no ensino de alemão como língua estrangeira, seria apresentar o personagem folclórico Saci e suas travessuras a uma educadora de língua alemã que não falasse o português e tivesse vindo visitar uma escola do Ensino Fundamental I no Sul do país.

Após situar a tarefa de tradução, retomam-se novamente os exercícios escritos sobre o tema folclore, de acordo com os modelos propostos por Widdowson (1991), direcionando-os para aspectos linguísticos e culturais presentes no livro em questão e, a seguir, inicia-se a tarefa de tradução propriamente dita.

4.2 Das possibilidades de tradução inversa e os benefícios

Primeiramente, apresentam-se aqui alguns trechos do conteúdo do livro, dispostos em tabelas, seguido de uma sugestão de adaptação para uma estrutura sintática simples no português que possa corresponder, na tradução, às estruturas de semelhante valor sintático e gramatical já adquiridos pelos aprendizes na língua alemã. Após, segue-se uma possibilidade de tradução inversa, utilizando estruturas e vocabulário simples, com os quais os alunos já devem ter familiaridade no idioma alemão. A palavra “simples” aqui é utilizada no sentido de uma estrutura gramatical conhecida: por exemplo, a troca de uma frase relativa, subordinada, por uma frase coordenada.

Outro aspecto que se leva em consideração para a reformulação para estruturas conhecidas, além de evitar colocar diante dos alunos estruturas ainda não aprendidas, é o fato de que esse exercício é um texto e, em se tratando dessa categoria, de acordo com Welker (2003), essa é uma atividade recomendada para níveis mais avançados, sendo indicada para os níveis iniciais traduções de frases isoladas, como expressões idiomáticas, por exemplo. Dessa forma, a adaptação das estruturas do livro tende a facilitar o processo tradutório pelos alunos. Segundo Corrêa (2014), as atividades de tradução de textos longos ou curtos estão entre as mais propostas atualmente para o ensino de línguas, uma vez que esses exercícios são repensados como uma forma de contextualização de um conteúdo, em oposição aos exercícios de frases isoladas, que era muito frequente no MGT.

Alguns autores, contudo, como Welker (2003) e Widdowson (1991), consideram também as atividades de tradução de frases isoladas nos níveis iniciais como um recurso produtivo e preparatório para atividades comunicativas na LNM. Em Widdowson (1991), o autor começa o exercício de composição escrita na LE com frases isoladas e vai introduzindo gradativamente exercícios de composição de frases que, posteriormente, podem formar pequenos textos. Widdowson (1991) também considera que a tarefa exigida do aprendiz pode ser ajustada para estar de acordo com sua competência na língua. Assim, pode-se acrescentar diversos tipos de exercícios, inclusive exercícios de representação não-verbal das informações para auxiliar na contextualização do texto. Além da preparação para o exercício utilizando-se símbolos representativos, frases isoladas, pode-se retirar também, do próprio texto a ser traduzido, frases para desenvolver os exercícios preparatórios como forma de consolidar estruturas já adquiridas, aumentar o vocabulário e pensar algumas expressões.

Ressalta-se também que nesse exercício são trabalhados dois tipos de tradução: tradução de frases e tradução do texto. No tocante à reformulação proposta, a sugestão é trabalhar as estruturas frasais de modo que haja coesão entre as frases que, ao final, formam também a coerência textual. Segundo Fávero (2009), a coerência é o fator principal a garantir que um aglomerado de frases possa ser compreendido como texto. Portanto, neste exercício proposto, é preciso pensar como fazer a adaptação de uma frase de forma que garanta a coerência textual na LM e na LNM, de acordo com o exemplo: “Por isso, resolveu ficar vigiando para ver o que acontecia” (FERNANDES, 1984, n/p). Para o nível inicial A1.3, essa frase – que requer o uso de infinitivo – não é produtiva, uma vez que os alunos ainda não aprenderam essa estrutura, mas é possível alterar a frase para uma outra forma como: “Por isso, ela resolveu: “Me escondo e descubro o mistério”. A frase, conforme a proposta de simplificação da narrativa, leva a uma forma facilitada de tradução para: “*Deshalb entschied sie sich. Ich verstecke mich und entdecke das Geheimnis*”. Nessas frases podem ser observadas as conexões com a ideia anterior e a seguinte, de modo a preservar a coesão para garantir o texto final.

De volta aos aspectos do exercício, após a análise do conteúdo textual, processo que deve ser realizado pelo professor/pela professora, o texto deve ter a estrutura linguística adaptada ao conhecimento gramatical dos alunos, pois, no nível A1.3 ainda não foram trabalhadas estruturas linguísticas como frases infinitivas, conjunções subordinadas e frases relativas. Nesse contexto, emerge a questão da possibilidade de adaptar o texto, de modo a facilitar a tradução. Essa adaptação pode ocorrer tanto na forma de substituição do conteúdo linguístico pragmático, ou na supressão de elementos linguísticos que propiciam a construção de frases infinitivas ou subordinadas. Pode-se também acrescentar ou alterar uma palavra ou

expressão, tomando por base para a alteração as imagens do livro, como por exemplo na frase: “e lá ficava ele a espiar” (FERNANDES, 1984, n/p), alterado para: “ele já estava à janela e espiava”, em que a imagem mostra o Saci observando a velha senhora pela janela. Alterações também são possíveis no conteúdo gramatical e sintático como na frase: “recebeu uma estranha visita sem saber quem era”, alterado para: “recebeu uma estranha visita. Ela não sabia quem era”. Alterações como essas podem ser observadas nos exemplos de reformulação a seguir.

A seguir apresentam-se, em tabela, os trechos do livro com uma reformulação em português e uma possibilidade de tradução. Posteriormente, comentam-se os benefícios do exercício, segundo os autores citados ao longo deste trabalho.

Exemplo 1

Livro	Reformulação	Tradução possível
“Durante muito tempo, Nhá Maria recebeu uma estranha visita sem saber quem era. Mal a lua aparecia, e lá ficava ele a espiar o trabalho da boa senhora. Toda noite, antes de deitar, Nhá Maria preparava três cachimbos: um azul, um amarelo e outro vermelho” (FERNANDES, 1984, n/p).	Durante muito tempo, Nhá Maria recebeu uma estranha visita. Ela não sabia quem era. Mal a lua aparecia, ele já estava à janela e espiava a boa senhora e o trabalho dela. Toda noite, Nhá Maria preparava três cachimbos: um azul, um amarelo e outro vermelho.	<i>Über eine lange Zeit/Für eine lange Zeit bekam Frau Maria einen seltsamen Besuch. Sie wusste nicht, wer es war. Kaum ging der Mond auf, war er schon am Fenster und spionierte die gute Frau und ihre Arbeit aus. Jede Nacht bereitete Nhá Maria drei Pfeifen vor: eine blaue, eine gelbe und eine rote.</i>

Quanto ao despertar da consciência linguística, esta pode ocorrer em muitos aspectos da língua, desde o nível gramatical até o cultural. A exemplo de formas verbais, perguntas também podem surgir em relação ao uso dos tempos verbais nos dois idiomas, a partir das formas do exemplo a seguir: “Nhá Maria recebeu uma estranha visita. Ela não sabia quem era. Mal a lua aparecia” (FERNANDES, 1984, n/p). Tradução: “[...] *bekam Frau Maria einen seltsamen Besuch. Sie wusste nicht, wer es war. Kaum ging der Mond auf...*”. Uma vez que, nesse nível, os participantes já aprenderam o uso do *Präteritum* e do *Perfekt*, e, que estas formas tem a mesma equivalência semântica no alemão, diferenciando-se apenas quanto ao seu uso na língua oral e escrita, os alunos perceberão, no ato de traduzir, que na sua língua materna, há uma diferença e, assim, começarão a questionar a diferença do uso dos tempos verbais em alemão.

De acordo com Welker (1992), a língua alemã não faz diferença semântica entre *Präteritum* e o *Perfekt*, logo não se pode comparar o caso destas formas com o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do português (TERRA, 2007), pois o *Präteritum* pode englobar os dois tempos no português. Para fins do presente texto, a diferença reside principalmente no uso oral e escrito. Assim o *Präteritum* é uma boa opção a ser utilizada na tradução.

Com a interferência explicativa do professor/da professora, os alunos terão a oportunidade de consolidar o uso dessas formas de maneira consciente e reflexiva, e isso desperta, entre outras coisas, a consciência do funcionamento de sua própria língua, como referiu Widdowson (1991). Do ponto de vista cultural, a forma de tratamento coloquial “Nhá”, que tem sua origem na forma “Sinhá” – senhora, dona, palavra que foi introduzida pelos africanos, também pode se tornar um motivo para promover discussões sobre as diferenças culturais e históricas dos idiomas envolvidos, conduzindo o aluno a refletir sobre questões de identidade cultural e ideológica, e promovendo, assim, o despertar da consciência cultural, conforme mencionou Evangelista (2019).

Exemplo 2

Livro	Reformulação	Tradução possível
“O azul, ela pitava enquanto punha em ordem a cozinha” (FERNANDES, 1984, n/p).	Ela pitava o azul e, ao mesmo tempo, punha em ordem a cozinha.	<i>Sie rauchte die Blaue und räumte gleichzeitig die Küche auf.</i>

Nessa frase a conjunção subordinada temporal “enquanto” pode ser substituída pelo advérbio “*gleichzeitig*” [ao mesmo tempo], que mantém o significado semelhante, sem necessidade de fazer uso de uma conjunção subordinada como a conjunção “*während*”, cujo uso ainda é desconhecido ao aluno.

Outro tema interessante a ser observado são as características dos adjetivos substantivados em alemão, pois pode surgir o questionamento, mesmo com a tradução já realizada pelo professor/pela professora. De acordo com o dicionário **Duden** (2009), para a classe dos substantivos neutros pertencem os adjetivos inanimados, que são escritos com letra maiúscula tal qual os substantivos. Na descrição das cores, os adjetivos diferem também quanto à sua função sintática na frase: se o adjetivo substantivado permanece com características de adjetivo e se for precedido de artigo definido, acrescenta-se um “e” ao final da palavra, pois sua declinação permanece igual aos demais adjetivos, uma vez que sua função sintática não é alterada, como no exemplo: “*die blaue Pfeife*” [o cachimbo azul]. Ao ser substantivado, o

adjetivo “*blau*” [azul], em permanecendo seu valor de adjetivo em uma frase, ficaria “*das Blaue*” [o azul], com artigo neutro e escrito em maiúsculo. No entanto, no texto a forma correta a ser utilizada é “*die Blaue*”, pois o substantivo “*die Pfeife*” está implícito. Nesse caso, a substantivação de adjetivos seria um conteúdo novo a ser adquirido durante o exercício. Contudo, destaque-se que, se procurou evitar, durante o exercício de tradução, principalmente o aprendizado de estruturas sintáticas novas, como as orações subordinadas relativas.

Exemplo 3

Livro	Reformulação	Tradução possível
“Depois que a cozinha já estivesse arrumada, Nhá Maria sentava-se na sua cadeira favorita e tirava boas baforadas do cachimbo amarelo” (FERNANDES, 1984, n/p).	Com a cozinha pronta, ela se sentava na sua cadeira favorita e tirava boas baforadas do cachimbo amarelo.	<i>Mit der küche fertig setzte sie sich auf ihren Lieblingsstuhl und nahm gute Züge von der gelben Pfeife.</i>

Nesta frase, em relação à abordagem gramatical, a questão do verbo e da valência podem ser trabalhados. Por exemplo: segundo o dicionário **Duden** (2009), o verbo “*(sich) setzen*” [sentar(-se)] é transitivo com complemento adverbial [*Adverbialergänzung*]. Dessa forma, o verbo abre um espaço que deve ser preenchido com uma ideia de “*irgendwohin*”, que em alemão designa um movimento, uma direção: “*sie setzte sich*” [ela sentou-se] (ela realizou um movimento de sentar-se); o desígnio de local “*Wohin?*”[para onde?] é preenchido com o complemento adverbial [*Adverbialergänzung*]: “*auf ihren Lieblingsstuhl*” [em sua cadeira favorita]. A mesma observação na questão verbal pode ser aplicada ao verbo “*legen*” do trecho seguinte, uma vez que esse verbo pertence à mesma categoria gramatical de “*setzen*”.

No que diz respeito à linguagem coloquial, pode-se direcionar a abordagem para a diferença pragmática, através da expressão “boas baforadas”, cuja expressão correspondente em alemão seria “*gute Züge*” e não a palavra “*Rauchwolke*”, que tem, entre suas traduções, segundo o **Pons bilíngue online**, as palavras “baforada/nuvem de fumo/fumaça”, mas sem especificação do contexto de uso. Para a palavra “*Zug*”, a tradução do **Pons** é a palavra “passa”, tradução que não fornece clareza quanto ao significado em português. O dicionário **Duden Online** apresenta, junto ao significado de “*Rauchwolke*”, uma imagem que visivelmente não serve ao contexto proposto pelo livro para tradução: a imagem oferecida pelo Duden para esse

termo, constitui-se de uma camada densa de fumaça, provinda de um incêndio e não de um cachimbo. Assim fica claro, com a ajuda do dicionário que esse termo não seria o mais adequado à tradução de “baforada”. Porém, o **Duden** apresenta em uma das acepções da palavra “*Zug*”, que está associada à palavra “*Rauch*”[fumaça], a imagem de um homem fumando cachimbo. Em um dos exemplos dessa acepção, é possível perceber a palavra “*Zigarette*” [cigarro].

Tanto as questões de ordem gramatical, quanto as de ordem pragmática proporcionam reflexões linguísticas e culturais quando o aluno consegue fazer uma análise comparativa entre a LM e a LNM, partindo do que ele já sabe para a exploração e a extensão do seu conhecimento, o que contribui para despertar a consciência da atividade que está realizando e o torna capaz de reconhecer que essas tarefas refletem a maneira pela qual usa a própria língua na produção de atos verdadeiramente comunicativos. Widdowson (1991) se refere a esse processo de conscientização da linguagem como um apelo racional através do uso da tradução, que possibilita a apresentação da LNM como uma atividade comunicativa muito relevante e significativa quando comparada à LM do aprendiz.

Exemplo 4

Livro	Reformulação	Tradução possível
“O pito vermelho, a velha deixava em cima do fogão para fumar depois que lavasse os pés. Mas, de uns tempos para cá, a boa senhora descobriu que alguém vinha fumando seu cachimbo vermelho. Por isso, resolveu ficar vigiando para ver o que acontecia. Qual não foi a sua surpresa quando viu o saci sentado na beirada do fogão fumando, sossegadamente, o pito vermelho” (FERNANDES, 1984, n/p).	A velha deixava o pito vermelho em cima do fogão. Ela lavava os pés e então fumava. Mas, de uns tempos para cá, a boa senhora percebeu algo. Alguém fumava seu cachimbo vermelho. Por isso, ela resolveu. “Me escondo e descubro o mistério”. Uma grande surpresa! Ela viu o Saci sentado na beirada do fogão. Ele fumava, sossegadamente, o pito vermelho.	<i>Die alte Frau legte die rote Pfeife/Fluppe auf den Herd. Sie wusch sich die Füße und dann rauchte sie sie. In den letzten Zeiten bemerkte die gute Frau aber etwas: Jemand rauchte ihre rote Pfeife. Deshalb entschied sie sich: “Ich verstecke mich und entdecke das Geheimnis.” Eine große Überraschung! Saci saß am Rand des Ofens. Er rauchte die rote Pfeife/Fluppe ganz ruhig.</i>

A palavra coloquial “pito” para se referir ao cachimbo demanda pesquisas. Em alemão há a palavra “*Fluppe*”, que é um termo coloquial, mas é necessário tomar conhecimento sobre o uso real dessa palavra e suas correspondências, bem como valores atribuídos. Essa atividade pode ser realizada em casa pelo aluno, por exemplo. De acordo com Corrêa (2014), esse tipo de atividade desperta o interesse pela língua e, dessa forma, estimula a autonomia. Ao final, reúnem-se as pesquisas realizadas pelos alunos, discutindo o tema, buscando a melhor solução ou, no caso de incerteza quanto ao uso, pode-se optar por usar a palavra “cachimbo” para tradução, pois, nesse ponto, os aprendizes já tomaram consciência da diversidade linguística e cultural e dos diferentes contextos de uso que as palavras podem oferecer na LNM.

Neste exemplo, utilizando o que Widdowson (1991) se referiu ao propor exercícios de tradução visando a finalidade comunicativa, a proposta é despertar também no aluno a consciência de que há variadas formas de transmitir uma mensagem na língua-alvo e que, para isso, ele pode se servir dos diversos recursos discursivos para adaptar seu conhecimento linguístico disponível, como no caso acima que, se a complexidade de algumas frases impediu a tradução do discurso em terceira pessoa, pôde-se alterar a narração para a primeira pessoa, que na escrita, é marcada pelas aspas como no exemplo a seguir: “Mas, de uns tempos para cá, a boa senhora descobriu que alguém vinha fumando seu cachimbo vermelho. Por isso, resolveu ficar vigiando para ver o que acontecia”, que pôde ser traduzido por: “*Deshalb entschied sie sich: “Ich verstecke mich und entdecke das Geheimnis“*”. Nesse sentido, a proposta deste trabalho contempla também o despertar da consciência linguística no tocante à função comunicativa da linguagem, levando o aluno a refletir sobre a questão das variadas formas de uso da língua para realizar a finalidade comunicativa desejada. Ressalta-se que, não cabe aos alunos a adaptação do texto antes da tradução, mas pode ser oferecido a eles, no final do exercício de tradução do livro, a oportunidade de observar esse processo realizado pelo professor/ pela professora.

Exemplo 5

Livro	Reformulação	Tradução possível
“Depois de cachimbar gostosamente, o negrinho de uma perna só fugia para o mato e ia aprontar das suas. Além de espantar os animais,	O negrinho de uma perna só cachimbava gostosamente e então fugia para o mato. Lá ele fazia suas maldades. Espantava os animais e	<i>Der kleine einbeinige Schwarze rauchte köstlich und dann floh er in den Wald. Dort machte er seine Bosheiten. Er erschreckte die</i>

<p>o endiabrado do saci adorava assustar os viajantes. Era só surgir alguém na estrada para o negrinho da carapuça vermelha pular à sua frente e pedir fumo. Assim o pobre viajante se punha a correr de medo enquanto o saci caía na gargalhada” (FERNANDES, 1984, n/p).</p>	<p>assustava os viajantes. Alguém surgia na estrada e o negrinho da carapuça vermelha pulava à sua frente e pedia fumo. O pobre viajante corria de medo e o Saci caía na gargalhada.</p>	<p><i>Tiere und die Reisenden. Jemand erschien auf der Straße und der kleine Schwarze mit der roten Kappe sprang vor ihn und bat um Rauch. Der arme Reisende floh vor Angst und Saci brach in Gelächter aus.</i></p>
---	--	--

Uma importante proposta de discussão cultural aqui é a expressão “negrinho” que, na cultura brasileira, principalmente na atualidade, tornou-se um termo pejorativo e preconceituoso, levando ao desconforto no uso de sua forma. Contudo, o termo aqui representa uma questão histórica e social que se refletiu na literatura, principalmente nas lendas e no folclore, que tem suas raízes na oralidade. Interessantes discussões podem ser suscitadas sobre questões culturais, valores atribuídos ao personagem e suas representações na literatura, a diferença entre brasileiros e alemães em relação à questão afrodescendente no contexto histórico e atual, por exemplo. Segundo o dicionário online **Duden** para a descrição de “*Schwarzer*” [negro], há um aviso especial mencionado que esse termo só deve ser utilizado em contextos necessários, como em estatísticas demográficas, pois as pessoas negras preferem ser chamadas de afro-alemão/afro-alemã, conforme se observa no seguinte trecho retirado do dicionário:

AVISO IMPORTANTE

Os termos negro / negra [Schwarzer, Schwarze] devem ser usados apenas se a cor da pele for relevante em determinados contextos (como nas estatísticas demográficas), exceto na qualidade de auto-designação. As pessoas com cor de pele escura que vivem na Alemanha estão cada vez mais escolhendo a auto-designação afro-alemão / afro-alemã.¹ (SCHWARZER, DUDEN Online, 2019)

¹ *BESONDERER HINWEIS Die Bezeichnungen Schwarzer, Schwarze sollten außer als Eigenbezeichnung nur verwendet werden, wenn in bestimmten Kontexten die Hautfarbe relevant ist (wie z. B. in Bevölkerungsstatistiken). In Deutschland lebende Menschen mit dunkler Hautfarbe wählen zunehmend die Eigenbezeichnung Afrodeutscher, Afrodeutsche.* Tradução livre.

De acordo com Evangelista (2019), é possível argumentar que o termo “negrinho” proporciona a oportunidade, através do exercício de tradução, de uma aprendizagem crítico-reflexiva que tem foco tanto em aspectos culturais quanto em aspectos linguísticos e, dessa forma, seria um ponto de partida para desenvolver o que a autora chamou de “consciência cultural” (EVANGELISTA, 2019), e que está atrelado à consciência da diversidade linguística e cultural existente quando o aluno se depara com determinadas expressões, ideias ou fatos culturais diferentes. Assim, pode-se desenvolver reflexões culturais por meio das comparações entre culturas. Associando o termo linguístico “negrinho” aos aspectos culturais, é possível atentar para uma discussão sobre a intertextualidade do personagem Saci, no sentido dos modelos globais, do conhecimento de mundo, do leitor ou, segundo Fávero (2009), na pergunta sobre o que esse termo suscita em nossa mente. O Saci é um personagem positivo na nossa cultura? Qual a imagem que temos sobre os afrodescendentes? E como funciona essa questão afrodescendente no país da língua-alvo? Questões culturais diversas podem ser introduzidas e, assim, despertar o interesse também pela cultura na língua-alvo, além de estimular a autonomia em relação às pesquisas.

Exemplo 6

Livro	Reformulação	Tradução possível
<p>“Por essas e outras, muita gente queria dar uma lição ao espertalhão do saci. Como Nhá Maria sabia dessas maldades e já não suportava mais dividir o seu cachimbo vermelho, que era o preferido do saci, encheu-o de pólvora. Naquela mesma noite, o atrevido do saci chegou e foi logo acendendo o pito vermelho com uma brasa. Dali a pouco...” (FERNANDES, 1984, n/p).</p>	<p>Por isso, muita gente pensava, “o Saci precisa de uma lição”. Nhá Maria sabia dessas maldades. Ela não queria mais dividir o cachimbo vermelho com Saci e já não suportava mais essa situação. O vermelho era o preferido dele. Aí ela encheu o cachimbo de pólvora. Naquela noite, o atrevido do saci chegou e acendeu o pito vermelho com uma brasa. Dali a pouco...</p>	<p><i>Deshalb dachten viele Leute: "Saci braucht eine Lektion." Frau Maria kannte seine Bosheiten. Sie wollte nicht mehr die rote Pfeife mit Saci teilen und konnte diese Situation nicht mehr ertragen. Die Rot war seine Lieblingspfeife. Sie füllte die Pfeife mit Schießpulver. In dieser Nacht kam der freche Saci und zündete die rote Pfeife mit einer Glut an. Dann...</i></p>

Aqui, mesmo após a reformulação da frase no português, omitindo o trecho “ao espertalhão do saci”, para facilitar a tradução, precisou-se manter a expressão idiomática “dar uma lição”, que, nesse caso, também é uma oportunidade de pesquisa fora do contexto de aula. O professor/a professora poderia, neste caso, dar uma frase de exemplo com o termo alemão “*Lektion*”, que possui semelhança com o português “lição”, e que seria o ponto de partida para a pesquisa; os alunos poderiam pesquisar sobre a semelhança linguística e observar as convergências de uso e valor agregada à expressão “*jdm eine Lektion erteilen*” [dar uma lição a alguém], extraída do dicionário bilíngue **Pons** Online. Aqui pode-se promover discussões sobre expressões idiomáticas e seus contextos de uso, visto que essas expressões nem sempre possuem correspondente semelhante na forma linguística e é preciso aprender a identificar essas diferenças e os contextos de uso. Questões como essas, suscitadas a partir do exercício de tradução, podem auxiliar nas reflexões linguísticas e gramaticais bem como culturais dos idiomas envolvidos.

Exemplo 7

Livro	Reformulação	Tradução possível
“...foi aquele estouro. O saci ficou tão atordoado com a explosão, que ele nem saiu pela porta: saltou a janela e fugiu para tão longe, que nunca mais apareceu por aquelas bandas para zombar dos outros” (FERNANDES, 1984, n/p).	...foi aquele estouro. O Saci ficou muito atordoado com a explosão. Ele não conseguiu sair pela porta, saltou a janela, fugiu para tão longe e nunca mais apareceu.	<i>Es war ein Knallen. Saci war sehr betäubt mit der Explosion. Er konnte nicht aus der Tür gehen, sprang aus dem Fenster, floh sehr weit und kam nie wieder zurück.</i>

A busca pela variedade de vocabulário que possa dar conta da exigência do texto e sua tradução, como as palavras Knallen [estouro] e Explosion [explosão], por exemplo e, ao mesmo tempo, a necessidade da manutenção dos aspectos linguísticos necessários à compreensão do texto, a busca por sinônimos ou por formas de reescrever palavras, frases e expressões e, junto com isso, o pensar na coesão e coerência do texto são algumas das possibilidades que os exercícios de tradução de pequenos textos podem trazer para a sala de aula, contribuindo de forma positiva para o despertar da consciência linguística e para o despertar da autonomia. A proposta de reformulação e de tradução de acordo com o conhecimento linguístico dos alunos

mostra que é possível manter a ideia original do livro. Portanto, a coesão e coerência textual se mantêm.

Com relação à autonomia, segundo Andrade (2016), que aborda também os conceitos de Paiva sobre o termo, estudar sozinho não é sinônimo de autonomia, pois muitas vezes trabalhos coletivos estimulam muito mais a autonomia nos estudantes. Em Paiva (2006), autonomia não é somente assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem, pois esta está associada a fatores sociocognitivos e a processos mentais, envolvendo capacidade e interesse para aprender, incluindo também o fator motivação.

Visto que fatores externos influenciam na aprendizagem, como já mencionado em tópicos anteriores, Andrade (2016) cita a função da professora/ do professor como mediadora/mediador, e propõe que esta/este deve desenvolver atividades que estimulem a participação dos alunos em grupo e individualmente, de modo que dúvidas possam ser sanadas na interação com colegas e professores. Tanto Paiva (2006) quanto Andrade (2016) são da opinião de que o professor/a professora exerce muita influência na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia nos alunos. Sob esse ponto de vista, considera-se que os exercícios de tradução realizados em aula com a mediação do professor/da professora sejam atividades muito produtivas para desenvolver a autonomia do aluno.

Acredita-se que a tradução é uma atividade muito positiva, pois, usando uma abordagem adequada sobre o tema a ser traduzido, como a introdução ao tema folclore, por exemplo, observando tanto as diferenças e semelhanças entre os idiomas envolvidos quanto os aspectos culturais, ideológicos e políticos envolvidos na narração e na construção dos personagens em cada cultura, o professor consegue aproximar os alunos da realidade em que eles vivem. Além disso, através do exercício os aprendizes conseguem ver não somente a possibilidade do uso real da língua-alvo que estão estudando, mas também ganham a oportunidade, com a mediação pelo professor, de fazer reflexões sobre como as questões linguísticas que estão envolvidas nas relações sociais e de poder. Consequentemente, podem despertar o interesse pela pesquisa e conhecimento da sua própria cultura e da cultura do outro, o que pode conduzir ao respeito e à tolerância pelas variedades linguísticas e culturais (CORRÊA, 2014).

O professor precisa usar diversas estratégias para motivar os alunos, para que estes consigam despertar o interesse pelo aprendizado. Dessa forma, estimular a sua autonomia. Andrade (2016) menciona a importância de usar estratégias de aprendizagem para o aluno poder alcançar o maior grau de autonomia, pois é através delas que os estudantes alcançam a independência dos professores e se tornam conscientes das suas próprias evoluções. Estratégias de aprendizagem e de uso da língua estrangeira são pensamentos e comportamentos conscientes

que se transformam em passos ou ações utilizadas pelos aprendizes no sentido de melhorar sua aprendizagem e o uso da língua. Através das estratégias, as tarefas de aprendizagem tornam-se mais fáceis e o aluno desenvolve uma forma personalizada para aprender a língua. Ainda segundo a autora, o professor é o responsável por trabalhar as estratégias a fim de conscientizar o aluno sobre sua existência e sua eficácia para auxiliar no processo de aprendizagem.

Reforça-se, nesse sentido, a importância da atividade de tradução como umas das estratégias a serem utilizadas pelos alunos. Hurtado Albir (2011), que defende o uso da tradução pedagógica, esclarece que o ato de traduzir é um processo natural do aluno e, por essa razão, não pode ser evitado pelo professor. Se não é possível evitar, também pela mesma razão, pode-se usar esse fator para estimular o interesse do aluno em ampliar o conhecimento na língua-alvo e, por conseguinte, estimular sua autonomia. O aluno pode tornar-se consciente dos benefícios dessa atividade. O exercício de tradução como estratégia de aprendizagem se mostra eficaz porque possibilita agregar várias estratégias em uma única, como por exemplo, a memorização de estruturas escritas, o aumento de vocabulário, a pesquisa direcionada, o uso de dicionários como ferramentas adicionais, entre outras. O uso dessas estratégias torna o aluno consciente de sua capacidade para buscar conhecimento de forma eficaz e independente, promovendo motivação, interesse e autoconfiança.

Em relação à consciência linguística, Corrêa (2014) explica ser esse o conhecimento explícito, (que pode ser verbalizado), de uma ou mais línguas, e que vários fatores estão relacionados a ele, tais como fatores afetivos, sociais, cognitivos, relações sociais entre língua e poder, o desempenho das habilidades linguísticas e processo de aprendizagem, como já referido anteriormente. A autora menciona também que o estudo de uma LNM e a tradução pedagógica possuem um grande valor no desenvolvimento da consciência linguística, pois possibilitam a comparação entre a LM/LNM. Além disso, esse estudo comparativo entre as línguas aumenta a consciência do aluno em relação à sua própria língua. Segundo a autora, há uma crença compartilhada por diversos teóricos do ensino-aprendizagem da LNM, que ao explicitar o conhecimento implícito através da consciência linguística, espera-se que esses conhecimentos auxiliem na aquisição de novos conhecimentos em relação a LE. A consciência linguística está associada à parte formal da língua, ou seja, a parte gramatical. Assim professores e teóricos do ensino de LE buscam unir abordagens de ensino comunicativas com a parte formal da consciência linguística.

Os exercícios de tradução podem possibilitar o desenvolvimento da consciência linguística sob vários aspectos, principalmente através da comparação entre as línguas envolvidas, como no exemplo a seguir, sobre os tempos verbais que possuem diferenças de uso

e não são equivalentes em relação ao uso semântico no português e no alemão: “Nhá Maria recebeu uma [...] / Ela não sabia [...] / Mal a lua aparecia”. Tradução possível: “*bekam Frau Maria [...] / Sie wusste nicht [...] / Kaum ging der Mond auf [...]*”. Através da comparação com a forma verbal escrita no português, o aprendiz pode se dar conta da diferença existente entre as formas gramaticais do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito do português e as formas do *Präteritum* e do *Perfekt* do alemão. Segundo Corrêa (2014), ao perceber essa diferença e as situações de uso, o aluno se torna consciente das regras gramaticais de uso da LE e, ao usá-la, faz isso de modo consciente. Assim, ele consegue explicitar e direcionar suas dúvidas de forma mais específica em relação a LE. Além disso, o exercício proporciona a oportunidade de consolidar essas formas através da escrita.

Também para Atkinson (1993) a comparação entre línguas através da atividade tradutória é uma atividade importante relacionada ao despertar da consciência linguística. A atividade tradutória encoraja o aluno a correr riscos, pois é a oportunidade de testar estruturas, escolher palavras, escrever, trocar e reescrever e, assim, ele vai consolidando seus conhecimentos, adquirindo novos. Outro aspecto importante trazido pelo exercício de tradução para o auxiliar no desenvolvimento da consciência linguística é o da comparação de aspectos culturais que se refletem nas línguas envolvidas: maneiras diferentes de ver o mundo que estão condicionadas à aspectos sociais, ideológicos e políticos.

A atividade aqui proposta origina, a partir da intertextualidade e do termo linguístico “negrinho”, a discussão sobre o papel e a influência da cultura africana na nossa sociedade e a forma como a língua representava esses valores sociais há quatro décadas, quando o livro foi publicado. Atualmente, faz-se importante a pergunta sobre o que mudou socialmente e, na questão linguística, quais são as formas atuais de representar essa cultura e seus integrantes; ainda na língua-alvo, pergunta-se: como os afrodescendentes são percebidos e representados. Vale lembrar da definição apresentada pelo dicionário Duden no verbete “*Schwarzer*” [negro], no qual há um aviso especial sobre o contexto de uso. Assim, a forma “negrinho”, conforme os trechos extraídos do livro **Saci Pererê** (1984), demanda discussões e pesquisas sobre o termo antes de se fazer a tradução para o alemão.

De acordo com o texto de Corrêa (2014), as questões acima trazem uma ótima oportunidade para guiar o aluno ao desenvolvimento da capacidade autônoma de observação sobre onde e quando utilizar certas variedades linguísticas e de como os professores devem educar seus alunos sobre a natureza política e ideológica dessas variedades, e sobre quais as formas mais adequadas aos contextos, situações de uso de acordo com o propósito

comunicativo. Dessa forma, é possível oferecer as ferramentas linguísticas necessárias para que os alunos possam exercer sua cidadania com tolerância e respeito pelo seu semelhante.

4.3 Tabela explicativa dos exercícios

Nesta seção, apresenta-se a tabela com a evolução dos exercícios preparatórios até a tradução do livro propriamente dita. É importante ressaltar que nos exercícios propostos não é possível fazer uma distinção clara entre o modelo didático de composição escrita de Storch (1999), descrito no 3.2, e os modelos de exercícios de tradução proposto por Widdowson (1991), uma vez que se considerou relevante para a proposta relacionar aspectos do modelo didático de Storch (1999) aos modelos exercícios de Widdowson (1991).

Tabela explicativa dos exercícios:

Fase	Modelo de exercício	Exemplos
Introdução ao tema <i>Folklore</i>	Desenhos ou figuras de objetos pertencentes ao personagem Saci Discussão sobre o tema folclore: semelhanças e diferenças nas duas culturas	gorro vermelho, cachimbo... Iara (brasileira), Loreley (alemã); Rübzahl (alemão), Saci (brasileiro)
Fase 1	Wortigel – exercício para aquisição de vocabulário	<i>der Berggeist</i> [espírito das montanhas]; <i>die Pfeife</i> [cachimbo], <i>der Einbeiniger</i> [perneta]...etc
	Preenchimento de lacunas – consolidação de estruturas e vocabulário. Ex: formas verbais (<i>sein</i>) e vocabulário (<i>Folklore</i>), (<i>Hautfarbe</i>)	<i>Saci</i> _____ <i>eine populäre Figur der brasilianischen F</i> _____. <i>Der kleine Einbeiniger hat schwarze</i> _____ <i>farbe.</i>
	Transformação de estruturas frasais: agrupamento - combinações de pares frasais com uma conjunção. Ex: ligar as frases com <i>aber, und</i>	<i>Er ist Böse.</i> <i>Er raucht eine Pfeife.</i> <i>wir haben keine Angst.</i> <i>Er hat eine rote Kappe</i>

	Substituição - sintagma nominal por pronome pessoal, possessivo etc. Ex: substituir por <i>seine</i>	<i>Die Lieblingsfarbe von Saci war rot / Sacis Lieblingsfarbe war... Seine Lieblingsfarbe war rot.</i>
Fase 2	Exercícios em forma de relato simples - agrupar as frases do exercício anterior com a finalidade de formar um pequeno relato sobre Saci na língua-alvo.	<i>Saci ist eine populäre Figur der brasilianischen Folklore. Der kleine Einbeiniger hat schwarze Hautfarbe. Er raucht eine Pfeife und hat eine rote Kappe. Er ist Böse, aber wir haben keine Angst. Seine Lieblingsfarbe war rot.</i>
Fase 3	Apresenta-se o livro Saci Pererê e a proposta fictícia de tradução. Retomada dos exercícios da fase 1: preenchimento, transformação e substituição. Os exercícios são direcionados ao conteúdo do livro Saci Pererê. Algumas estruturas gramaticais e sintáticas são extraídas do livro.	Apresentar o personagem a uma educadora de língua alemã. <i>Er_____ die Tiere und die Reisenden. (erschrecken) Saci_____ die rote_____ ganz ruhig. (rauchen – Pfeife) Ich verstecke mich / entdecke das Geheimnis (ligar com conjunção und) Aber viele Leute dachten (aber por deshalb) Deshalb dachten viele Leute...</i>
Fase 4	Tradução do livro Saci Pererê	De acordo com os exemplos selecionados na subseção 4.2

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradução pedagógica é um tema bastante relevante nas reflexões didáticas do ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Um aspecto importante da tradução como atividade pedagógica para o ensino de LE, que parece ser um consenso entre diferentes autores, reside no fato de que os exercícios de tradução permitem o estudo comparativo entre LM e LNM e, por conseguinte, desperta no aluno a consciência linguística, que é o conhecimento explícito de uma língua e que pode ser verbalizado, tanto na língua-alvo como na língua materna, uma vez que essa consciência linguística sensibiliza alunos e professores para os fatos da língua, sua natureza e sua importância no cotidiano. Autores como Widdowson (1991) e Atkinson (1993), além de Hurtado Albir (2011) também reconhecem essa importância da tradução pedagógica para o ensino de línguas enquanto comunicação. Uma vez que a essência do conceito de consciência linguística reside no ensino-aprendizagem de línguas, a tradução possui grande relevância no âmbito do processo pedagógico e do próprio mecanismo cognitivo humano.

De acordo com a proposta do presente trabalho, o conceito de autonomia pode ser atrelado ao conceito de consciência linguística, pois adotando-se o conceito de autonomia segundo a visão de Paiva (2006) – que o define como um sistema sociocognitivo complexo que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, entre outros –, é possível atentar para o fato de que o aluno tende a desenvolver a autonomia junto ou depois de desenvolver a consciência linguística. Isso porque se esse aluno não tem consciência da língua, dos fatos da língua, da diversidade linguística e cultural existente entre os idiomas e dos processos linguísticos envolvidos na aprendizagem, ele poderá permanecer um aluno passivo, ou seja, aquele que aprende o que o professor ensina, mas não tem interesse ou motivação para buscar conhecimento fora da sala de aula. No entanto, ambos os conceitos, autonomia e consciência linguística, podem ser trabalhados e desenvolvidos no aluno, de modo a ajudá-lo a se tornar motivado, independente, interessado e ativo nas aulas. Nesse sentido, considera-se que os exercícios de tradução podem contribuir potencialmente para o desenvolvimento da consciência linguística e da autonomia.

Ao trabalhar a tradução de um texto como no exercício proposto ao longo deste trabalho, grandes possibilidades de reflexões e discussões sobre os idiomas envolvidos ganham espaço para se desenvolver, através dos estudos comparativos entre LM e LNM, além de ser uma oportunidade real de contextualizar as estruturas estudadas. Nas questões gramaticais, por exemplo, a respeito dos tempos verbais, é possível esclarecer ao aluno a diferença semântica e

de uso dos os tempos verbais *Präteritum* e *Perfekt* do alemão ao compará-los com o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do português, além de poder consolidar a forma escrita na língua-alvo. Em uma abordagem que se centra exclusivamente no idioma estudado, a falta de comparação entre os idiomas acaba por inibir certas dúvidas a respeito do conteúdo gramatical e sintático da língua-alvo. Ao não oferecer ao aluno a oportunidade de confrontar as estruturas estudadas, em tais abordagens nas quais não há necessidade de se questionar a língua, existe apenas uma aceitação de uso pela repetição, como a exemplo dos falantes nativos que não conseguem explicar as regras de uso do próprio idioma, apenas aprendem a habilidade de falar, mas não desenvolvem a competência linguística na própria língua. Por esta razão, um outro consenso entre autores que se posicionam a favor da tradução pedagógica é também o fato de que a comparação linguística entre os idiomas proporciona a consciência e compreensão da própria língua do estudante.

Quanto à relevância do ponto de vista cultural, o exercício se mostrou interessante ao proporcionar reflexões sobre a diversidade cultural e linguística, a partir de um personagem bem representativo do folclore brasileiro, o Saci. Através da descrição do personagem com o termo “negrinho” é possível refletir sobre vários aspectos da cultura brasileira e perceber como isso está representado na língua escrita. As discussões poderiam girar em torno da questão de como traduzir esse termo, aparentemente tão simples, mas que diz tanto sobre o aspecto político e ideológico do português: é longa a luta dos afrodescendentes pela conquista de espaço político e social sem preconceito racial. Alguns termos, como “negrinho” são considerados pejorativos e suscitam discussões e reflexões a respeito das formas linguísticas e de seus contextos de uso. Uma questão interessante é o fato de que na Alemanha não se usa mais o termo “*Schwarzer*” (negro/preto) para designar uma pessoa negra, mas sim “*Afrodeutscher*”, que é o termo reivindicado pelos próprios afrodescendentes alemães.

Com o exercício de tradução, evidenciou-se apenas alguns exemplos de dúvidas e discussões que podem ser abordadas e promover o desenvolvimento da consciência linguística no aluno, conduzindo-o ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural e à observação do uso de determinadas formas linguísticas como elemento de poder e dominação em alguns contextos sociais, políticos e ideológicos. Ao desenvolver essa consciência o aluno desenvolve também a compreensão, a tolerância e o respeito pela cultura do outro.

Contudo, é preciso ressaltar que esse exercício de tradução pedagógica para o ensino-aprendizagem de alemão como LE se constitui apenas de uma proposta de atividade, e tanto as reflexões linguísticas quanto as culturais foram baseadas em uma suposição de possíveis dúvidas a respeito do conteúdo abordado. As discussões poderiam seguir outras direções que

somente com um teste empírico seria possível conhecer. No entanto, segundo pode-se observar a partir das propostas de exercícios de tradução em ensino-aprendizagem de LE de alguns autores referidos ao longo do texto, a consciência linguística se desenvolve a partir da comparação entre as línguas, e a atividade mais produtiva, nesse sentido, é a tradução. Além disso, também fica claro que exercícios de tradução contribuem positivamente para o desenvolvimento da habilidade comunicativa do aluno.

É importante ressaltar também que para a proposta foram trazidos apenas alguns exemplos de estruturas gramaticais e sintáticas ou mesmo características de gêneros textuais que podem ser trabalhadas através do exercício de tradução. No entanto, existem outras possibilidades a respeito das estruturas gramaticais e sintáticas dentro do texto que podem servir de ponto de partida discussões e reflexões, tais como o uso de adjetivos a exemplo de “*die rote Pfeife*”, a consolidação das preposições acompanhadas de acusativo ou dativo como em “*Die alte Frau legte die rote Pfeife auf den Herd.*” e “*Jemand erschien auf der Straße*”, respectivamente. Para o uso de adjetivos, torna-se relevante destacar ainda que, os alunos do nível A1.3 ainda não aprenderam as declinações do adjetivo. Contudo, ao propor tal exercício de tradução não foi possível alterar todas as situações do uso da língua sem comprometer o texto. Porém, nesse caso o professor ou professora podem fazer a tradução, direcionando os comentários de modo a não se aprofundar nas explicações do conteúdo gramatical a esse respeito durante o exercício de tradução.

Quanto às reflexões culturais, pode-se abordar também a questão do tabagismo, suscitado pela palavra *Pfeife* [cachimbo] e as diferenças sobre esse tema nas duas culturas envolvidas. No texto do Saci, é em torno do cachimbo que a narrativa se desenvolve, parecendo ser o vício de fumar algo bom e interessante. Vale lembrar que o Saci é um personagem do folclore e personagens que pertencem a esse gênero narrativo, geralmente são considerados entidades e em muitas culturas são também seres sagrados, que estão entre a forma humana e espiritual e, por essa razão, suas ações, às vezes mal-intencionadas ou boas, são vistas antes como engraçadas e cômicas do que algo que precisa ser repreendido ou evitado. Esses personagens são chamados, na mitologia e no folclore, de *tricksters*, pois a quebra das regras toma a forma de um "truque". Um *trickster* pode ser um deus, deusa, espírito, homem, mulher, ou animal antropomórfico que prega peças e tem a liberdade para desobedecer às regras normais e às normas de comportamento.

No final da tradução pode-se ainda trabalhar a oralidade em língua alemã do texto em forma de um pequeno teatro para apresentação fictícia da proposta para a educadora visitante.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. L. C. D. **Desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua inglesa em sala de aula**: a visão da professora-pesquisadora. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2016.
- ATKINSON, D. *Teaching monolingual classes*. Londres: Longman, 1993.
- CORRÊA, Elisa Figueira de Souza. **A língua materna e tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna**: uma historiografia crítica. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras. Rio de Janeiro, 2014.
- COSTA, Patrícia Rodrigues. **Do ensino de tradução literária**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília, 2013.
- DAVID, R. S; DAVID, R. S. Semiótica e sua aplicação ao texto literário: uma proposta interdisciplinar de usar a teoria e prática em sala de aula. **Revista Diálogos**, n. 19, mar./abr. 2019.
- DUDEN. *Die Grammatik*. 8º ed. Mannheim: Dudenverlag, 2009
- EVANGELISTA, M. C. R. G. Atividades tradutórias para ensino de alemão: uma análise baseada em argumentos contrários à tradução no ensino línguas estrangeiras. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 22, n. 38, p. 1-30, set./dez. 2019.
- FALCH, B. et al. **Panorama - Deutsch als Fremdsprache. A1: Kursleiterfassung**. Berlin: Cornelsen. 2016.
- FÁVERO, L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2009.
- FERNANDES, P. D. **Saci Pererê**. Coleção Paraíso da Criança. Criação e arte: Sérgio de Jesus Cântara. Erechim: Edelbra, 1984.
- HURTADO ALBIR, A. H. **Traducción y Traductología**: Introducción a la Traductología. Madrid: Cátedra, 2011.
- KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, I.; Travaglia, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MOURA, M. (Org.). **O Fantástico mundo das lendas alemãs e brasileiras**. Rio de Janeiro: Dialogarts. 2018.
- PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.
- PEREIRA, M. R. Q.; SANDES, E. I. A. Reflexões sobre a tradução pedagógica. **EntreLetras** (Online), v. 8, p. 223-238, 2017.
- PONS Online Wörterbuch**: Disponível em:
<https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=lektion&l=dept&in=&lf=de&qnac=>
 Acesso em: 20 out. 2019.
- TERRA, E. **Minigramática**. São Paulo: Scipione, 2007.
- TRIM, J. et al. **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, beurteilen**. Munique, Berlim: Langenscheidt, 2001.
- STORCH, G. **Deutsch als Fremdsprache - eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung**. München: Fink, 1999.

WELKER, H. A. **Gramática alemã**. Brasília: Edunb, 1992.

WELKER, H. A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não?
Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília - DF, vol. 2, n. 2, p. 149- 162, 2003.

WIDDOWSON. H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.