

## A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA NO ACTUAL ENSINO DE LÍNGUAS: O CASO DO ALEMÃO

TERESA ALEGRE  
Universidade de Aveiro

Esta comunicação gira em torno da tradução na sua vertente pedagógica, ou seja, o exercício da tradução, não como um fim em si, mas como um meio para desenvolver a competência linguística. Alguns interrogar-se-ão sobre a actualidade deste tema, pois a presença da LM (língua materna), ou melhor, o dilema da presença ou ausência da LM no ensino de LE (língua estrangeira) não constitui uma novidade. Desde há décadas que a didáctica das línguas estrangeiras se encontra marcada por diversas controvérsias, sendo uma delas precisamente o recurso a estratégias interlinguais.

A tradução marcou uma fase particular do ensino de línguas estrangeiras, na qual a língua não era vista como um meio de comunicação directa, mas antes como um veículo de transmissão cultural e de reflexão sobre a própria língua. Talvez por essa razão seja ainda difícil abordar a questão da tradução sem que nos venha à mente um ensino com base no texto escrito, de carácter literário ou filosófico.

A tradução pedagógica a que me refiro aqui insere-se num contexto moderno do ensino de línguas que entende a língua essencialmente como veículo de comunicação e de cultura, e que procura conciliar a proficiência com a reflexão linguística.

Numa primeira parte referir-me-ei ao actual contexto do ensino-aprendizagem que favorece novamente a presença da tradução; em seguida darei conta, em termos gerais, da presença, implícita ou explícita, do recurso à tradução em manuais de ensino do Alemão como LE dos anos 90; por fim, apresentarei alguns tipos de exercícios de tradução que podem ser realizados num contexto de aprendizagem da língua alemã.

Numa época em que o ensino-aprendizagem de LEs (línguas estrangeiras) é marcado por uma vertente intercultural e, simultaneamente, por um apelo às capacidades cognitivas dos aprendentes, novas perspectivas se abrem à presença da LM e da tradução na aula de LE.

Diversos autores — entre os quais Ladmiral (1981), Lavault (1985), Bausch/Weller (1981) ou Königs (1981) — focaram, nos anos 80, a importância do confronto linguístico na aprendizagem de LE e contribuíram para uma redefinição da tradução pedagógica, através de uma reflexão sobre a natureza da tradução, como actividade profissional. Por outras palavras, eles fomentaram a revalorização da tradução pedagógica, trazendo à superfície algumas das características da tradução em contexto real e sublinharam a utilidade prática de se saber traduzir de uma língua para a outra num contexto comunicativo.

Outros, como Stern (1992) ou Butzkamm (1993), que se centram numa perspectiva de ensino-aprendizagem, isto é, que não se ocupam especificamente das questões da tradução, defendem uma posição de equilíbrio entre estratégias intralinguais (ou seja, estratégias que se situam exclusivamente no plano da LE) e estratégias interlinguais (que integram a LM), em função dos objectivos da aprendizagem. Butzkamm (1993) — na sequência dos estudos de Dodson (1967) sobre o método bilingue — defende o recurso sistemático à tradução como forma de semantização, em níveis de iniciação à LE. Stern (1992) reflecte sobre possíveis vantagens e desvantagens de determinadas estratégias interlinguais, favorecendo de modo geral as técnicas que decorrem no sentido da LE para a LM e reservando para certas técnicas de tradução de LM para LE um papel restrito de reforço ou de confirmação de conhecimentos linguísticos já adquiridos através de estratégias intralinguais (cf. Stern 1992: 297).

Também em Portugal, alguns autores, como Alarcão (1991), Franco (1991) ou Andrade (1988, 1997), têm reflectido sobre esta temática, manifestando-se favoravelmente em relação à presença da LM na aula de LE e à tomada de consciência, por parte de professores e alunos, do papel que ela pode desempenhar na aprendizagem de LE.

Não me referirei, contudo, aos contributos particulares de cada um destes autores. Centrar-me-ei antes no surgimento de tendências no âmbito

da didáctica das línguas — em particular do Alemão como LE — que criam condições favoráveis à aceitação da LM<sup>1</sup> e à revalorização da tradução.

Uma dessas tendências consiste na actual valorização da aprendizagem consciente da LE, que se alia a um conhecimento explícito da língua, por oposição a teorias que valorizam a aprendizagem implícita, sem recurso à reflexão sobre o modo de funcionamento da língua. Alguns chegam mesmo a falar de uma *mentalistische Wende* ou de uma *kognitive Wende* (Götze 1994: 30; Gnutzmann/Königs 1995: 16s.; Thurmair 1997: 25) para caracterizarem esta perspectiva do ensino das línguas estrangeiras. Na base desta viragem está a teoria cognitiva, que interpreta a aprendizagem de segundas línguas como um processo cognitivo complexo (McLaughlin 1992), que envolve representações mentais da língua e a alteração e reestruturação dessas representações através do contacto com o novo sistema linguístico. De acordo com esta teoria, toda a aquisição de segundas língua é feita com base na LM ou nos sistemas de outras línguas previamente adquiridas. Em que medida pode então um ensino de base cognitiva favorecer o recurso à LM? Trata-se, no fundo, de explicitar, de tornar consciente um processo interno que inevitavelmente tem lugar no nosso cérebro, pelo menos em fases de iniciação. O confronto de determinados aspectos de LE com a LM, e vice-versa, justifica-se, a meu ver, em fases de reflexão sobre o modo de funcionamento da língua.

Por outro lado, os estudos sobre as estratégias de aprendizagem (Wenden/Rubin 1987) levam-nos a reconhecer a existência de diversos tipos de aprendizagem. Nem todos os alunos aprendem da mesma maneira: se para uns é essencial uma análise da língua, para outros será mais importante uma abordagem intuitiva. Uma consequência justa da percepção dos diferentes estilos de aprendizagem será a diversificação das técnicas de ensino e uma procura de equilíbrio entre fases de reflexão sobre a língua e fases de automatização, entre fases essencialmente receptivas e fases de utilização activa da língua. Neste sentido, a tradução — ou os diversos tipos de exercícios que a constituem — podem contribuir para um alargamento das estratégias de ensino.

A abordagem intercultural, que procura ter em conta as necessidades específicas e as características de determinados grupos de aprendentes oriundos de um mesmo país ou de uma mesma cultura,

---

<sup>1</sup> Pelo menos em termos teóricos, já que em termos práticos ela nunca abandonou completamente a aula de LE.

estabelecendo uma ponte entre a cultura e a língua destes aprendentes e a cultura e a língua estrangeiras, contribui também para uma redefinição do papel da LM. Das consequências metodológicas deste conceito fazem parte, para além de uma revalorização da língua e da cultura maternas, o desenvolvimento das capacidades receptivas, nomeadamente de uma *Lesedidaktik*, na qual podemos integrar, com vantagem, exercícios de tradução de LE para LM. Neuner/Hunfeld (1990: 130) integram explicitamente o confronto linguístico dentro dos parâmetros desta abordagem, caracterizando-a da seguinte forma:

*Das grundlegende Verfahren eines interkulturellen Deutschunterrichts ist der Vergleich vom Elementen, Einheiten und Strukturen der eigenen Kultur mit denen der Zielkultur. Das schließt den Sprachvergleich ausdrücklich mit ein!*

O confronto de culturas e de línguas complementa o ensino de base comunicativa, dando ênfase à situação particular de aprendizagem da LE em países nos quais a distância física e cultural ou a perspectiva remota de contacto directo com a língua alemã não justifica um ensino exclusivamente comunicativo. Convém, no entanto, frisar que, apesar de parte integrante da abordagem intercultural, o confronto linguístico raramente surge de uma forma explícita nos manuais que integram esta perspectiva.

Antes de nos referirmos à presença da LM em manuais de ensino do alemão como LE dos anos 90, gostaríamos de chamar a atenção para a distinção entre “recurso à LM” e “exercício de tradução”, propriamente dito.

As expressões “recurso à LM” e “tradução pedagógica”, que frequentemente encontramos na literatura referente a este tema, são por vezes utilizadas indistintamente, talvez porque a fronteira entre as duas é, por vezes, difícil de estabelecer. Quando um professor explica em português uma palavra que os alunos não conseguem entender, ou quando o professor pede a um aluno um equivalente em português, para se certificar de que a turma entendeu determinada palavra ou expressão em alemão, está simultaneamente a recorrer à LM e a fazer uso da tradução com fins pedagógicos. Contudo, se quisermos ser rigorosos, admitiremos que existem diversos graus de recurso à LM: desde a simples instrução de trabalho

dada na LM (o que não implica necessariamente a tradução), até ao exercício de tradução planeado previamente pelo professor, passando pelo comentário ou pela discussão de um aspecto particular da cultura ou da língua estrangeiras que o professor não pode ainda fazer na LE porque os alunos não a dominam suficientemente. Assim, porque não se recorre sempre à LM pelas mesmas razões, distinguiremos entre “recurso à LM”, entendido aqui como uma forma de utilização pontual da LM ou da tradução, com o objectivo de superar uma dificuldade de compreensão ou de verificar essa mesma compreensão — que Andrade (1988), à semelhança de outros autores, designa por “tradução explicativa” —, e a “tradução pedagógica”, que se refere aqui a um recurso consciente (pelo menos da parte do professor) à LM, através de um exercício de tradução (oral ou escrito, realizado para LM ou para LE) de uma unidade de sentido, numa acepção lata do termo.

Baseando-nos nesta distinção, podemos afirmar que a “tradução explicativa” ou o “recurso à LM” é habitualmente aceite e utilizado pelos professores de alemão e pelos alunos dos níveis de iniciação. A sistematização de determinada regra linguística, sobretudo quando ela é resultado de um processo indutivo, também é feita muitas vezes através da LM, dando-se desta forma ao aprendente a possibilidade de reflectir sobre o sistema da LE e, inclusivamente, de o confrontar com outros sistemas conhecidos, como o da LM ou de outras LEs. Certamente que o recurso à LM varia consoante a competência linguística dos alunos e do professor, mas está presente nas aulas de língua alemã.

No que diz respeito à presença da tradução pedagógica, a situação é mais difícil de avaliar. Se nos cingirmos primeiro ao ensino secundário e nos basearmos nos programas oficiais, não encontraremos nenhuma referência concreta ao exercício da tradução, mas apenas uma vaga alusão à valorização do “*contributo da experiência de aprendizagem da língua materna*” em fases de reflexão sobre o “*modo de funcionamento da língua alemã*” (DGEBS 1991: 28). Em relação ao ensino superior, não há dados suficientes para podermos apreciar de forma rigorosa a presença da tradução, mas, tendo em conta que uma grande parte dos leitores são falantes nativos e que nem todos dominam a língua portuguesa, é pouco provável que a tradução desempenhe um papel relevante como estratégia de ensino.

## ALGUNS MANUAIS DE ENSINO DO ALEMÃO COMO LE

Passando agora à apreciação de alguns manuais de ensino, considero pertinente distinguir entre aqueles que são pensados para o ensino do Alemão em Portugal, nomeadamente para o ensino secundário, e que estão organizados de acordo com os programas oficiais de ensino, e os manuais concebidos para o ensino da língua alemã em qualquer parte do mundo. Os primeiros podem, em princípio, atender às necessidades específicas do aluno português e recorrer ao confronto directo entre a cultura e a língua dos países de expressão alemã e a cultura e a língua portuguesas. Os segundos terão necessariamente que recorrer a estratégias mais gerais se pretenderem abarcar um universo de aprendentes mais vasto, não se podendo cingir ao contraste com uma outra cultura em particular.

De entre o primeiro grupo de manuais selecionei três dos mais conhecidos entre os professores portugueses<sup>2</sup>: *Viel Spaß!* (Murta 1996), *Treffpunkt* (da Torre et al. 1997) e *Deutsch? Aber ja!* (Franco et al. 1997).

Apesar de apenas um deles — *Deutsch? Aber ja!* 2 Guia do professor (Franco et al. 1997: 3) — referir explicitamente que vários temas são abordados segundo uma perspectiva intercultural, todos eles apresentam determinados aspectos culturais, no sentido de *Landeskunde* (festas tradicionais, hábitos do quotidiano, férias, instituições), e remetem o aluno para aspectos semelhantes em Portugal. O manual *Viel Spaß! Niveau 1* centra-se nas festas tradicionais: o Natal (Murta 1996: 86s.) e no dia de S. Martinho (*ibid.*: 121s.). O manual *Treffpunkt 10* remete pontualmente para diferentes convenções sociais<sup>3</sup> e para situações de contacto entre cidadãos portugueses e cidadãos de países de expressão alemã (da Torre et al. 1997: 210, 323). O manual *Deutsch? Aber ja!* recorre de uma forma sistemática à LM para explicar o vocabulário contido nas unidades, distinguindo-se assim dos outros dois que não utilizam explicitamente a LM. Algumas palavras são explicadas através de sinónimos em alemão, outras são traduzidas para português. Para além disto, o item “intercultural” surge em diversas unidades e abrange vários tópicos, desde “viagens de férias na Alemanha, Áustria, Suíça e Portugal” até à comparação entre o

<sup>2</sup> Chamo a atenção para o facto de esta ser apenas uma intuição baseada no contacto que tenho tido com professores de Alemão no âmbito dos estágios pedagógicos.

<sup>3</sup> Por exemplo, as formas de cumprimentar em Portugal e na Alemanha (da Torre et al. 1997: 98).

sistema escolar alemão e o português. Sobre estes aspectos não é feita uma comparação explícita entre os vários países, mas o confronto de realidades é sugerido através de instruções do tipo "*Vergleichen Sie das deutsche mit dem portugiesischen Schulsystem*" (Franco et al. 1997: 111).

Podemos afirmar que estes três manuais têm em conta, de um modo geral, o contexto de aprendizagem português e remetem pontualmente para as experiências dos alunos; no entanto, nenhum deles aponta directamente para o conhecimento dos aprendentes sobre a sua LM nem para o confronto entre o sistema de regras gramaticais (ou outras) do Português e do Alemão<sup>4</sup>. Provavelmente os autores destes manuais não sentem necessidade de especificar numa obra deste género aspectos contrastantes entre a língua alemã e a portuguesa<sup>5</sup>, deixando esta opção aos próprios professores. Penso, no entanto, que a inclusão de comentários específicos sobre certas diferenças e semelhanças do funcionamento das duas línguas contribuiria para a sensibilização dos alunos e dos próprios professores para estas questões.

Vejam agora o que se passa com alguns manuais estrangeiros. Devido à limitação já referida deste tipo de manuais, que não se destinam exclusivamente aos aprendentes oriundos de determinada cultura, mas que procuram abranger uma camada mais vasta de aprendentes, são poucos os que contornam explicitamente essa dificuldade de uma forma imaginativa. Seleccionei os manuais *Sprachbrücke* (1987) e *SOWIESO* (1995), que seguem abertamente uma perspectiva intercultural, uma perspectiva reflexiva e que são concebidos para o ensino da língua alemã no estrangeiro. Para além destes, referirei ainda uma outra obra que se destina essencialmente ao trabalho autónomo por parte do aprendente e que é pensado para um nível médio de conhecimentos (ao contrário dos dois primeiros, que se destinam à iniciação): *Grammatik mit Sinn und Verstand*. As razões desta opção residem no facto de esta obra procurar estabelecer expressamente uma ligação entre a língua alemã e a LM do aprendente.

O manual *Sprachbrücke* apresenta, no livro de apoio para o professor, uma concepção intercultural. Tal como os autores afirmam, a língua a

<sup>4</sup> Um excepção constitui a chamada de atenção no manual *Treffpunkt 3* (da Torre 1996: 333) para o facto de não se poder, muitas vezes, estabelecer um paralelo entre verbos em alemão que pedem um determinado caso (acusativo ou dativo, por exemplo) e os verbos em português. Subentende-se aqui que se trata do complemento directo e indirecto em português. No entanto, este recurso ao confronto com o conhecimento da LM constitui uma excepção nesta série de manuais.

<sup>5</sup> Ou estão condicionados por outro tipo de critérios.



aprender deverá constituir uma ponte que permita o acesso à nova cultura, partindo do conhecido para o desconhecido, ou seja da língua e cultura maternas para a língua e cultura estrangeiras (Rall et al 1990: 11). A utilização da LM não é tida como um tabu; antes pelo contrário, ela é solicitada sempre que se trata de confrontar determinadas particularidades linguísticas ou de discutir determinados temas de uma forma mais profunda. A obra recorre sistematicamente ao confronto de hábitos, convenções sociais e características culturais, como sejam as formas de cumprimentar, os hábitos alimentares, a habitação, entre outros. Para além deste confronto cultural geral, o manual contempla algumas particularidades da língua alemã a nível semântico e sintático, remetendo sempre para a tradução dessas palavras ou expressões para a LM. É o caso, por exemplo, de fenómenos de polissemia como “*Uhr* - horas” e “*Uhr* - relógio”, ou da distinção entre *Stunde* e *Uhr*, que podem não encontrar correspondência em outras línguas. O exercício da tradução não se limita, contudo, à palavra ou à expressão; a tradução de pequenos textos, na sua maioria textos líricos, tem como função despertar a sensibilidade linguística do aprendente e desenvolver nele a capacidade de traduzir. É de sublinhar que este manual é um dos poucos que inclui a tradução como uma quinta capacidade-base a desenvolver.

O manual *SOWIESO* remete também para a LM dos aprendentes, em particular quando são introduzidos temas novos ou quando se procede à reflexão sobre a língua. As instruções referentes à utilização da LM surgem em particular no livro do professor e revelam uma atitude flexível em relação à sua utilização — “*die Einsprachigkeit des Unterrichts ist für uns das Ziel, aber kein Dogma. Wo es dem bewußten Lernen und der Selbstbestimmung der Lernenden über ihren Lernprozeß dient, halten wir — in klar abgegrenzten Unterrichtsphasen — den Gebrauch der Muttersprache zunächst für sinnvoll.*” (Funk/Koenig 1995: 50). A presença da LM surge em contextos tão diversos como a reflexão gramatical sobre a morfologia do artigo definido em alemão; o confronto entre as convenções postais de indicação do nome e morada do remetente; a terminologia gramatical; a simbologia animal; formas de realce e acentuação na frase ou a utilização de dicionários unilingues e bilingues. O exercício da tradução não surge de uma forma evidente, mas está implícito em algumas indicações de trabalho, como por exemplo na preparação de diálogos, para a qual os autores sugerem a elaboração de tópicos na LM para posterior realização



de diálogos em alemão, sugerindo-se assim uma forma livre de tradução de LM para LE. No manual *SOWIESO* (nível 2) surge mesmo um breve exercício de tradução de LM (ou melhor de diversas línguas, uma das quais poderá corresponder à LM do aprendente) para a língua alemã. Este exercício insere-se na exercitação do discurso indirecto e consiste na reprodução/tradução em discurso indirecto de frases tão simples como “*Nous sommes français.*” — “*Sie sagen, daß...*”.

Por aquilo que nos foi dado observar, consideramos que este manual procura integrar de uma forma significativa a LM na aprendizagem da LE. Embora não chegando a tematizar (de uma forma tão clara como o manual *Sprachbrücke*) a problemática da tradução (talvez por se dirigir a um público mais jovem), *SOWIESO* sensibiliza professores e alunos para a presença da LM.

Por último observaremos a integração de exercícios de tradução, juntamente com outro tipo de exercícios como o da transformação de frases ou da correcção de erros, numa obra que se destina a aprendentes de nível intermédio e superior que queiram consolidar os seus conhecimentos gramaticais. A obra *Grammatik mit Sinn und Verstand* conduz o aprendente através de uma progressão que tem início no texto, passa para a exemplificação e sistematização de regras e chega por fim à exercitação das estruturas. É nesta última fase que surge, por vezes, o recurso à tradução para LM. Nesta obra, encontramos desde o confronto implícito com a LM, através de comentários dos autores sugerindo que determinados fenómenos gramaticais são comuns a outras línguas ou, pelo contrário, que diferem de outras línguas (cf. Rug/Tomaszewski 1993: 65, 93), até exercícios explícitos de tradução de palavras ou de frases (cf. Rug/Tomaszewski 1993: 188, 246), com o intuito de prevenir ou de chamar a atenção para possíveis erros de interferência.

Estas são algumas das formas encontradas pelos autores de manuais que se destinam a um público heterogéneo para integrarem a LM dos aprendentes na aprendizagem da língua alemã, sem contudo se referirem em particular a alguma dessas línguas. Neste aspecto, considero que estes manuais estrangeiros conseguem levar mais longe a integração da LM dos aprendentes do que os manuais portugueses, cujo contexto linguístico, em princípio, oferece melhores condições para o fazer. Apesar de não se destinarem a um único grupo de aprendentes, estes manuais alemães revelam uma maior preocupação com o confronto com a LM do que certos manuais nacionais.

## EXERCÍCIOS DE TRADUÇÃO PEDAGÓGICA

Após esta referência aos manuais, que ilustrou algumas das possibilidades do exercício da tradução, passo agora a referir-me concretamente a alguns exercícios da tradução pedagógica que têm, na minha opinião, um papel especial na consciencialização de estruturas do alemão como LE e na explicitação de um confronto com a LM que decorre, muitas vezes, apenas como um processo interno, não verbalizado pelos aprendentes.

Antes de passar concretamente aos exemplos, gostaria de salientar algumas das diferenças que podemos estabelecer entre as características da tradução profissional e da tradução pedagógica, que nos ajudam a entender melhor o que está em causa no exercício da tradução:

### Tradução profissional

- ênfase na tradução como produto
- trabalho (normalmente) individual
- a selecção do texto é feita com base em critérios profissionais
- o texto é traduzido na íntegra
- o tradutor raramente recebe as reacções do leitor
- a tradução realiza-se da LE para a LM

### Tradução pedagógica

- ênfase na tradução como processo
- trabalho (normalmente) realizado em grupo
- a selecção do texto é feita com base em critérios didácticos (linguísticos / culturais)
- de um texto podemos seleccionar partes
- as traduções são discutidas em conjunto
- a tradução pode ocorrer em diversos sentidos:  
LE — LM  
LM — LE  
LE — LM — LE

— tradução interpretativa

— possibilidade de recurso a outro tipo de tradução (por ex.: trad. palavra a palavra; trad. interlinear)

— actividade sistemática e isolada de outro tipo de actividades

— actividade linguística integrada em outras actividades de aprendizagem da língua

Através desta caracterização apercebermo-nos de que a tradução pedagógica representa uma forma de diversificação de estratégias de reflexão sobre a língua. O exercício da tradução está, neste contexto, relacionado com o desenvolvimento de um espírito inquisitivo sobre a língua, ou melhor, sobre as línguas.

De seguida, exemplificarei de forma sucinta alguns tipos de exercícios de tradução realizados de LE para LM:

\* Exercícios contrastivos / confrontativos — tradução de palavras, expressões e frases isoladas de LE para LM, com o objectivo de chamar a atenção para divergências de sentido, de estrutura morfo-sintáctica ou de nível funcional-pragmático entre as duas línguas. Um tema que suscita a participação activa dos alunos no confronto linguístico é, por exemplo, a tradução de expressões fixas em alemão. O verbo auxiliar utilizado nem sempre encontra uma correspondência directa na língua portuguesa (anexo 1). Exercícios deste género podem ser utilizados em todos os níveis de língua, desde que se adequem as estruturas ou o vocabulário escolhido aos conhecimentos dos alunos.

\* Tradução de texto ou de parte de um texto, com o objectivo de aprofundar a compreensão, ou de identificar estruturas gramaticais que dificultam a compreensão (anexo 2).

O exercício da tradução deve surgir após uma fase de preparação e de compreensão textual global. Tendo em conta que a tradução de textos é uma actividade que absorve tempo, é necessário ter em atenção a dimensão e o grau de dificuldade do texto.

Faseamento:

- Compreensão global do texto (trabalho individual)

- Exploração do texto, verificação da compreensão (grande grupo)
- Compreensão detalhada do passo a traduzir (trabalho em pequenos grupos)
- Tradução do passo, com auxílio do dicionário (bilingue ou unilingue) e registo das traduções em acetato (trabalho em pequenos grupos)
- Confronto e discussão das diversas traduções (em grande grupo).

\* Retradução — tradução de um texto, ou de um passo de um texto, de LE para LM e novamente para LE. As duas operações de tradução podem ser realizadas pelos mesmos alunos ou por alunos diferentes, o objectivo principal é a comparação dos dois textos em LE e a chamada de atenção para as assimetrias entre as duas línguas (anexo 3).

## Bibliografia

- Alarcão, I.: "Reflexões em Redor do Misterioso Processo de Desenvolvimento / Aprendizagem de uma Língua Estrangeira" in *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Nº 4, Janeiro de 1991, 81-85
- Bausch, K.-R. / Weller, F.-R. (Hrsg.): *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1981
- Butzkamm, W.: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, 2ª ed., Tübingen, Francke, 1993
- D.G.E.B.S.: *Programas de Língua Estrangeira. Alemão. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Ministério da Educação, 1991
- Da Torre, C. / Braga, I.: *Treffpunkt 10*, Lisboa, Lisboa Editora, 1997
- Da Torre: *Treffpunkt 3*, Lisboa, Lisboa Editora, 1996
- Dodson, C.J.: *Language Teaching and the Bilingual Method*, London, Pitman, 1967
- Franco, I. / Vilela, M. / Lapa, C.: *Deutsch? Aber ja! 2*, Porto, Porto Editora, 1997
- Gnutzmann, C. / Königs, F.G.: "Grammatikunterricht im Spiegel der Entwicklung" in C. Gnutzmann / F. G. Königs, *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen, Narr, 1995, 11-26
- Götze, L.: "Grammatik" in Kast, B. / Neuner, G., *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin, Langenscheidt, 1994
- Königs, F. G.: "Übersetzung und Fremdsprachenunterricht - vereinbar oder unvereinbar?" in K.-R. Bausch / F.-R. Weller (Hrsg.), *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1981, 203-216
- Ladmiral, J.-R.: "Pour la traduction dans l'enseignement des langues: <Version> moderne des humanités", in K.-R. Bausch / F.-R. Weller (Hrsg.), *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M., Verlag Moritz Diesterweg, 1981, 217-232
- Lavaut, E.: *Fonctions de la Traduction en Didactique des Langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris, Didier Érudition, 1985
- McLaughlin, B.: *Theories of Second Language Learning*, London, Edward Arnold, 1987
- Murta, M.: *Viel Spaß! Niveau 1*, Porto, Porto Editora, 1996
- Neuner, G. / Hunfeld, H.: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Berlin, Langenscheidt, 1990
- Rug, W. / Tomaszewski, A.: *Grammatik mit Sinn und Verstand*, München, Klett Edition Deutsch, 1993
- Stern, H.H.: *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1992

Thurmair, M.: "Nicht ohne meine Grammatik!", in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 23, 1997, 25-45

Wenden, A. / Rubin, J (eds.): *Learner Strategies in Language Learning*, s.l., Prentice Hall International, 1987



## ANEXO 1

Exercício extraído de Rug, W. / Tomaszewski, A.: *Grammatik mit Sinn und Verstand*, München, Klett, 1993, 16 (sublinhados nossos)

### Teil des Prädikats

Haben, sein, werden sind oft Teil des Prädikats; sie helfen, einen verbalen Ausdruck zu bilden. Diese Ausdrücke haben eine feste idiomatische Form und müssen wie Verben gelernt werden.

Lesen Sie die Beispielsätze und die Liste; finden Sie weitere Ausdrücke; suchen Sie Synonyme und Entsprechungen in Ihrer Sprache.

Warum *bist* du denn so *ungeduldig*?

Ich wollte *glücklich* werden.

Aber dann bin ich *Lehrerin* geworden.

*Sind* Sie etwa *krank*?

Du *hast sie* wohl *nicht mehr alle*?

|        |                      |                   |
|--------|----------------------|-------------------|
| haben  | Hunger haben         | Durst haben       |
|        | Geburtstag haben     | Sorgen haben      |
|        | Magenschmerzen haben | Fieber haben      |
|        | Geduld haben         | lange Haare haben |
|        | die Nase voll haben  | frei haben        |
| sein   | krank sein           | frei sein         |
|        | verheiratet sein     | arm sein          |
|        | aus sein             | weg sein          |
|        | los sein             | Sozialist sein    |
| werden | krank werden         | teuer werden      |
|        | kalt werden          | Vater werden      |
|        | spannend werden      | verrückt werden   |
|        | alt werden           | Ingenieur werden  |

## Einkaufsbummel ohne Lärm und Abgas

Drei deutsche Städte haben eine autofreie Innenstadt: Lübeck, Aachen und Erfurt. An ein oder zwei Tagen in der Woche jedenfalls.

Die Hansestadt hat eine der schönsten Altstädte. Trotz Bombardements im Zweiten Weltkrieg blieb die etwa einen Quadratkilometer große Fläche auf einer Insel weitgehend unversehrt. Etwa 1000 denkmalgeschützte Häuser und ein in seiner ursprünglichen Form weitgehend erhaltenes Straßennetz veranlaßten die UNESCO 1988, Lübecks Altstadt in die Liste der Weltkulturgüter aufzunehmen. Grund genug für die Bürgerschaft, den Straßenverkehr zurückzudrängen.

Vor rund zwei Jahren gingen die Räte noch weiter: An Samstagen und Sonntagen müssen Autos zwischen 10 und 18 Uhr draußen bleiben.

Die Städte Aachen und Erfurt hingegen

wollen Einwohnern wie Besuchern an jedem Samstag einen „Einkaufsbummel ohne Lärm und Abgas“ bieten. Seit Oktober 1991 ist Aachens Innenstadt zwischen 10 und 15 Uhr gesperrt (langer Samstag zwischen 10 bis 17 Uhr).

Im thüringischen Erfurt wurde der autofreie Tag in der Vorweihnachtszeit des vergangenen Jahres erprobt und soll in diesem Jahr auf alle Samstage ausgedehnt werden.

Um zu erkunden, wie die autofreie Innenstadt bei den Bürgern ankommt, ließen die Lübecker Stadt-



STATT AUTOS Fahrräder:  
Parkplatznot inbegriffen

väter drei Befragungen vornehmen. Ergebnis: 85 Prozent gaben der autofreien Altstadt die Bewertung „sehr gut“ oder „gut“, weniger als fünf Prozent lehnten den Versuch ab. Der Einzelhandel erlitt nach einer Studie der Industrie- und Handelskammer keine Umsatzeinbußen.

FOCUS 11/1993, 5.29 Fotos: Aspect, G. U. Baranski, Contrast Press, M. Dannemann, N. Lerset, A. Pentos, Zertensprengel, opa

*Etwa 1000 denkmalgeschützte Häuser und ein in seiner ursprünglichen Form weitgehend erhaltenes Straßennetz veranlaßten die UNESCO 1988, Lübecks Altstadt in die Liste der Weltkulturgüter aufzunehmen*

### TRADUÇÃO (Grupo 1)

Cerca de 1000 monumentos protegidos e um na sua forma original, ligados, em grande parte, com redes de estradas, levaram a Unesco a incluir a zona antiga de Lübeck na lista dos bens do património mundial, em 1988.

### TRADUÇÃO (Grupo 2)

Aproximadamente 1000 monumentos são considerados património nacional e a maior parte da rede viária é conservada na sua forma mais primitiva levando a UNESCO em 1988, a incluir na lista como um bem do Património Mundial a cidade antiga de Lübeck.

### TRADUÇÃO (Grupo 3)

Foi exigido à UNESCO em 1988 que aproximadamente 1000 monumentos protegidos na parte antiga de Lübeck, alguns na sua forma original, fossem incluídos na lista de património mundial, mantendo-se em grande parte as redes de estradas existentes.

### TRADUÇÃO (Grupo 4)

Cerca de mil casas pertencentes ao património e uma rede de estradas, mantida, em grande parte, na sua forma original, levaram a UNESCO, em 1988, a incluir a cidade antiga de Lübeck na lista dos bens do património mundial.

### COMENTÁRIO:

A principal dificuldade reside da identificação e compreensão da moldura nominal “ein ... Straßennetz”. Esta estrutura pode ser através da tradução:

|                                                                           |                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| ...ein                                                                    | Straßennetz...                                               |
| ...uma                                                                    | rede viária...                                               |
| ...ein                                                                    | erhaltenes Straßennetz...                                    |
| ...uma                                                                    | rede viária conservada...                                    |
| ...ein                                                                    | weitgehend erhaltenes Straßennetz...                         |
| ...uma                                                                    | rede viária praticamente conservada...                       |
| ...ein in seiner ursprünglichen Form weitgehend erhaltenes Straßennetz... |                                                              |
| ...uma                                                                    | rede viária praticamente conservada na sua forma original... |

### ANEXO 3

Frase extraída de um texto autêntico, previamente trabalhado com os alunos.

*Wie die 11jährige Hamburgerin Eugenia Tseggelidis machen bereits mehr als 5000 Jugendliche bei "Greenteams" — den neuen Jugendgruppen von "Greenpeace" — mit.*

#### TRADUÇÃO

Assim como Eugenia Tseggelidis, uma jovem de 11anos de Hamburgo, mais de 5000 jovens participam nos "Geenteams" — os novos grupos juvenis da Greenpeace.

Exemplos de algumas das retraduições realizadas individualmente:

#### RETRADUÇÃO 1

Wie eine elfjährig Hamburgerin, Eugenia Tseggelidis, machen mehr als 5000 Jugendlichen in Greenteams — die neuen jugendlichen Gruppen aus Greenpeace — mit.

#### RETRADUÇÃO 2

Wie Eugenia Tseggelidis, eine elfte jährige Hamburgerin, als mehr 5000 Jungen machen jetzt in den "Greenteams" mit — die neuen Jungen Gruppen von "Greenpeace".

....

CORRECÇÃO (A frase e os sintagmas com erros são inspirados nos erros dos alunos.)

---

Kreuzen Sie die richtige Übersetzung an!

1.

- Wie Eugenia Tseggelidis eine 11jährige Hamburgerin...
- Wie Eugenia Tseggelidis, ein Mädchen, elf Jahre alt, aus Hamburg...
- Wie die 11jährige Hamburgerin Eugenia Tseggelidis...

2. Warum ist dieser Satz falsch?

- Wie die 11jährige Hamburgerin Eugenia Tseggelidis, mehr als 5000 Jugendliche machen bei den Greenteams mit.
-