



TRADUÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LITERATURA GERMANÓFONA: VERSÕES BRASILEIRAS DE UM SONETO ALEMÃO

TRANSLATION AS A TEACHING STRATEGY FOR GERMANOPHONE
LITERATURE: BRAZILIAN VERSIONS OF A GERMAN SONNET

Tito Lívio Cruz Romão*

RESUMO

Este artigo aborda a aplicação de exercícios de tradução ao ensino de literatura germanófono no Curso de Letras Alemão-Português da UFC. Em primeiro lugar, exercícios de tradução, entendidos como estratégias de ensino-aprendizagem no âmbito da literatura, são examinados à luz das orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e, em seguida, comparados com resultados de outros autores (BISCHOF et al., 2003; HÄUSSERMANN; PIEPHO, 1996; KÖNIGS, 1981). Em uma outra etapa, esses fundamentos teóricos são conectados com aspectos práticos do ensino de literatura germanófono, aplicando-os ao soneto barroco alemão *Es ist alles eitel* (1637), de Andreas Gryphius, e sua tradução em português brasileiro feita por oito estudantes da UFC. Trata-se de traduções literais e/ou recriações literárias, visando a mostrar que esse tipo de exercício pode contribuir: a) como estratégia metodológica para diminuir a heterogeneidade no tocante à competência linguístico-cultural germanófono na sala de aula; b) como forma de utilizar a tradução visando a uma análise integral do texto; e c) como forma de sensibilizar os estudantes para a importância da tradução literária na formação de professores de alemão como língua estrangeira (ALE). Considerando-se as interseções existentes entre a formação de professores de ALE e seu acesso à literatura germanófono, é possível concluir que exercícios de tradução literária podem gerar ganhos de conhecimentos interdisciplinares envolvendo língua, cultura, teoria literária e o próprio ato de traduzir, aqui também entendido como recriação.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Exercícios de tradução. QECR.

* Doutor em Estudos da Tradução (UFSC), professor do Curso de Letras/Habilitação em Alemão/Português e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFC; e-mail: cruzromao@terra.com.br <https://orcid.org/0000-0002-3195-3600>

ABSTRACT

This article deals with the application of translation exercises to the teaching of German-language literature in the framework of the Bachelor's Degree in German Language and Literature at the Universidade Federal do Ceará (UFC). Firstly, translation exercises, understood as teaching-learning strategies in the field of literature, are examined in the light of the guidelines of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and then compared with results from other authors (Bischof et al. 2003; Häussermann & Piepho 1996; Königs 1981). At another stage, these theoretical foundations are connected with practical aspects of the teaching of German-language literature, applying them to the German Baroque sonnet "Es ist alles eitel" (1637), by Andreas Gryphius, and its translation into Brazilian Portuguese by eight students from the UFC. These are literal translations and/or literary recreations, aiming to show that this type of exercise can contribute: a) as a methodological strategy to reduce the heterogeneity within each class concerning the German language skills; b) as a way to use the translation aiming at a full analysis of the text; and c) as a way to raise students' awareness of the importance that literary translation has in the training of teachers of German as a foreign language (GFL). Considering the existing intersections between the training of GFL teachers and their access to German-language literature, it can be concluded that literary translation exercises can generate gains in interdisciplinary knowledge involving language, culture, literary theory and the very act of translating, here understood as recreation as well.

Keywords: *Teaching Literature. Translation tasks. CEFR.*

O ENSINO DE LITERATURA GERMANÓFONA NA UFC

Desde o início dos anos 1960,¹ o Curso de Letras diurno da Universidade Federal do Ceará (UFC) abriga em sua matriz curricular a dupla habilitação em Língua Portuguesa e Língua Alemã e suas respectivas literaturas, visando a formar professores de alemão. Trata-se de uma licenciatura em que se faz mister uma simbiose entre ensino de alemão como língua estrangeira (ALE), aspectos de cultura e civilização dos países germanófonos² e formação de professores de ALE. No âmbito da literatura de expressão alemã, fazem parte do projeto político-pedagógico quatro disciplinas obrigatórias, cada uma com a respectiva carga horária de 64 h/a (4 créditos). Excluindo-se a primeira, tais disciplinas são subdivididas conforme as diferentes épocas literárias: a) *Literatura I*: introdução a termos literários básicos utilizados na Teoria Literária, na Literatura Comparada e na História/Historiografia da Literatura dos países germanófonos; b) *Literatura II*: Barroco, Pietismo, Sentimentalismo, Esclarecimento,³ Tempestade e Ímpeto,⁴ Classicismo; c) *Literatura III*: Realismo, Virada do Século (1890-1914), Expressionismo, Dadaísmo e Literatura da República de Weimar;

¹ Para mais detalhes sobre este tema, cf. PEREIRA; ROMÃO, 2017, p. 51.

² O alemão é língua oficial nos seguintes países: Alemanha, Áustria, Liechtenstein, Luxemburgo e Suíça. Também é reconhecido como língua minoritária oficial nestes países: Bélgica, Dinamarca, Eslováquia, Hungria, Itália (no Alto Ádige/Südtirol e na Cidade do Vaticano), Polônia, República Tcheca, Romênia e Rússia.

³ Por se tratar do Século das Luzes nos países de língua alemã, movimento normalmente expresso em alemão pela palavra *Aufklärung*, optamos aqui por sua tradução literal através do termo *Esclarecimento*.

⁴ Tradução literal do termo *Sturm und Drang*, movimento literário alemão ocorrido entre os anos de 1769 e 1785, imediatamente posterior ao Esclarecimento.

d) *Literatura IV*: Literatura após 1945 e Literatura após 1989.⁵ A licenciatura também conta com uma disciplina optativa intitulada *Tópicos de Literatura em Língua Alemã*. Devido às diferentes competências linguístico-culturais entre os estudantes, normalmente se registra um certo desnível no domínio da língua alemã que não pode nem deve ser ignorado por quem ministra as disciplinas supramencionadas. Se, por um lado, há discentes que iniciam o curso sem quaisquer conhecimentos da língua alemã, encontram-se, por outro, estudantes que já dominam bem a língua alemã e, por fim, inclusive alunos que fizeram intercâmbio em um país de língua alemã.

1.1 EXERCÍCIOS DE TRADUÇÃO EM AULAS DE LITERATURA À LUZ DO QECR

Como nem sempre os discentes possuem graus homogêneos de competência linguístico-cultural germanófono, os professores ministradores das disciplinas de literatura germanófono precisam recorrer a diversas estratégias de ensino. Precisam decidir, p. ex., se usarão, em suas aulas, mais a língua alemã ou a portuguesa. Não é incomum os docentes usarem ambas as línguas alternadamente: os textos são, em sua maioria, originais em alemão, acompanhados de textos paralelos em português (p. ex.: traduções integrais de textos originais, resenhas, HQs, romances gráficos, comentários de obras etc.). Na sala de aula, também é necessário discutir, para cada época literária, as respectivas condicionantes sociais, políticas, culturais, econômicas, históricas etc., antes de se interpretarem as obras lidas em casa. Pode-se também recorrer a atividades de tradução, mediante as quais os alunos podem melhorar seus conhecimentos de ALE e sua compreensão dos textos literários originais. Tais exercícios contribuem para a interpretação de simbologias e metáforas, a compreensão do uso de diferentes linguagens literárias, meios retóricos, métricas, rimas etc. Quando se recorre a exercícios de tradução, também se prevê um programa mínimo sobre aspectos de teoria da tradução, como forma de incentivar os alunos a desenvolverem a competência tradutória.

No Brasil atual, é raro uma licenciatura em ALE prescindir das noções fornecidas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), já que neste país se costuma utilizar manuais didáticos produzidos em países de língua alemã, sobretudo Alemanha, que seguem as orientações do QECR, das quais destacamos estas explicações fundamentais:

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc. na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19).

Como resultado da elaboração de um conjunto de pontos de referência comuns ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, o QECR, criado após a tramitação de vários projetos, foi aprovado pelo Conselho da Europa em 2001. Tais pontos de referência não limitam, absolutamente, “o modo como distintos setores de culturas pedagógicas diferentes possam decidir organizar ou descrever o seu sistema de níveis e módulos” (O CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 48); o QECR lança mão de descritores que ajudam docentes e discentes a melhor situar seu nível de competência

⁵ Os limites cronológicos estipulados pela menção desses dois anos são importantes para a literatura germanófono, pois 1945 indica o período logo após o final da Segunda Guerra Mundial, e 1989, a Queda do Muro de Berlim.

linguístico-cultural em relação a um determinado idioma estrangeiro, servindo, portanto, como orientação também para quem concebe os respectivos currículos. De forma resumida, podemos dizer que o QECR se baseia nos seguintes níveis comuns de referência: A – utilizador elementar, B – utilizador independente e C – utilizador proficiente. Esses mesmos níveis apresentam subdivisões: A1 – iniciação, A2 – elementar; B1 – limiar, B2 – vantagem; C1 – autonomia e C2 maestria (*id.*; p. 48ss).

Os descritores do QECR são relevantes não apenas para o ensino de línguas, mas também de literaturas estrangeiras; no caso específico da literatura, atuam notadamente como ferramentas auxiliares para se alcançar um equilíbrio entre o nível de conhecimentos adquiridos pelos estudantes – tanto em relação ao domínio da língua quanto à competência intercultural – e o grau de dificuldade dos textos literários a serem lidos, discutidos e trabalhados na sala de aula. No ensino de literaturas estrangeiras, especial atenção deve ser conferida às atividades de compreensão escrita (leitura) e de produção escrita. De um modo geral, os descritores relativos a atividades de leitura e escrita mostram que textos literários somente são mencionados como uma categoria específica no nível C2, onde o domínio da língua estrangeira deve ser semelhante à competência de alguém que a fale praticamente como idioma materno.

No tocante à habilidade leitora, o QECR menciona as seguintes categorias: compreensão na leitura geral, leitura de correspondência, leitura para orientação, leitura para obter informações e argumentos, bem como leitura de instruções (O CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 107). Considerando-se apenas a compreensão na leitura geral, são propostos estes descritores de proficiência leitora, que podem ser adaptados a textos literários, conforme cada nível de referência do QECR:

Quadro 1 - Compreensão na leitura geral

COMPREENSÃO NA LEITURA GERAL	
C2	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstrata, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo sutis, significados implícitos e explícitos.
C1	É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as seções difíceis.
B2	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.
B1	É capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 107.⁶

A partir das descrições acima, é legítimo inferir que discentes com conhecimentos nos níveis B2 a C2 têm os melhores pré-requisitos para aprenderem conteúdos de literaturas germanófonas. A realidade do Curso de Letras da UFC revela que, ao iniciarem a primeira disciplina de literatura germanófona, os alunos já podem ter conhecimentos iniciais do nível B1 ou, embora mais raramente, entre os níveis B2 e C1.⁷ Perante essa realidade, os docentes precisam trazer à baila estratégias de convivência na sala de aula, visando a um aproveitamento satisfatório para discentes com níveis de competência na língua alemã discrepantes entre si. Essas estratégias precisam ir além de meras atividades tradicionais de leitura e interpretação de obras literárias, incluindo não apenas a

⁶ Como os níveis A1 e A são entendidos como fases de aquisição de conhecimentos básicos do ALE, referimo-nos neste artigo apenas aos níveis superiores (B1, C1 e C2).

⁷ Há mais de três décadas, a UFC mantém um convênio com a Universidade de Colônia (Alemanha), em cujo âmbito todos os anos um/a estudante, após um exame de seleção, passa um ano de estudos na instituição alemã para melhorar seus conhecimentos de língua alemã e conhecer, na prática, o ensino superior alemão.

leitura de obras traduzidas, mas também a ressignificação dos textos literários originais mediante sua apresentação em outras modalidades. Pode-se recorrer, p. ex., a versões simplificadas ou resumidas de obras originais como forma preliminar de abordagem de textos integrais; pode-se fazer uso de adaptações das obras em forma de filmes, HQs, canções etc. Em todas essas possibilidades metodológicas, a habilidade leitora tem precedência sobre outras competências.

Os seguintes estilos de leitura (WESTHOFF, 1997, p. 166)⁸ podem ser combinados com a compreensão leitora em conformidade com os preceitos do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 106): a) [ler] para compreender o essencial; b) [ler] para obter informações específicas; c) [ler] para compreender pormenores; e d) [ler] para compreender as questões implícitas etc. Embora se destinem em geral ao ensino do ALE, esses estilos de leitura também podem ser aplicados em aulas de literatura, por desempenharem um papel decisivo na interpretação de textos. Em muitos casos, é utilizada a “leitura concêntrica”, porque “os diferentes estilos de leitura em geral não ocorrem em ‘estado puro’, mas ‘misturados’” (*ibid.*). Ademais, na abordagem metodológica de textos literários, também podem ser combinadas as habilidades leitora e escrita, como veremos no exemplo a seguir. Como forma de fazer uma primeira apresentação do poema *Die überstandene Wende*⁹, de Heinz Czechowski, em uma turma de ALE, Bischof *et al.* (2003) elaboraram algumas perguntas¹⁰ dirigidas aos professores, que também podem ser úteis no ensino de literatura germanófona:

1) Você já entrega o texto completo a seus alunos? 2) Ou você fornece aos alunos apenas o título do texto? 3) Você também pode continuar com estas perguntas: *O que significa “mudança superada”? O que significa superar?* 4) No final dessa fase, você poderia indagar os alunos sobre suas expectativas em relação ao texto e depois lhes pedir que leiam o poema inteiro. 5) Uma alternativa seria pedir-lhes que leiam o poema sem o título e façam uma interpretação do conteúdo lido, para em seguida darem um título adequado ao tema. Depois lhes informe o título e peça-lhes que verifiquem como agora já mudam as primeiras interpretações feitas (BISCHOF *et al.*, 2003, p. 23).

Todas essas perguntas podem ser respondidas oralmente, mas algumas também são perfeitamente adequadas para exercícios escritos. Depois de lerem o poema, os alunos podem registrar por escrito sua interpretação pessoal.

Com relação à produção escrita, as seguintes atividades linguísticas são listadas no QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 95): a) preencher formulários e questionários; b) escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos etc.; d) produzir cartazes para afixação; e) escrever relatórios, memorandos etc.; f) tomar notas para uso posterior; g) anotar mensagens ditadas; h) escrita criativa; i) escrever cartas pessoais ou comerciais etc.

Nas aulas de literatura germanófona da UFC, o objetivo principal dos exercícios escritos consiste em escrever resumos, resenhas, artigos etc., modalidades de tarefas que podem ser atribuídas, de forma genérica, à escrita criativa. Além disso, exercícios de escrita a partir de textos ditados (poemas, epigramas, aforismos, parábolas, fábulas ou outros textos curtos) também podem ser úteis nas aulas de literatura. Em sua coletânea de exercícios para o ensino de ALE, Häussermann e Piepho (1996) ilustram, com diferentes exemplos, outros tipos de atividades escritas que podem

⁸ Nossa tradução.

⁹ Esse poema de H. Czechowski compõe-se de uma estrofe com quatro versos, não tem rimas nem métrica: “Was hinter uns liegt, / Wissen wir. Was vor uns liegt, / Wird uns unbekannt bleiben, / Bis wir es / Hinter uns haben”.

¹⁰ Somente citamos as perguntas relevantes para este trabalho.

ser empregados no ensino de literatura, tais como narração livre (os temas são propostos de forma bastante aberta) e exercícios de escrita experimental (p. ex. textos poéticos). Para a produção escrita de relatórios e ensaios/composições, o QECR concebeu os seguintes descritores:

Quadro 2 - Relatórios e ensaios/composições

RELATÓRIOS E ENSAIOS / COMPOSIÇÕES	
C2	É capaz de escrever, com clareza e fluência, relatórios complexos, artigos ou composições que apresentem um problema, ou apreciar criticamente propostas ou trabalhos literários. É capaz de fornecer uma estrutura lógica e eficaz que ajude o leitor a encontrar as questões fundamentais.
C1	É capaz de escrever exposições claras e estruturadas sobre assuntos complexos, sublinhando as questões pertinentes e salientes. É capaz de desenvolver e defender pontos de vista, de forma relativamente extensa, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes.
B2	É capaz de escrever um ensaio ou um relatório que desenvolva sistematicamente uma argumentação, sublinhando questões significativas e destacando pormenores relevantes. É capaz de avaliar ideias diferentes ou soluções para um problema.
	É capaz de escrever ensaios ou relatórios que desenvolvam uma argumentação, dando razões a favor ou contra um ponto de vista específico e explicando as vantagens e desvantagens de várias opiniões. É capaz de sintetizar informações e argumentos retirados de várias fontes.
B1	É capaz de escrever ensaios curtos e simples acerca de tópicos do seu interesse. É capaz, com alguma confiança, de resumir, relatar e de dar a sua opinião sobre informações factuais acumuladas acerca de rotinas familiares e de assuntos não rotineiros dentro da sua área de interesse.
	É capaz de escrever, de forma muito breve, relatos em formato-padrão convencional que transmitam informações factuais rotineiras e fornecer razões para determinadas ações.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 98.

Uma vez que os discentes, ao iniciarem a primeira disciplina de literatura germanófona, já deverão ter conhecimentos próximos ou iguais aos propostos para o nível B1, os docentes podem recorrer a diferentes atividades escritas, sempre tendo em vista os possíveis desníveis de conhecimentos linguísticos e na competência intercultural em uma mesma turma. Havendo grandes diferenças no domínio do ALE em um mesmo grupo, os docentes podem, p. ex., recorrer a exercícios de tradução na língua materna, tema a ser abordado nas seções 1.2 e 2.

1.2 USO DA TRADUÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE POESIA BARROCA ALEMÃ

Um dos temas centrais da disciplina de Literatura II na UFC é o Barroco (1600-1700), movimento literário que tem como uma de suas características principais as peculiaridades da língua alemã falada e escrita àquela época. Adiante-se que o idioma alemão como é ensinado atualmente em escolas, universidades e em cursos de línguas somente foi consolidado na segunda metade do século XIX. O alemão barroco estava sujeito à grande diversidade dialetal e regional existente nos vários reinos, principados ducados, condados, cidades livres, entre outros, abrangidos pelo Sacro Império Romano-Germânico (962-1806). Devido à grande distância cronológica, pode-se imaginar que muitas palavras barrocas tinham outros significados que seus aparentes equivalentes modernos ou até mesmo já caíram em total desuso, passando a ser arcaísmos. Tal fato obviamente representa uma dificuldade para os estudantes estrangeiros que precisam lidar com textos literários barrocos originais, sobretudo se ainda não tiverem um bom domínio da língua alemã atual. Diante dessa dificuldade, os professores precisam encontrar formas de tornar viável e agradável o trabalho com textos barrocos originais. Outrossim, a literatura barroca deve ser entendida como uma oportunidade para que os alunos aprendam ou revisem determinados contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e religiosos próprios dos países germanófonos durante o século

XVII. Durante nossas atividades, os alunos precisam debruçar-se sobre estes temas: Protestantismo (Reforma), Catolicismo (Contrarreforma), Guerra dos Trinta Anos e Absolutismo. Também é preciso atentar para os gêneros literários barrocos que eram praticados na literatura em geral e na poesia em particular. Nesse contexto, o conceito de “Sociedades Linguísticas Barrocas”¹¹ não pode ser ignorado. Por fim, os estudantes precisam trabalhar concretamente com textos originais da literatura barroca.

Ao iniciarmos os trabalhos na disciplina dedicada ao Barroco, abordamos, de modo específico, os problemas da língua alemã falada e escrita naquele tempo: embora fosse usado como língua oficial, comercial e popular nos Estados alemães de então, o idioma alemão ainda não era uma língua uniforme. Nossos alunos costumam ver-se, portanto, perante a dois grandes desafios: a) desde o século XVII, o vocabulário barroco sofreu alterações radicais quanto ao significado, à ortografia e à pronúncia; b) a literatura germanófona barroca foi marcada por um processo de transformações decisivas. Registre-se, aqui, a revolução que Martin Opitz¹² (1597-1639) trouxe, no ano de 1624, à literatura de expressão alemã em geral e à poesia em particular, com a publicação de seu *Manual de Poética Alemã (Buch von der Deutschen Poeterey)*. Amiúde, os estudantes ainda não têm conhecimentos suficientes do alemão-padrão atual para entender os textos literários escritos no alemão barroco; mas, ao mesmo tempo, precisam ser confrontados com um sistema literário intrincado e intimamente ligado à forma de produzir literatura daquela época. Se, por um lado, Opitz lutava contra a predominância de elementos estrangeiros no alemão literário, por outro, defendia o estabelecimento de uma série de regras poéticas que deveriam derivar-se de uma língua alemã perfeitamente natural. Nas aulas de literatura, costumamos ilustrar esse fenômeno analisando textos barrocos, acompanhados de um resumo das regras poéticas de Opitz.

A forma de abordarmos os vários eventos sociais, históricos, religiosos, econômicos e culturais do período barroco consiste em que os discentes façam breves apresentações orais – individualmente ou em duplas – sobre os temas relevantes. Tenta-se também promover debates com vistas a um cotejo entre as temáticas barrocas dos países germanófonos e o Barroco luso-brasileiro, tendo-se como foco uma conscientização sobre a existência desse período artístico, estético e sobretudo literário como fenômeno global, e atentando-se para possíveis semelhanças e discrepâncias. Os alunos devem discorrer sobre os diferentes gêneros literários e os gêneros textuais existentes no Barroco luso-brasileiro, para mais tarde melhor refletirem sobre as formas literárias barrocas de expressão alemã, que, por sua vez, englobam romances políticos, pastoris e picarescos, peças teatrais protestantes, comédias, tragédias, sonetos, epigramas etc.

Todas as informações coletadas nessas atividades podem ser úteis posteriormente, quando os alunos precisarem ler, interpretar, criticar, resenhar, mas também traduzir textos barrocos para a língua portuguesa. Nesse sentido, comungamos com Königs (1981, p. 214), para quem a tradução

¹¹ Sobre esse tema, cf. OBERLE (1985, p. 54): “Na primeira metade do século [XVII] emergiram as sociedades linguísticas. Nessas sociedades, estudiosos, nobres, poetas e príncipes uniram-se para cultivar a língua materna e mantê-la livre de influências estrangeiras. Mais tarde, essas sociedades também se preocuparam com uma maior uniformidade da ortografia [então existente]. Em 1617 a “Sociedade Frutífera” [*Fruchtbringende Gesellschaft*] foi fundada em Weimar segundo o modelo italiano; seu objetivo era preservar a língua-padrão alemã em sua essência e existência justas, sem interferir com palavras estrangeiras, da melhor maneira possível, e fazer uso tanto da melhor pronúncia na fala quanto da forma mais pura na escrita e nas composições literárias com rimas” (Nossa tradução).

¹² Cf. Romão, 2018: “No ano de 1624, Martin Opitz, um homem de origem modesta nascido na Baixa Silésia, atual Polônia, região onde então se falava a língua alemã, publicou seu *Manual de Poética Alemã*. Opitz logrou esse feito ainda muito jovem, após ter realizado estudos de Filosofia e Direito na Universidade de Heidelberg e ter passado uma temporada na cidade neerlandesa de Leyden. Tradutor de autores da Antiguidade Clássica como Píndaro e Safo, mas também conhecedor das obras de célebres humanistas do Renascimento como Petrarca e Ronsard, com sua *Poética Alemã* Opitz conseguiu abrir as portas para a Literatura Alemã de então; dessa forma, as Belas-Letras alemãs finalmente podiam envidar esforços para livrar-se do jugo da língua latina, que àquela época ainda predominava como idioma erudito usado na redação de obras literárias e científicas na Alemanha”.

não deve ser entendida como uma “habilidade autônoma, mas como uma forma de exercício”,¹³ ou ainda a entendemos como uma “atividade linguística de mediação” conforme o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 35). No entanto, a competência tradutória não precisa ser utilizada genericamente para todos os gêneros textuais, mas sim funcionar como parte de uma metodologia de ensino multifacetada. Assim como o ensino de literatura não se deve voltar tão-somente para estratégias convencionais de ensino-aprendizagem (ler, comentar e interpretar textos), também não se deve ativar a plataforma da tradução a todo e qualquer momento. Em suas diretrizes, o QECR apresenta as atividades e estratégias da mediação linguística, a qual abrange a tradução e a interpretação, desta maneira:

Nas atividades de mediação, o utilizador da língua não está preparado para expressar os seus próprios pensamentos, mas sim para servir de intermediário entre interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros diretamente. São, geralmente (mas não exclusivamente), falantes de línguas diferentes. Entre as atividades de mediação, encontram-se a interpretação oral e a tradução escrita, assim como o resumo e a reformulação de textos na mesma língua, quando a língua do texto original não é compreensível para o destinatário pretendido [...] (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 129).

O QECR, ao pormenorizar os dois subtipos de atividades da mediação linguística, também apresenta os tipos de tarefas e os gêneros textuais aplicáveis a ambas. Da *mediação linguística escrita* ou *tradução*, fazem parte estas componentes que podem ser úteis na formulação de estratégias ou objetivos de ensino envolvendo literatura e tradução: a) tradução exata (de contratos, textos legais e textos científicos etc.); b) tradução literária (romances, teatro, poesia, libretos etc.); c) resumos (artigos de jornais e de revistas etc.) em L2¹⁴ ou entre L1 e L2; d) paráfrase (textos especializados para não especialista etc.). Nossa atenção se volta sobretudo ao item “b” e, se as temáticas abordadas estiverem inseridas no ensino de literatura ou na aplicação de textos literários em aula de ALE, aos itens “c” e “d”.

O QECR (O CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 129.) também fornece meios para se projetar um plano de aula baseado em atividades de mediação, enfatizando o planejamento, a realização, a avaliação e a correção das respectivas tarefas. Na fase de planejamento, os alunos podem, p. ex., desenvolver conhecimentos previamente adquiridos, localizar suportes adicionais e preparar um glossário. Aos professores, cabe, entre outras coisas, determinar a dimensão da sequência de texto a ser traduzida, mas também, em nossa opinião, definir qual modelo teórico de tradução deve ser usado. Na medida do possível, recorreremos, em nossas aulas de literatura, às categorias e aos critérios de análise crítica da tradução literária formulados por Katharina Reiss (1986; 2004),¹⁵ e à análise textual relevante para a tradução proposta por Christiane Nord (1988; 2016).

Consoante a aplicação das estratégias tradutórias do QECR, os alunos precisam lidar com outros fatores relevantes para a tradução, tais como a noção de equivalência, os *chunks of language* (combinações lexicais, expressões ou grupos de palavras com identidades e significados característicos em um único bloco), além do desafio de preencher lacunas resultantes de termos considerados “intraduzíveis”. No campo da avaliação, entram em jogo, p. ex., a verificação da congruência comunicativa entre o texto original e o traduzido, e a verificação da coerência linguística de usos no texto traduzido. Seguindo os princípios da Teoria da Translação (REISS E VERMEER, 1991)

¹³ Nossa tradução.

¹⁴ L1: primeira língua ou língua materna; L2: segunda língua ou língua estrangeira.

¹⁵ Cf. Romão (2017).

e as relações entre tradução, língua e cultura (SNELL-HORNBY, 1986 [1994]; 2006; NORD, 1988; 2016), também aproveitamos para realçar a importância das especificidades interculturais, além das linguísticas, nos exercícios de tradução.

No QECR, são enumerados os seguintes momentos relativos à correção de exercícios de tradução: a) aprofundar os conhecimentos através da pesquisa em dicionários e demais obras de consulta; b) entrevistas com especialistas; c) recurso a outras fontes etc. Os próprios alunos também podem assumir a tarefa de correção, fazendo, a título de exemplo, cotejo de traduções.

2 UMA ATIVIDADE DE TRADUÇÃO A PARTIR DE UM SONETO BARROCO ALEMÃO

A seguir, ilustraremos como uma atividade de tradução, a partir de um célebre soneto barroco alemão, pode ser usada em aulas de literatura germanófona. Após algumas observações sobre o soneto, o ato de traduzir e as estratégias de ensino, serão apresentadas as versões brasileiras do poema, acompanhadas de breves comentários sobre os resultados das traduções.

2.1 O POEMA ESCOLHIDO E A TAREFA PROPOSTA

Já durante o Barroco, Andreas Gryphius (1616-1664) era um renomado poeta e dramaturgo. Ainda hoje suas obras líricas fazem parte de quaisquer antologias barrocas. Como verdadeiro representante da época barroca, merece a seguinte descrição:

Nos dois gêneros literários, Gryphius aborda as contradições da existência humana vividas pelo poeta barroco: o abismo profundo entre a eternidade do além-túmulo e o caráter transitório do ser humano, abismo contra o qual sequer a maior fama e honra conseguem impor resistência; o contraste entre as esperanças do homem e seu niilismo; e a luta entre o bem e o mal. Com um estilo cheio de *páthos*, Gryphius empresta a essas contradições uma forma literária, o que às vezes parece ser um longo *fortissimo* da linguagem poética: ele tem uma tendência a preencher seus versos com longas séries de palavras, muitas vezes monossilábicas, que se dirigem com forte ênfase ao leitor; com frequência repete o mesmo pensamento, variando-o estilisticamente; permite que orações exclamativas e interrogativas se alternem, sem, contudo, prejudicar a estrutura rigorosamente racional de seu estilo. As contradições entre ideias são expressas por fortes antíteses e hipérboles. É lícito definir o estilo deste autor como um modelo do Alto Barroco Alemão em seu estágio evoluído e numa forma que Opitz e a geração literária reunida em torno deste ainda não conheciam (ŽMEGAČ *et al.*, 1984, p. 74).¹⁶

A citação acima é bastante eloquente para mostrar por que motivos escolhemos esse poeta barroco. Em nossa disciplina de literatura, costumamos trabalhar com uma antologia de poesia alemã organizada por Selanski (1999), professora aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Além de epigramas e poemas de outros poetas barrocos como Friedrich von Logau (1604-1655), Paul Gerhardt (1607-1676), Hans Jacob Christoffel von Grimmelshausen (1610-1676), Angelus Silesius (1624-1677), a coletânea de Selanski contém alguns poemas originais de Gryphius com traduções no vernáculo feitas pela própria autora. Com os alunos, costumamos discutir os

¹⁶ Nossa tradução.

resultados e as estratégias de tradução de Selanski, com um foco especialmente voltado para estas seguintes questões: a) se se trata de traduções meramente literais ou de recriações que tentam reproduzir os poemas originais não apenas em termos de significado, mas também de métrica e rima; b) se a tradutora logrou produzir uma tradução adequada no tocante ao sentido e ao estilo originais; c) se os discentes traduziriam alguns versos de outra forma; d) e, em caso afirmativo, por que e como o fariam.

Após essa discussão, o soneto *Es ist alles eitel* (1637), de A. Gryphius, é apresentado aos alunos, seguido da atribuição da tarefa, a ser feita em casa, de traduzir ou recriar o poema em português brasileiro. Esse soneto é particularmente adequado para a atividade proposta, por ser representativo tanto do período barroco quanto da obra poética de Gryphius. Tematicamente, ressalta Eberle (1985, p. 59), o poema aborda de forma marcante “a consciência de vida da pessoa humana de ser apenas um brinquedo nas mãos dos deuses, e a ideia da ‘vanitas’ (‘ vaidade’, mas também ‘caráter efêmero’), típica do período barroco”. O poema é apresentado na ortografia alemã atual:

Es ist alles eitel

Du siehst, wohin du siehst, nur Eitelkeit auf Erden.
Was dieser heute baut, reißt jener morgen ein;
Wo jetzund Städte stehn, wird eine Wiese sein,
Auf der ein Schäferskind wird spielen mit den Herden;

Was jetzund prächtig blüht, soll bald zutreten werden;
Was jetzt so pocht und trotzt, ist morgen Asch und Bein
Nichts ist, das ewig sei, kein Erz, kein Marmorstein.
Jetzt lacht das Glück uns an, bald donnern die Beschwerden.

Der hohen Taten Ruhm muss wie ein Traum vergehn.
Soll denn das Spiel der Zeit, der leichte Mensch bestehn?
Ach, was ist alles dies, was wir vor köstlich achten,

Als schlechte Nichtigkeit, als Schatten, Staub und Wind,
Als eine Wiesenblum, die man nicht wieder findt!
Noch will, was ewig ist, kein einig Mensch betrachten.

2.2 AS NOVE VERSÕES BRASILEIRAS DO SONETO

Na atividade em tela, além de fazerem a tradução, os alunos também precisavam discutir sobre o soneto que lhes fora apresentado. Oito alunos fizeram a tarefa, tendo sido entregue um total de nove traduções, pois uma discente propôs duas versões diferentes, uma com rimas e outra sem. Para ser mantido o anonimato, os nomes dos alunos não serão indicados neste artigo. As respectivas traduções, apresentadas abaixo sem correções de nenhuma natureza, serão identificadas como: T01, T02, T03, T04, T05, T06, T07, T08 e T09:

T01 Tudo é efêmero	T02 Tudo é vão
<p>Tu vês, para onde tu vês, somente efemeridade no mundo. O que hoje este constrói, aquele demole a cada manhã; Onde agora se encontram cidades, tornarão-se¹⁸ gramados, Nos quais uma criança pastora brincará com os cavalos;</p> <p>O que nesse momento floresce suntuoso, deve logo ser atacado; O que agora pulsa e resiste, amanhã é cinza e osso; Nada é, que seja eterno, nenhum minério, nenhuma pedra de mármore. Agora nos ri a sorte, logo trovejaram as reclamações.</p> <p>O feito célebre e elevado tem que passar como um sonho. Deve, então, o jogo do tempo vencer o simples humano? Ah! o que é tudo isso, que nós consideramos como valioso,</p> <p>Como futilidade ruim, como sombra, pó e vento, Como um campo de rosas, que não se encontra mais! Ainda quer, o que é eterno, nenhuma única pessoa contemplar.</p>	<p>Vês, aonde quer que olhe, só na Terra Vaidade. O que um hoje compõe outro amanhã desfaz. Amanhã será campo onde agora é cidade Na qual brincará o rebanho de um capataz.</p> <p>O que agora floresce, belo, já calçara Aquele que ora vibra logo jaz cremada Nada de eterno há, nem mármore Carrara A zombeteira Sorte sempre empunha a espada.</p> <p>O elevado heroísmo passa como sonho Devemos nós ceder a um tempo tão sedento? De que é, pois, que tão caramente disponho?</p> <p>Senão o nada, senão sombra, poeira e vento? Como uma hápax-flor condenada ao inferno, Verá homem, sequer, o realmente eterno.</p>

T03 Tudo é vaidade	T04 Tudo é vaidade
<p>Tu vês, aonde olhas, apenas vaidade na terra O que essa constrói, cada manhã demolirá Onde agora há cidades, há de ser grama Na qual um filho de pastor brincará com o rebanho</p> <p>O que hoje sangra esplêndido, em breve será pisado O que hoje é pulsante e rebelde, amanhã será cinza e osso Nada é eterno, nenhum minério, nenhum mármore Agora a sorte nos sorri, em breve trovejará lamentações</p> <p>Os grandes atos célebres hão de passar como um sonho Deve então o fraco homem sobreviver ao jogo do tempo? Ah! O que é tudo isso, que nós custosamente estimamos</p> <p>Como vil caducidade, como sombra, poeira e vento Como uma flor silvestre, a qual não se encontra novamente E ainda nem uma única pessoa quer contemplar o que é eterno</p>	<p>Aonde quer que olhe, tu vês vaidade em todo lugar O que hoje ela constrói, a cada manhã irá demolir Onde agora erguem-se cidades, logo grama há de existir Na qual uma criança com o rebanho irá brincar</p> <p>No que hoje esplêndido flui, em breve se há de pisar O que hoje pulsa e se revolta, amanhã vai se esvair Nem Bronze, nem Mármore, nada é eterno, tudo há de ir Agora a sorte nos sorri, em breve lamentações hão de trovejar</p> <p>Hão de passar como um sonho os célebres atos Devem então à brincadeira do tempo sobreviver os fracos? Ah! O que é tudo isso que estimamos cautelosamente</p> <p>Com sombra, poeira e vento, como vil caducidade Como uma flor silvestre, a qual não se encontra com facilidade E ninguém quer continuar a contemplar o que vive eternamente</p>

T05 Tudo é inutilidade	T06 [sem título]¹⁹
<p>Vês, aonde vês, vaidade na Terra. Aquilo que constrói é derrubado; Onde as cidades estão, vira prado, Com a mancheia brinca a criança.</p> <p>Se lauto floresce, regressará; Hoje, intenso, depois cinzas será; Nem bronze, nem seixo eterno é. A sorte nos ri, mas troam as dores.</p> <p>Como um sonho, dissipa-se a glória. Há, pois, ao fútil o jogo do tempo? Ah! O que antes era requintado,</p> <p>Agora é só treva, nulidade, Pó e lufada, não há flor do campo! Quer o homem vazio a eternidade.</p>	<p>Olha! Para onde você olhar somente vaidade encontrará. O que o hoje construiu, o amanhã irá destruir; No lugar de cidades, um prado irá emergir,</p> <p>O que estonteantemente floresce logo será esmagado; O que agora pulsa, em cinzas se tornará; Nem metal, nem mármore, nada ficará. O que nos alegra agora, em dor ser transformado.</p> <p>Como num sonho a fama supérflua se desfaz. Poderá o delicado homem ao desafio do tempo suportar? Ah! O que é isto tudo que cuidamos com tanto intento,</p> <p>Como vazio, sombras, pó e vento, Como flor do campo que não se reencontra jamais! Nem quer, o que é eterno, o homem contemplar.</p>

¹⁸ No tocante às versões brasileiras do soneto, aqui não entraremos, por questão de concisão, em detalhes sobre erros de ortografia, gramática ou distração, tampouco aos relativos à pontuação.

¹⁹ T06 e T07 não apresentaram um título.

T07 [sem título]	T08 Tudo é vão
<p>Tu vês, onde tu vês somente vaidade sobre a Terra O que esta constrói hoje, qualquer um destrói amanhã Onde hoje há cidades haverá amanhã somente campos []²⁰</p> <p>Aquilo que hoje solenemente floresce será esmagado O que hoje pulsa e desafia amanhã será pó e ossos Nada é eterno, nem o bronze nem o mármore Agora a sorte nos sorri, em breve trovejarão tristezas</p> <p>Que a grande glória parta como um sonho, Será que o homem deve ganhar o jogo do tempo, Ah, é tudo doce aquilo a que damos vela,</p> <p>Como o nada, como sonhos, poeira e vento, Como uma flor do campo que nunca achamos novamente! Nenhum ser observa aquilo que é eterno.</p>	<p>Onde quer que olhes, somente vaidade na Terra verás, O que hoje estes constroem, amanhã aqueles demolirão; Onde agora estão as cidades, amanhã campos serão, E sobre ele, o filho do pastor com os rebanhos brincará.</p> <p>O que agora lindo floresce será pisado em breve; O que hoje insiste e resiste, cinza e osso amanhã será; Naquilo que é eterno, de bronze de mármore nada há. A sorte agora nos sorri, dores trovejará em breve.</p> <p>Os grandes feitos e glórias passam como um sonho. Porque o jogo, do fútil homem, subsiste ao tempo? Ai! O que é tudo isso, que consideramos inestimável,</p> <p>Tanto a má futilidade, quanto as sombras, poeira e vento, Ou uma flor no campo, se o homem não se encontrar de novo! Ainda assim, o que é eterno, para alguns nada é considerável.</p>
T09 É tudo vão	
<p>Vês, aonde vês, apenas efemeridade terrena. O que neste dia se constrói, despedaça-se no amanhã; Onde agora permanecem cidades, serão alguns prados, Em que uma criança pastora brincará com os rebanhos</p> <p>O que agora floresce magnificamente, deverá degradar em breve; O que agora tanto pulsa e provoca, é amanhã cinzas e ossos; Nada existe, enquanto ser eterno, nem metal, nem mármore. Agora a sorte ri para nós, em breve ressoam as lamúrias.</p>	<p>O alto feito glorioso escorre como em um sonho. Deve então ao jogo do tempo, o simples homem aferrar-se? Ah! É tudo isso, que nós antes custosamente respeitamos,</p> <p>Como a nulidade, a sombra, o pó e o vento, Como um prado florido, ao qual não se pode encontrar novamente! Nenhum homem contempla, ainda querendo, o que é eterno.</p>

²⁰ Aqui o estudante deixou de traduzir todo um verso.

Antes de apresentarem a tradução propriamente dita, os alunos apresentaram suas ideias sobre o soneto de A. Gryphius, que aqui reproduzimos de modo resumido: a) trata-se de um soneto, uma forma específica de poema com 14 versos metricamente estruturados e distribuídos em quatro estrofes (dois quartetos e dois tercetos); b) o soneto de Gryphius é, conforme o *Manual de Poética Alemã* de M. Opitz, um alexandrino com rima iâmbica e uma cesura após a sexta sílaba (primeiro hemistíquio); c) o poema segue o esquema de rimas ABBA/ABBA/ABBA/CCD/EED; d) quanto à temática, aborda a efemeridade do tempo em uma época atingida por atrocidades e catástrofes; e) através de antíteses (*heute* [hoje] vs. *morgen* [amanhã], *einbauen* [construir] vs. *reißen* [destruir], *Asch* [cinzas] vs. *Bein* [esqueleto], *Städte* [cidades] vs. *Wiesen* [campos], *Glück* [felicidade] vs. *Beschwerden* [sofrimentos], *vergehen* [falecer] vs. *bestehen* [existir] etc.), descrevem-se os contrastes inequívocos daquele tempo: devoção religiosa vs. destruição bélica, catolicismo vs. protestantismo após a Reforma, crescimento da vida urbana vs. ruína do idílio rural etc.; f) uso de hipérbatos (p. ex.: *der hohen Taten Ruhm*), conforme o espírito da poética de Opitz; g) reconhecimento das metáforas (p. ex.: *Erz* [mineral] e *Marmorstein* [pedra de mármore] como personificação de elementos duradouros); h) uso de aliterações (p. ex., a sibilante [ʃ]: Als *schlechte* Nichtigkeit, als *Schatten*, Staub und Wind); i) repetição de palavras (p. ex. na epífora: du *siehst*, wohin du *siehst*).

Por motivos de concisão, aqui serão exibidos somente alguns comentários resumidos sobre o teor das traduções. O título do poema original – *Es ist alles eitel* – talvez seja uma das maiores dificuldades da tradução: a palavra *eitel* refere-se tanto ao caráter *efêmero* da vida humana quanto ao que é *vão* ou também *vaidoso* no ser humano. O substantivo *Eitelkeit*, por seu turno, encontra um termo correspondente no vocábulo latino *vanitas*. Das várias propostas de tradução para *eitel*,

fica claro que nenhum dos vocabulários brasileiros propostos consegue abranger os diferentes significados contidos na palavra alemã; a palavra *vão*, derivada do latim *vanus*, revela-se, comparativamente, a solução mais adequada, pois, por um lado, significa *inútil, infrutífero, falta de fundamento* e, por outro, *presunçoso, vaidoso*. Não obstante, não significa, por outro lado, *efêmero, transitório*, sentido a que se costuma associar esse adjetivo no alemão barroco. Chamamos a atenção à frase bíblica *Es ist alles ganz eitel, sprach der Prediger, es ist alles ganz eitel*,²¹ que se encontra no livro *Eclesiastes* (1-5), na qual Gryphius pode ter-se apoiado pela tradução bíblica feita por Lutero (1534). Em uma tradução brasileira, lê-se o seguinte: *Vaidade de vaidades! Diz o pregador; vaidade de vaidades! Tudo é vaidade!* Com base nessa informação, o título poderia ser traduzido, p. ex., como *É tudo vaidade*.

Considerando-se também os aspectos formais do poema, pode-se imaginar a grande dificuldade que é tentar traduzir o soneto querendo-se fazer jus, ao mesmo tempo, ao conteúdo e à forma, isto é, obedecendo-se inclusive ao metro, à rima e às figuras estilísticas etc. A T02, a T04 e a T06 conseguiram recriar o esquema de rimas, mas não lograram seguir uma métrica. Para outros tradutores, como na T01, T03, T06 e T07, a opção por versos livres talvez se tenha baseado em permanecer fiel ao conteúdo ao invés de servir à métrica e, assim, agir em detrimento do texto original. Na T05, tentou-se seguir um metro, mas se prescindiu da rima. Na T08, não se optou por seguir um esquema métrico nem de rimas; além disso, as linhas dos versos são às vezes bastante longas, o que se explica pelo uso de palavras relativamente longas diante dos muitos monossílabos utilizados por Gryphius (*Asch* [cinzas], *Bein* [esqueleto], *Erz* [minério], *Staub* [poeira, pó], *Wind* [vento], *Mensch* [pessoa, ser humano], *Ruhm* [fama], *Traum* [sonho] etc.). Como se vê, nem sempre se logra encontrar monossílabos correspondentes em português. Também entendemos que se poderia ter evitado a busca por advérbios e substantivos polissílabos (tais como *efemeridade, caramente, lamentações, custosamente, caducidade, cautelosamente, facilidade, inutilidade*). Por serem demasiadamente longas, essas palavras em geral inviabilizam qualquer tentativa de se trabalhar no texto-alvo com uma métrica harmoniosa. São sobretudo as versões mais concisas (T02 e T05) que podem ser recitadas em uma cadência mais melódica.

Observe-se que os alunos podiam consultar estudos e interpretações do soneto original, se o julgassem necessário, a fim de esclarecerem questões de conteúdo, semântica e estilo. Esse aspecto também fazia parte do exercício, para que se sentissem responsáveis por um “contrato” de tradução que precisavam cumprir conforme as especificações do iniciador da tarefa: tradução livre ou recriação com versos livres ou rimados, com ou sem a inclusão de um metro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez analisados os resultados das traduções, pode-se afirmar que em geral os objetivos de ensino foram alcançados, chegando-se a estas conclusões: a) o exercício de tradução provocou nos discentes a necessidade de refletirem sobre a língua estrangeira e a própria língua materna; b) textos poéticos rimados e metricamente estruturados são e/ou podem ser muito complexos, de modo que a tentativa de recriá-los em outra língua obriga o estudante-tradutor a refletir sobre aspectos sintáticos, semânticos, estilísticos, pragmáticos, interculturais etc.; c) as traduções resultantes da atividade são produtos brutos que podem ser melhorados ou aperfeiçoados em outras

²¹ Cf. <http://bibeltext.com/ecclesiastes/1-2.htm> . Acesso em: 2 maio 2019.

fases; d) um aperfeiçoamento dos textos traduzidos deveria considerar não somente os fatores textuais externos e internos do texto original (NORD, 2016), mas também do texto traduzido.

Concluimos que esse tipo de exercício de tradução mostra-se particularmente adequado como estratégia auxiliar no ensino de literatura germanófona porque: a) conduz os alunos a uma análise de texto holística, envolvendo componentes linguísticas, literárias, (inter)culturais, estilísticas, pragmáticas, entre outras; b) exercícios de tradução são estratégias que ajudam a sensibilizar alunos quanto a temas de literatura, tradução literária e teoria da tradução; c) tais atividades podem também ser utilizadas como meio de inclusão de discentes, quando há diferentes graus de competências em ALE; d) os exercícios de tradução contribuem igualmente para sensibilizar os estudantes em relação a sua própria língua materna; e) para além das quatro habilidades tradicionais, esses exercícios servem para despertar o interesse dos discentes por outras competências ou atividades linguísticas e (inter)culturais.

Recomendamos expressamente exercícios de tradução em disciplinas de literatura germanófona em realidades semelhantes à descrita neste artigo. Embora tais exercícios possam ser apropriados para textos dos mais diversos gêneros literários (dramáticos, líricos e épicos ou narrativos), e no que pese o sucesso obtido – e aqui registrado – com sua aplicação no contexto da poesia barroca alemã, também salientamos que as atividades de tradução não precisam ser a tônica na disciplina de literatura, se isso se der em detrimento de toda uma gama de outras tarefas aplicáveis. Afinal de contas, o Curso de Letras em questão é uma licenciatura visando à formação de professores de ALE, e não um bacharelado em tradução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BISCHOF, M. *et al.* *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlim: Langenscheidt, 2003.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. de Maria J. P. do Rosário e Nuno V. Soares. Lisboa: Edições Asa, 2001.
- HÄUSSERMANN, U.; PIEPHO, H.-E. *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. Munique: Iudicium, 1996.
- JAUMANN, H. Martin *Opitz. Buch von der Deutschen Poeterey (1624)*. Stuttgart: Reclams Universal-Bibliothek, 2002.
- KÖNIGS F. G. „Übersetzung und Fremdsprachenunterricht – vereinbar oder unvereinbar?“. In: *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: M. Diesterweg, 1981.
- OBERLE, B. *Deutsche Literatur in Epochen*. Munique/Ismaning: Max Hueber Verlag, 1985.
- NORD, C. *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Groos, 1988.
- NORD, C. *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*. Trad. de Zipser, M. E. *et al.* São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.
- PEREIRA, R. C.; ROMÃO, T. L. C. O ensino de alemão na UFC. Um panorama histórico nas áreas de graduação e extensão. In: Dörthe Uphoff *et al.* *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017.
- REISS, K. *Translation Criticism – The Potentials and Limitations*. Trad. de Rhodes, E. F. Xangai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2004.

- REISS, K. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. Munique: Huber Verlag, 1986.
- REISS, K.; VERMEER, H. J. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. 2 ed. Tübingen: Niemeyer, 1991.
- ROMÃO, T. L. C. Análise crítica de traduções literárias: limites e possibilidades segundo Katharina Reiss. *Transversal Revista em Tradução*, v. 3, p. 50-69, 2017.
- ROMÃO, T. L. C. Martin Opitz e seu Manual de Poética Alemã. *Revista Entrelaces*, v. 1, p. 109-126, 2018.
- SELANSKI, W. Fonte. *Antologia da Lírica Alemã*. Rio de Janeiro: Editora Velha Lapa, 1999.
- SNELL-HORNBY, M. *The Turns of Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006.
- SNELL-HORNBY M. (ed.). *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung: zur Integrierung von Theorie und Praxis*. 2. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, [1986] 1996.
- WESTHOFF, G. *Fertigkeit Lesen*. Munique: Goethe-Institut, 1997.
- ŽMEGAČ, V. et al. *Kleine Geschichte der deutschen Literatur*. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M.: Athenäum, 1984.

SITES CONSULTADOS

- GOETHE-INSTITUT. <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i4.htm>. Acesso em: 2 maio 2019.
- <http://bibeltext.com/ecclesiastes/1-2.htm>. Acesso em: 2 maio 2019.