



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

ALINNE MOURA DO NASCIMENTO MAIA

**A TRADUÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ALEMÃO
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA O ENSINO DE DIÁLOGOS FORMAIS E INFORMAIS EM ALEMÃO**

FORTALEZA

2026

ALINNE MOURA DO NASCIMENTO MAIA

A TRADUÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ALEMÃO COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O
ENSINO DE DIÁLOGOS FORMAIS E INFORMAIS EM ALEMÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de retextualização.

Orientador: Prof. Dr. Diego Napoleão Viana Azevedo.

FORTALEZA

2026

ALINNE MOURA DO NASCIMENTO MAIA

A TRADUÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE ALEMÃO COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O
ENSINO DE DIÁLOGOS FORMAIS E INFORMAIS EM ALEMÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução.

Área de concentração: Processos de retextualização.

Aprovada em: 27/05/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Diego Napoleão Viana Azevedo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Fabio Nunes Assunção
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Andreia Turolo da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, que sonda os corações e é misericordioso em graça e poder e me ajudou até aqui, a fim de que “todos vejam que a mão do SENHOR fez isso;”

-Aos meus pais, Nascimento e Aparecida, que já desfrutaram da presença de Deus, cujas orações permanecem no altar divino e continuam sendo respondidas;

-Às minhas irmãs Karynne, Tulypa Celinha e Dann, ao meu irmão Aury e aos amigos e amigas (AS LINDAS: Dani, Monique, Samara, Luciana, Nanda, Tássia, Manu, Leila e Geissy), que lutaram comigo, oraram e choraram à medida que eu escrevia. Quantas vezes fui estudar na casa de amigos que me acolheram, me animaram e me trouxeram à memória “aquilo que me dava esperança;”

-À Secretaria de Educação do Estado do Ceará, pelo incentivo ao seu corpo docente a fim de que haja uma melhor capacitação para que a escola pública sempre tenha um ensino de qualidade. Aos meus gestores Corina Bitu, Isabela Bitu, Levi Franklin e Ricardo Braga pelo apoio e compreensão quando retornei ao meu trabalho. Aos meus colegas de trabalho que, junto comigo, plantam diariamente a semente do conhecimento na mente dos alunos. Aos meus alunos, minha fonte de inspiração diária e por quem eu oro pedindo a Deus sabedoria a fim de fazer a diferença na vida deles, incentivando-os a se encantarem pela “língua das oportunidades;”

-Ao meu amigo Samuel Fernandes, pelos conselhos e incentivo para que eu não desistisse;

-Às minhas filhas Bella e Nina, que me apoiaram e abriram mão de uma mãe presente, mas aprenderam o poder da oração sempre que viam a mãe escrever;

-E por fim, mas não menos importante, ao amor da minha vida, meu marido Renato Maia, meu apoio em todos os tempos e por quem sou apaixonada há mais de 22 anos. Obrigada por ter me dado todo o suporte para que este texto pudesse ser concluído. Obrigada pela paciência,

pelos cafés superfaturados, pelas orações e noites mal dormidas me apoiando e, principalmente, por ter acreditado em mim quando nem eu mesma acreditava. “Este é o dia que fez o Senhor; regozijemo-nos e alegremo-nos nele” (Salmos 118:24).

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Ao Prof. Dr. Diego Napoleão Viana Azevedo, pela excelente orientação, por quem nutro um grande respeito e uma imensa admiração pelo ser humano espetacular que é e pelo seu profissionalismo exemplar. O Prof. Dr. Diego foi para mim não somente uma fonte de conhecimento, mas me despertou o desejo de me tornar uma profissional de excelência e parecida com ele: firme quando necessário, íntegro, respeitoso, empático e uma fonte de conhecimento sempre acessível.

Ao Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET), sempre gentil e educado, acolhendo os alunos e os ajudando à medida que a “carga” de ser um mestrando nos afligia.

Ao Secretário do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET), Kelvis Santiago do Nascimento, a personificação da solicitude e amabilidade e por quem tenho grande admiração, sempre gentil ao responder nossas perguntas.

Aos professores participantes da banca examinadora, Dr. Fabio Nunes Assunção, Dra. Andreia Turolo da Silva e Dra. Elaine Cristina Roschel Nunes pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores consultados, pela ajuda e conselhos.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

“Ao traduzir, acolhemos o Outro e sua cultura, sua história.”

(Nord, 2016)

RESUMO

A tradução no ensino de línguas estrangeiras (LE) tem se mostrado um recurso didático valioso, proporcionando benefícios pedagógicos ao facilitar a assimilação de novas informações no conhecimento linguístico prévio dos alunos. A tradução possibilita também a compreensão da LE por meio da língua materna, promovendo um contato cultural mais direto e ampliando o domínio sobre a nova cultura. Considera-se que o uso de atividades de tradução como instrumento de ensino por meio de um sequenciamento didático pode ser um excelente recurso pedagógico para o ensino de língua alemã. Diante disso, a proposta do seguinte trabalho surgiu a partir dos estudos sobre tradução pedagógica e das vantagens de trabalhar com exercícios de tradução em sala de Língua Estrangeira (Costa, 1998; Klaudy, 2006; Corrêa, 2016). O objetivo geral desta pesquisa foi propor uma sequência didática (SD) para o ensino de diálogos formais e informais em nível básico no alemão como língua estrangeira utilizando a tradução como recurso didático tendo como base o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), cuja definição é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Com o auxílio da sequência didática, discutimos os objetivos da atividade, o processo de elaboração das atividades de tradução, os elementos que foram propostos para serem trabalhados e quais etapas foram desenvolvidas a fim de que os aprendizes de alemão como língua estrangeira possam compreender os componentes formais e informais que marcam as situações comunicativas em alemão e entender a tradução como uma atividade comunicativa intercultural (Pertel, 2014). Através deste trabalho buscou-se como proposta a promoção da tradução como uma atividade mediadora de informações, levando em consideração o propósito e a função dos vocábulos de um texto-fonte (TF) para um texto-alvo (TA) (Nord, 2012), contribuindo assim com a prática docente de professores de língua alemã na Educação Básica. Como resultado foi apresentada a proposta de sistematização das etapas da elaboração de uma atividade de tradução pedagógica aos moldes de uma sequência didática.

Palavras-chave: estudos da tradução; tradução pedagógica; sequência didática; alemão como língua estrangeira.

ABSTRACT

Translation in foreign language (FL) teaching has proven to be a valuable resource, providing pedagogical benefits by facilitating the assimilation of new information into learners' prior linguistic knowledge. Translation also enables the comprehension of the FL through the mother tongue, promoting more direct cultural contact and expanding the command of a new culture. It is considered that the use of translation activities as a teaching tool through a didactic sequence can be an excellent pedagogical resource for teaching German as a foreign language. In this regard, the proposal of this paper emerged from studies on pedagogical translation and the advantages of working with translation activities in the FL classroom (Costa, 1998; Klaudy, 2006; Corrêa, 2016). The general objective of this research was to propose a Didactic Sequence (DS) for teaching formal and informal dialogues at a beginner level of German as a foreign language, using translation as a didactic resource based on the model by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004, p. 82), the definition of which is "a set of school activities systematically organized around an oral or written genre." Supported by this didactic sequence, we discuss the objectives of the activities, the development of translation tasks, the elements proposed to be addressed, and the stages developed so that learners of German as a foreign language can understand the formal and informal components that define communicative situations in German, as well as comprehend translation as an intercultural communicative activity (Pertel, 2014). This work aimed to promote translation as an activity that mediates information, taking into consideration the purpose and function of the lexical items from a Source Text (ST) to a Target Text (TT) (Nord, 2012), thereby contributing to the teaching practice of the German language in Basic Education. As a result, this study presents a proposal to systematize the development stages of a pedagogical translation activity modeled after a didactic sequence.

Keywords: translation studies; pedagogical translation; didactic sequence; German as a foreign language.

ABSTRACT

Der Einsatz von Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht hat sich als wertvolle pädagogische Ressource erwiesen, da er die Einbindung neuer Informationen in das bereits vorhandene Sprachwissen der Lernenden erleichtert. Übersetzungen ermöglichen zudem das Verständnis der Fremdsprache über die Muttersprache, fördern einen direkteren kulturellen Kontakt und erweitern die Kenntnisse der Lernenden über die neue Kultur (Duff, 1989; Costa, 1998). Es wird davon ausgegangen, dass der Einsatz von Übersetzungsaufgaben als Lehrmittel im Rahmen einer didaktischen Abfolge eine hervorragende pädagogische Ressource für den Deutschunterricht als Fremdsprache darstellt. Vor diesem Hintergrund entstand der Vorschlag auf Studien zur pädagogischen Übersetzung und zu den Vorteilen des Einsatzes von Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht (Costa, 1998; Klaudy, 2006; Corrêa, 2016). Das übergeordnete Ziel dieser Untersuchung bestand darin, eine didaktische Sequenz (DS) für den Unterricht formaler und informeller Dialoge auf Anfängerniveau im Fach Deutsch als Fremdsprache vorzuschlagen, wobei die Übersetzung als pädagogisches Mittel eingesetzt wird. Diese Sequenz basierte auf dem von Dolz, Noverraz und Schneuwly (2004, S. 82) vorgeschlagenen Modell, das als „eine Reihe von schulischen Aktivitäten, die systematisch um ein mündliches oder schriftliches Genre herum organisiert sind“, definiert wird. Anhand der didaktischen Abfolge diskutierten wir die Ziele der Aktivität, den Prozess der Gestaltung von Übersetzungsaufgaben, die zu behandelnden Elemente und die durchzulaufenden Phasen erörtern können, damit Deutschlernende, die formellen und informellen Komponenten verstehen, die kommunikative Situationen im Deutschen kennzeichnen, und Übersetzen als interkulturelle Kommunikationsaktivität begreifen können (Pertel, 2014). Mit dieser Arbeit wurde das Ziel verfolgt, die Übersetzung als informationsvermittelnde Tätigkeit zu fördern, die Informationen vermittelt und dabei den Zweck und die Funktion von Wortbedeutungen vom Ausgangstext (AT) zum Zieltext (ZT) berücksichtigt (Nord, 2012), und damit einen Beitrag zur Unterrichtspraxis von Deutschlehrkräften in der Grundbildung geleistet wurde. Als Resultat wurde ein Vorschlag zur Systematisierung der einzelnen Schritte bei der Entwicklung einer pädagogischen Übersetzungsaufgabe nach dem Modell einer didaktischen Sequenz vorgestellt.

Schlüsselwörter: Übersetzungswissenschaft; pädagogische Übersetzung; didaktischer Ablauf; Deutsch als Fremdsprache.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da estrutura de base de uma sequência didática.....	27
Figura 2 – Mapa Mental -diálogo.....	37
Figura 3 – Diálogo formal.....	40
Figura 4 – Diálogo Informal.....	40
Figura 5 – Mapa Mental em português e alemão.....	42
Figura 6 – Situação comunicativa informal.....	42
Figura 7 – Situação comunicativa formal e informal.....	43
Figura 8 – Quadro de conjugação verbal.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALE	Alemão como Língua Estrangeira
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PASCH	Schulen: Partner der Zukunft (Escolas: uma parceria para o futuro)
QECR	Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1	Evolução histórica da tradução no ensino de língua estrangeira	17
2.2	A tradução como recurso didático na contemporaneidade	21
2.3	Sequência didática no ensino de línguas estrangeiras.....	25
2.4	Gênero textual “diálogo” e pronomes de tratamento no português brasileiro e alemão.....	29
3	METODOLOGIA.....	32
3.1	Natureza da pesquisa.....	32
3.2	Contexto educacional.....	32
3.3	Etapas e procedimentos da elaboração da proposta de sequência didática.....	33
4	DESENVOLVIMENTO DE DISCUSSÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	35
4.1	Apresentação da situação inicial.....	35
4.1.1	Ativação de conhecimento prévio e familiarização com os elementos constituintes do gênero “diálogo”.....	35
4.1.2	Explicação do exercício de tradução.....	37
4.2	Produção inicial	38
4.3	Módulos.....	39
4.3.1	Módulo 1 -Diálogos formais e informais em alemão.....	39
4.3.2	Módulo 2- Ensino explícito de gramática.....	41
4.4	Produção Final.....	44

4.4.1	Elaboração da segunda versão da tradução.....	44
4.4.2	Revisão do texto traduzido pelos colegas.....	45
4.4.3	Produção final da tradução.....	45
4.5	Resumo da organização da proposta.....	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
	REFERÊNCIAS.....	49
	APÊNDICES.....	53

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de alemão como língua estrangeira (ALE) remonta à chegada dos primeiros imigrantes alemães no século XIX, que trouxeram consigo elementos de sua língua e cultura. Inicialmente concentrado nas regiões Sul e Sudeste, o idioma era ensinado com o objetivo de preservar a identidade linguística das comunidades de imigração (Couto, 2012). Após um período de proibição, o alemão foi “redescoberto” e, atualmente, tem seu ensino fortemente estimulado pelo governo alemão, com apoio do governo brasileiro (Couto, 2012), o que fez com que o ensino dessa língua se expandisse também para outras regiões brasileiras, como para o Nordeste.

Tradicionalmente encontrado em cursos livres de idiomas e no Ensino Superior, o alemão passou, mais recentemente, a integrar de forma mais significativa a Educação Básica brasileira. Essa mudança decorre, dentre outros fatores, da criação da iniciativa PASCH¹ (Schulen: Partner der Zukunft), em 2008, pelo Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, que tem por objetivo promover o ensino de alemão e fomentar oportunidades culturais, científicas e educacionais em âmbito internacional. A rede PASCH, voltada especialmente à Educação Básica, abrange atualmente cerca de 600 mil alunos em aproximadamente 2 mil escolas distribuídas em 120 países. No Brasil, conta com 23 escolas parceiras, entre as quais duas estão localizadas no estado do Ceará.

Na Educação Básica brasileira, o ensino de ALE está amparado pela perspectiva multidisciplinar e sociointeracionista da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)², que amplia a possibilidade de oferta de outras línguas estrangeiras no Ensino Médio, em caráter optativo, nos itinerários formativos. Nesse contexto, a inclusão do alemão no currículo favorece o plurilinguismo e o desenvolvimento de experiências multiculturais, contribuindo para uma formação integral que abrange não apenas competências linguísticas, mas também dimensões sociais, culturais e políticas.

A inserção do alemão no Ensino Médio brasileiro, embora represente um avanço no âmbito do plurilinguismo, traz desafios relacionados à sua implementação. O alemão é uma língua tipologicamente mais distante do português brasileiro, tanto em termos estruturais

¹ Escolas: Uma parceria para o futuro: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/eng/pas.html>

<https://www.pasch-net.de/de/pasch-initiative/ueber-die-initiative.html>

² <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

quanto culturais, especialmente em comparação com o inglês e o espanhol, mais recorrentes ensinados nesse nível de ensino. Nesse contexto, evidenciam-se dificuldades no processo de aprendizagem por parte dos alunos, o que demanda a adoção de abordagens pedagógicas que favoreçam a mediação entre as línguas e culturas envolvidas.

A partir da minha experiência enquanto professora de alemão como língua estrangeira em uma escola da rede pública de ensino do Estado do Ceará, observei a dificuldade de encontrar materiais e exercícios que abordassem determinados tipos de conteúdo em ALE de forma didática e adequada aos níveis iniciais de aprendizagem. Tal desafio é intensificado pelo fato de muitos estudantes apresentarem limitações na própria percepção linguística e estrutural do português, o que impacta diretamente o processo de aprendizagem de uma língua tipologicamente distinta, como o alemão. Nesse contexto, percebi ainda dificuldades específicas na compreensão de determinados elementos linguísticos do alemão, especialmente no que se refere aos níveis de formalidade, como o uso dos pronomes “Sie” e “du”, cujos equivalentes e usos em português não se apresentam de forma direta.

Nesse cenário, torna-se necessário mobilizar estratégias didáticas que tornem o ensino de alemão mais acessível e significativo para esse público específico. Entre essas estratégias, destaca-se o uso da tradução como recurso pedagógico. Embora tradicionalmente associada a métodos centrados em estruturas gramaticais, leitura e memorização de vocabulário, a tradução tem sido amplamente discutida no ensino de línguas estrangeiras (Costa, 1988; Leffa, 1988; Ridd, 2003; Romanelli, 2009), sobretudo à luz das abordagens pós-método (Kumaravadivelu, 1994). Nessa conjuntura, a tradução passa a ser compreendida como um recurso que favorece a comunicação e o desenvolvimento da consciência linguística e cultural entre as línguas envolvidas (Costa, 1998; Lucindo, 2006).

No âmbito dos Estudos da Tradução, diversas pesquisas têm investigado o uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras, destacando-se os trabalhos de Laiño (2014), Giracca (2017), Saldanha (2018) e Nascimento (2022). Esses estudos, fundamentados na perspectiva funcionalista de Nord (2012), abordam a tradução como recurso pedagógico aplicado a contextos educacionais e a situações comunicativas autênticas, com foco no ensino de espanhol e de Libras, incluindo a proposição de sequências didáticas voltadas à prática tradutória. De modo geral, essas pesquisas evidenciam o potencial da tradução como instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, especialmente na verificação da aprendizagem em contextos de língua estrangeira no Brasil.

Embora estudos como os de Laiño (2014), Giracca (2017), Saldanha (2018) e Nascimento (2022) abordem a tradução pedagógica no ensino de espanhol e de Libras, fazendo

uso da sequência didática como processo tradutório e trabalhando diferentes gêneros textuais, contribuindo significativamente para a prática de ensino de línguas estrangeiras, ainda são escassas as pesquisas voltadas ao uso da tradução no ensino de ALE no contexto brasileiro, especialmente articuladas ao sequenciamento didático e sua aplicabilidade no ensino básico brasileiro. A maioria dos materiais didáticos são voltados para a aprendizagem de alemão em cursos de língua estrangeira ou licenciatura. Em se tratando de pesquisas com o uso da sequência didática como recurso didático, encontramos pesquisas aplicadas em contextos acadêmicos e /ou aplicadas com idiomas diferentes.

Tendo isso em vista, a presente pesquisa tem por objetivo geral propor uma sequência didática para o ensino de diálogos formais e informais em nível básico no alemão como língua estrangeira utilizando a tradução como recurso pedagógico.

Considerando as demandas e limitações de tempo dos professores, a elaboração de material didático teoricamente fundamentado visa auxiliar docentes de ALE do Ensino Médio no exercício de sua profissão, favorecendo a prática docente e oferecendo suporte concreto para a implementação de atividades de tradução em sala de aula.

Dessa forma, neste trabalho, propomos uma atividade tradutória que possa responder à pergunta: quais elementos linguísticos e quais etapas incluir em uma sequência didática baseada em tradução para ensinar diálogos formais e informais em aulas de alemão como língua estrangeira?

Esta dissertação é composta por 5 capítulos. Neste primeiro capítulo, abordamos a introdução e a relevância desta proposta de estudo. No segundo capítulo apresentaremos a fundamentação teórica, fazendo uma análise retrospectiva dos métodos de ensino de LE relacionados à tradução, evolução histórica da tradução no ensino de LE, a tradução como recurso didático na contemporaneidade, sequência didática no ensino de LE e o gênero textual “diálogo” e pronome de tratamento no português brasileiro e no alemão. No terceiro capítulo, apresentaremos a metodologia, na qual descreveremos o tipo de pesquisa a ser realizado, bem como as etapas e os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa. No quarto, abordaremos a proposta da sequência didática propriamente dita, discutindo os seus objetivos e o seu processo de elaboração. No quinto capítulo, ressaltaremos, por fim, algumas contribuições do nosso trabalho para a prática docente que podem servir como base para novas pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentaremos a fundamentação teórica da presente pesquisa. A fim de estabelecermos uma melhor organização, dividimos o nosso referencial teórico nas seguintes subseções: i) evolução histórica da tradução no ensino de LE; ii) a tradução como recurso didático na contemporaneidade; iii) sequência didática no ensino de LE; e iv) o gênero textual “diálogo” e pronome de tratamento no português brasileiro e no alemão.

2.1 Evolução histórica da tradução no ensino de língua estrangeira

No decorrer da evolução histórica do ensino de línguas estrangeiras (LE), o uso da tradução enquanto recurso didático tem sido alvo de intenso debate (Costa, 1988; Pegenaute, 1996; Lucindo, 2006; Romanelli, 2009). Por vezes, seu uso foi incentivado, enquanto, em outras, desencorajado completamente. Essa alternância ocorre em especial por conta das diferentes abordagens e métodos de ensino que surgiram ao longo das décadas e que buscavam as melhores formas de se ensinar uma língua estrangeira (Almeida Filho, 2005). Nesta subseção, revisitaremos as principais abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira dos séculos XX e XXI, com ênfase no tratamento dado ao uso da tradução no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Para efeitos desta pesquisa, consideraremos a distinção entre “abordagem” e “método” tal como proposta por Richards e Schmidt (2010). Segundo esses autores, entende-se “abordagem” por “[...] a teoria, a filosofia e os princípios subjacentes a um determinado conjunto de práticas de ensino”³ (Richards; Schmidt, 2010, p. 30) enquanto “método” seria “uma maneira de ensinar uma língua baseada em princípios e procedimentos sistemáticos, isto é, trata-se da aplicação de perspectivas de como melhor se ensina e se aprende uma língua e de teorias específicas de língua e de aprendizagem de línguas”⁴ (Richards; Schmidt, 2010, p. 363). Em outras palavras, a abordagem pode ser compreendida enquanto um conjunto de princípios que norteiam o ensino e a aprendizagem de línguas enquanto o método como um roteiro, um

³ [...] the theory, philosophy and principles underlying a particular set of teaching practices. (tradução minha).

⁴ a way of teaching a language which is based on systematic principles and procedures, i.e. which is an application of views on how a language is best taught and learned and a particular theory of language and of language learning.

conjunto de práticas sistemáticas balizadas por determinadas teorias de ensino e aprendizagem, a ser seguido de maneira regular durante a regência de aulas.

De acordo com Leffa (1988, p. 214), o Método de Gramática e Tradução “suruiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregado até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas”. Esse método se baseia em ensinar uma LE utilizando a língua materna como meio de instrução e fazendo uso abrangente de exercícios de tradução como técnica de ensino.

Para Neuner (2007, p. 228), a base do Método de Gramática e Tradução não era somente a tradução como uma ligação entre culturas e informações, mas “[...] um conceito de aprendizagem cognitiva que se refere à compreensão das regras de construção da língua alvo e sua aplicação correta na formação e tradução de frases”⁵. Dessa forma, observa-se que a tradução no Método de Gramática e Tradução era empregada como técnica de ensino fundamental para o ensino de LE, sendo utilizada ainda como fonte de estudo e como meio de aproximação da língua alvo por meio de exercícios de tradução.

Apesar de sua ampla utilização no Método de Gramática e Tradução, o uso da tradução enquanto recurso didático foi completamente desencorajado no Método Direto. Segundo Richards e Schmidt (2010, p. 172), o Método Direto havia surgido como uma reação ao método de Gramática e Tradução e que, nesse sentido, almejava que as aulas de LE e as explicações de conteúdos fossem desempenhadas unicamente na língua alvo. Guzman e Alcón (2009, p. 241) relatam que “[...] o movimento do método direto rejeitou o uso da tradução como técnica de ensino e enfatizou a importância da oralidade no ensino de línguas”⁶. Nesse método, os aprendizes de uma LE não deveriam aprender palavras ou estruturas usando a sua língua materna como ponte. Tal princípio também é ressaltado por Leffa (1988, p.216), que explica que o princípio fundamental do método direto é a de que “[...] a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula”. Desse modo, esse método não contemplava atividades tradutórias, mas se enfocava na oralidade, desenvolvendo estratégias e

⁵ Zugrunde liegt ein kognitives Lernkonzept, das sich auf das Verständnis der Baugesetze der Zielsprache und ihre korrekte Anwendung bei der Satzbildung und Übersetzung bezieht. –Neuner (2007, p. 228)

⁶ [...] the direct method movement rejected the use of translation as a teaching technique and emphasized the importance of the spoken mode in foreign language teaching.

a utilização de recursos visuais e gestuais com o intuito de que o aluno conseguisse entender a informação apresentada, sem a interferência da língua materna.

Nas décadas de 60 a 90, houve um grande enfoque nos métodos de ensino de LE. De acordo com Almeida Filho (2005, p. 35), “a ênfase nesse período foi justamente na busca do melhor método, das melhores técnicas e dos mais eficientes recursos para ensinar idiomas em ambientes formais (a sala de aula, laboratório de línguas) a grupos de alunos”. Embora as críticas ao uso da tradução no ensino e aprendizagem de língua estrangeira tenham continuado durante esse período, tais críticas foram enfatizadas com o advento do método audiolingual, que se baseou no pressuposto de que a comunicação oral é o objetivo principal da aprendizagem de línguas (Guzman; Alcón, 2009, p. 241).

Segundo Brown (2007), o Método Audiolingual surgiu durante a Segunda Guerra Mundial com o intuito de sanar a necessidade do exército estadunidense em termos de falantes proficientes em várias línguas estrangeiras. O autor (2007) explica que o desenvolvimento desse método, que popularmente foi chamado de “Método do Exército”, deu-se através de cursos especiais e intensivos, priorizando a audição e a fala só para posteriormente, trabalhar com a leitura e escrita, sem usar a tradução como ferramenta principal. Brown (2007, p. 111) destaca que a “[...] característica desses cursos era uma grande quantidade de atividades orais - exercícios de pronúncia e padrões e prática de conversação - com praticamente nenhuma gramática e tradução encontradas nas aulas tradicionais”⁷.

Segundo Leffa (1988, p. 225), esse método era uma espécie de releitura do método direto que foca a oralidade através do estímulo à repetição de palavras e frases gramaticalmente corretas, mas que, para os alunos, não fazia muito sentido, visto que não se trabalhava o significado, pois “as repetições intermináveis para desenvolver a super aprendizagem tornavam as aulas cansativas para os alunos e professores. A ênfase na forma, em detrimento do significado, fazia os alunos papaguearem frases que não entendiam”.

No decorrer das décadas seguintes, segundo Brown (2007, p. 112), “[...] descobrimos que a linguagem não era adquirida através de um processo de formação de hábitos e excesso de

⁷ Characteristic of these courses was a great deal of oral activity-pronunciation and pattern drills and conversation practice-with virtually none of the grammar and translation found in traditional classes.

aprendizagem’’⁸, pressupostos de alguns dos métodos de ensino apresentados até então, e é nesse cenário linguístico que a abordagem comunicativa entra em cena. A abordagem comunicativa, também conhecida como ensino comunicativo de línguas, trouxe uma perspectiva diferente sobre o ensino de LE focando muito mais no significado do que nas estruturas gramaticais. O destaque dessa abordagem é fazer com que o aluno aprenda a se comunicar nas modalidades escrita e oral por meio do uso significativo da língua em sala de aula considerando situações reais e da utilização de material autêntico (Leffa, 1988; Costa, 2008). De acordo com Nascimento (2022, p. 23), na abordagem comunicativa, a tradução ocupa um papel secundário; no entanto, ela “[...] passa a ser incluída como estratégia de ensino e pode ser utilizada como facilitadora na sala de aula”, pois poderia atuar como intermediadora das habilidades utilizadas nessa abordagem. Sob a mesma concepção, Pertel (2014, p. 132) afirma que a tradução pode ser fonte de conhecimento linguístico e cultural:

Se desenvolvida e aplicada com cuidado, a tradução pode se mostrar um recurso de grande importância não somente para o desenvolvimento da língua estrangeira, mas necessariamente um instrumento de redescobrimto e reconstrução da língua materna e dos aspectos culturais do aprendiz.

Essa afirmação de Pertel se torna especialmente pertinente ao considerarmos sua associação com a condição pós-método introduzida por Kumaravadivelu (1994). De acordo com esse autor (1994, p. 30), “a condição pós-método [...] reconhece o potencial dos professores de saber não apenas como ensinar, mas também saber como agir de forma autônoma dentro das restrições acadêmicas e administrativas impostas por instituições, currículos e livros didáticos”⁹. Dessa maneira, o pós-método significa a autonomia do professor. Se os métodos de ensino apresentavam o ensino de LE como um roteiro a ser seguido, o pós-método passa a dar mais autonomia ao ensino, dando certa liberdade ao professor de adaptar o conteúdo e a incorporar os recursos didáticos que considerar adequados à realidade do seu contexto de ensino, desde que estes estejam em consonância com os pressupostos teóricos que norteiam a sua prática docente, ou seja, se esses recursos estão em alinhamento com a sua abordagem de ensino.

⁸ We discovered that language was not really acquired through a process of habit formation and overlearning.

⁹ The post method condition, however, recognizes the teachers’ potential to know not only how to teach but also know to act autonomously within the academic and administrative constraints imposed by institutions, curricula, and textbooks.

Considerando essa visão, pesquisas relacionadas ao uso da tradução no ensino de LE em um contexto pós-método revelaram que a tradução é um recurso didático bastante valioso na aprendizagem de uma língua estrangeira (Ortale et al., 2021; Costa, 2008).

Tendi em vista o exposto, discutiremos, na subseção seguinte, os principais aspectos teóricos contemporâneos relacionados à utilização da tradução enquanto recurso didático no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

2.2 A tradução como recurso didático na contemporaneidade

Como mencionado na subseção anterior (vide subseção 2.1), a tradução enquanto recurso didático tem sido reintegrada ao ensino comunicativo de línguas, considerando especialmente a condição pós-método. O uso da tradução no ensino de LE é denominado de “tradução pedagógica” (Hurtado, 2011) e, sob essa perspectiva, vários estudos foram desenvolvidos para implementar de modo mais eficiente a tradução dentro desse contexto. De acordo com Alves (2024, p. 17), a tradução pedagógica “emergiu buscando proporcionar uma aprendizagem completa e eficiente, indo além da simples transmissão de informações e envolvendo os alunos de maneira significativa e prática no processo de aquisição da nova língua”.

Na sala de aula, a tradução pode se apresentar, segundo Lucindo (2006), de duas maneiras: a primeira por meio da “tradução explicativa” e a segunda por meio de “exercícios de tradução”. Corrêa (2014, p. 55) afirma que “a tradução explicativa” “[...] ocorre quando o professor traduz o significado de uma expressão, comenta ou explica uma dificuldade gramatical para os alunos”, dotando-a assim de um caráter metalinguístico. Esse tipo de tradução é usado pelo professor para ajudar o aluno em sala de aula e tem um objetivo totalmente didático. Lucindo (2006, p. 8) destaca que a tradução explicativa se faz pertinente no ensino de LE “[...] para ensinar os falsos amigos, palavras que possam causar ambiguidades e, também, para evitar que os alunos dispersem sua atenção quando o que interessa é uma compreensão imediata de determinada palavra”.

Os exercícios de tradução, por outro lado, são recursos didáticos em que os alunos atuam como protagonistas da ação (Corrêa, 2014, p. 55) e, dessa forma, “[...] ajudam na conscientização da linguagem ideal para cada tipo de texto, ajudam na formação da consciência crítica da cultura da LE, permitem uma participação mais ativa dos alunos e promovem um

reequilíbrio de poder em sala de aula” (Lucindo, 2006, p. 8) e torna o aluno parte integrante do processo de aprendizagem e traz para ele um senso de coparticipação e integração de sua experiência de vida ao que é aprendido sem sala de aula.

Ainda, segundo Lucindo (2006), a tradução é uma “atividade de reexpressão do sentido” e tem a tradução pedagógica como um instrumento didático que promove, através dos exercícios de tradução, uma participação mais ativa do aprendiz de LE.

Welker (2003, p. 153) destaca que o uso da tradução como recurso didático não tem por objetivo formar tradutores profissionais, mas contribuir para o desenvolvimento linguístico e cultural do aprendiz de LE. Nesses contextos, espera-se que o aluno reproduza “[...] a mensagem principal do texto fonte, em vez de interpretar necessariamente o estilo e o tom do original para um estilo e tom apropriados na tradução, como se espera de um tradutor profissional”¹⁰ (Conselho Europeu, 2020, p. 102).

Contudo, para Welker (2003, p. 154), uma comunicação entre professor e aluno que compartilham a mesma língua materna e que fazem uso dela em sala de aula, mesmo para efeitos de explicação, no entanto, não deve ser classificada como “tradução pedagógica”, mas sim como “uso da língua materna”. O pesquisador (2003, p. 155) considera que configuraria como tradução pedagógica somente os “[...] exercícios feitos pelos alunos, não o simples uso da língua materna por parte do professor ou dos aprendizes”. Nesse sentido, consideramos pertinente o posicionamento desse autor e, para efeitos dessa pesquisa, reservaremos o uso do termo “tradução pedagógica” quando nos referirmos aos exercícios de tradução realizados em sala de aula pelos alunos.

Mediante esse contexto, a tradução tem sido reintroduzida então, como uma habilidade de mediação linguístico-cultural, em adição às tradicionais quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever), sendo comumente referenciada enquanto uma “quinta habilidade” (Corrêa, 2014; Welker, 2003). Em sua versão mais recente, o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECR) (Conselho Europeu, 2020, p. 34) integra a tradução enquanto uma forma de mediação, um dos quatro modos de comunicação possíveis (recepção, produção, interação e mediação) no desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz de LE. Sobre o processo de mediação, o QECR 2020 (Conselho Europeu, 2020, p. 34) esclarece que:

¹⁰ “[...] the substantive message of the source text, rather than necessarily interpret the style and tone of the original into an appropriate style and tone in the translation, as a professional translator would be expected to do”.

Nos modos receptivo e produtivo, as atividades escritas e/ou orais de mediação tornam possível a comunicação entre pessoas que, por qualquer motivo, não conseguem se comunicar diretamente. A tradução ou interpretação, uma paráfrase, resumo ou registro, oferece a uma terceira parte uma (re)formulação de um texto original ao qual essa terceira parte não tem acesso direto. As atividades linguísticas de mediação – (re)processamento de um texto existente – ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal de nossas sociedades¹¹.

Nessa mesma direção, Welker (2003, p. 153) afirma ainda que “[...] tendo-se como objetivo a aprendizagem de uma quinta habilidade – a de traduzir, mas sem a pretensão de o aluno tornar-se tradutor profissional – pode e deve-se recorrer a exercícios de tradução LE>>LM já no primeiro semestre”. Embora não haja a intenção de formar tradutores profissionais, é possível empregar noções e técnicas de ensino relacionadas à formação de tradutores para o contexto do ensino de LE.

Para efeitos desta pesquisa, consideramos a tradução a partir da perspectiva funcionalista de Nord (2012) e de seus aportes relacionados à formação de tradutores. Para essa autora (2012), a tradução se caracteriza pela “[...] produção de um texto alvo funcional que mantenha uma relação de interdependência com um texto fonte, especificada conforme a função tradutória prospectiva [...]”¹² (Nord, 2012, p. 40). Em outras palavras, a tradução seria a reprodução de um texto fonte em uma determinada língua alvo levando em consideração a finalidade a que se destina, porém se mantendo uma relação de interdependência com relação ao texto fonte.

Sob a perspectiva da tradução funcionalista, Nord (2012, p. 23) ressalta que a tradução é a comunicação entre duas línguas e culturas tendo o texto como veículo

[...] a tradução ocorre em uma situação comunicativa, na qual se empregam elementos que, intuitivamente, chamamos de texto base e texto meta. Em comparação com outras situações comunicativas, a tradução é específica pelo fato de que existem duas culturas (e línguas) envolvidas. [...] o instrumento da comunicação é o texto

¹¹ In both the receptive and productive modes, the written and/or oral activities of mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly. Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct access. Mediation language activities – (re)processing an existing text – occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies. (CEFR 2001 Section 2.1.3)

¹² [...] producción de un texto meta funcional y que mantenga una interdependencia con un texto base, especificada según la prospectiva función traslativa [...]

transmitido por um meio adequado e que tem a função de cumprir a finalidade prevista. Portanto, essa situação comunicativa real constitui o quadro no qual o texto e suas funções comunicativas devem ser analisados e interpretados.¹³

Para Pontes e Pereira (2021, p.37), o modelo de análise pré-tradutório de Nord pode ser usado para o ensino de língua estrangeira “[...] desde que não se limite à análise linguística do TB [texto base] ou às intenções do autor e a sua verbalização”. Tal modelo, quando aplicado em atividades de tradução, proporciona aos alunos uma atividade direcionada e prática, pois os auxilia a relacionar os textos com assuntos autênticos de situações comunicativas vivenciadas por eles e com fatores internos ou externos, denominados por Nord de “fatores extratextuais” ou “fatores intratextuais” (Nord, 2016).

Vamos reafirmar, então, que a função comunicativa é o critério determinante para a textualidade, à qual as características semânticas e sintáticas do texto são subordinadas. Assim, os fatores da situação comunicativa em que o texto fonte é utilizado são de importância decisiva para a análise dos textos porque determinam sua função comunicativa. Nós os chamamos de fatores “extratextuais” ou “externos” (por oposição aos fatores “intratextuais” ou “internos” relacionados ao próprio texto, incluindo os seus elementos não verbais) (2016, p.73,74).

É importante ressaltar que a análise dos fatores extratextuais é de grande importância para auxiliar os alunos a entenderem a função do texto:

Os fatores extratextuais são analisados mediante a solicitação de informações sobre o autor ou emissor do texto (quem?), a intenção do emissor (para quê?), o público para o qual o texto é direcionado (para quem?), o meio ou canal pelo qual o texto é comunicado (por qual meio?), o lugar (em qual lugar?), o tempo da produção e recepção do texto (quando?) e o motivo da comunicação (por quê?). O conjunto de informações referentes a esses sete fatores extratextuais pode fornecer uma resposta à última questão, que diz respeito à função que o texto pode alcançar (com qual função?). (2016, p. 75)

É importante ressaltar que ao falarmos da tradução como recurso didático, diversos pesquisadores em seus estudos, tais como Costa (1988), Souza (1999) e Pertel (2014), já apontavam a tradução e os exercícios de tradução como benéficos para o desenvolvimento

¹³ [...] la traducción se produce en una situación comunicativa, en la que se emplean elementos que, intuitivamente, hemos llamado textos: texto base y texto meta. Comparada con otras situaciones comunicativas, la traducción es específica por el hecho de que hay dos culturas (y lenguas) implicadas. [...] en esta situación, el instrumento de la comunicación es el texto transmitido por un medio adecuado y tiene la función de cumplir la finalidad comunicativa prevista. Por lo tanto, esa situación comunicativa real constituye el marco en el que hay que analizar e interpretar el texto y sus funciones comunicativas.

linguístico e cultural dos aprendizes. Segundo Atkinson (1993) e Lucindo (2006), esses benefícios incluiriam, entre outros: i) a reflexão do significado das palavras de forma contextualizada; ii) estabelecimento de comparações entre a língua fonte e a língua alvo, capacitando os aprendizes a ter uma maior consciência linguística; iii) transformação das aulas mais dinâmicas, incentivando os alunos a utilizarem seu conhecimento linguístico prévio; e iv) apresentação da tradução como uma atividade real na língua alvo na qual os alunos podem vivenciar diferentes ocasiões de suas vidas no âmbito profissional e/ou pessoal.

Além disso, Costa (1988, p. 285) ressalta que “a tradução, bem empregada, permitiria um confronto cultural mais imediato e o estudante poderia ter mais consciência das diferenças o que, sem dúvida, lhe facilitaria alcançar um domínio cada vez maior de outra cultura”. De forma complementar, Souza (1999, p. 141) reforça que o ato de traduzir “[...] é um processo natural e inevitável na comunicação humana através da linguagem, e não é a sua proibição, em sala de aula, que impedirá os aprendizes de recorrerem a esta atividade sempre que necessário, sobretudo nos estágios iniciais de aprendizagem”.

Sob essa perspectiva, Pertel (2014, p. 134) enfatiza a importância da prática de tradução como competência intercultural como “[...] perspectiva de transpor abismos culturais e diferenças, cujo resultado se dá na redescoberta da própria cultura e na reformulação dos conceitos sobre a cultura do outro”. Para a autora (2014, p. 132) “o uso da tradução com fins didáticos pode ser uma atividade comunicativa intercultural e empoderadora, capaz de transformar nossos alunos do ensino básico em sujeitos críticos e reflexivos”.

Tendo em vista as análises feitas sobre a tradução pedagógica na contemporaneidade e seu uso positivo no ensino de LE, passaremos agora à próxima subseção, na qual discutiremos a sequência didática no ensino de LE, suas características e as vantagens de sua aplicabilidade nesse contexto.

2.3 Sequência didática no ensino de línguas estrangeiras

De acordo com Dantas (2022, p.11), a sequência didática (SD) se refere a “[...] um modelo de ensino organizado por meio de atividades estrategicamente elaboradas e planejadas que são compostas por módulos ou por etapas e que no final de suas aplicações visam atingir os objetivos propostos”. Esse tipo de modelo tem sido bastante aplicado em diversas áreas do

conhecimento, sobretudo tendo em vista “[...] a necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos [...]” (Gonçalves; Ferraz, 2016 p. 126).

No contexto do ensino de línguas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) compreendem a SD, ainda, enquanto um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”. Em outras palavras, além de seu caráter sistemático e seccionado por etapas, a sequência didática pode ser empregada ainda para auxiliar os alunos a se familiarizarem com um gênero textual específico, dando “[...] acesso aos alunos às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96).

Partindo do conceito de gênero, Dell’Isola (2009, p. 100), afirma que os gêneros textuais são “[...] manifestações sociais constituídas de elementos verbais e/ou não-verbais intencionalmente selecionados e organizados para exercer uma atividade sociointerativa [...]” e que, por meio de seu uso em sala de aula, “o aprendiz pode compreender o funcionamento sociointerativo das comunidades discursivas e as formas da língua em uso” (Dell’Isola, 2009, p. 106).

É importante ressaltar que por muito tempo, o conhecimento sobre os gêneros textuais parecia estar distante do convívio escolar, e, quando eram trabalhados, eram somente em contextos avaliativos e pareciam não estar relacionados ao cotidiano escolar dos alunos ou ao seu repertório linguístico e sociocultural, dificultando a sua associação com fatos autênticos da vida dos alunos e, automaticamente, de própria cultura, conforme explica Schneuwly; Dolz-Mestre (1999, p. 8),

O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica”. Dessa forma, os gêneros seriam “[...] autênticos produtos culturais da escola elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos (1999, p. 8).

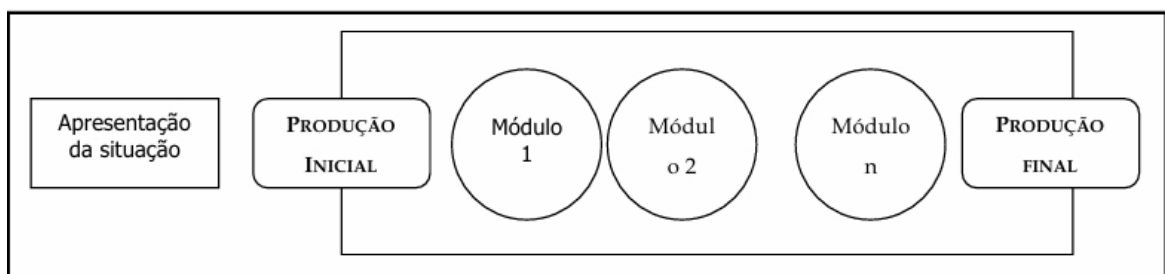
Contudo, percebeu-se que vivenciar a aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, também em seu caráter textual, aproxima o aluno de sua prática linguística cotidiana, pois “considerando-se o aspecto sociocomunicativo dos gêneros textuais, sua eficiente utilização é de extrema importância para o processo de aprendizagem de uma língua, seja ela materna, seja ela estrangeira” (Dell’Isola, 2009, p. 113-114), o que ajuda o aluno a relacionar as situações comunicativas e os discursos vividos por ele às situações comunicativas aprendidas em língua estrangeira e língua materna.

Associando o trabalho com sequência didática e gêneros textuais, que fazem parte de um conjunto de atividades graduais e que abordam um tema específico, a sequência didática, aos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de acordo com Cristóvão (2009), é aplicada dentro de um projeto de classe e constituída por etapas.

Ela seria constituída de uma produção final, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a sequência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular. Como fechamento, haveria uma produção final. Esses três passos constituiriam o projeto de classe. As sequências, cujo objetivo central é a produção escrita de textos, são comumente organizadas em torno de gêneros. (2009. p. 306)

Com relação à estruturação de uma sequência didática, apresentam-se as etapas de uma sequência didática conforme o modelo teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) na Figura 1.

Figura 1 – Esquema da estrutura de base de uma sequência didática.¹⁴



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Na apresentação da situação há a descrição minuciosa da tarefa que será realizada pelos alunos, explicando-se o gênero textual a ser abordado. A atividade poderá ser de expressão oral ou escrita. A apresentação da situação tem o intuito de expor aos alunos como a tarefa será realizada e os passos que devem ser seguidos, preparando-os para a produção inicial.

¹⁴ Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Esse é o primeiro contato que os alunos têm para entender a construção da representação da situação comunicativa e de como a atividade será executada.

A produção inicial consiste na primeira produção textual do aluno, na qual o professor tem a oportunidade de averiguar as habilidades e dificuldades dos alunos participantes, adequando-a ao processo conforme a necessidade. A produção inicial é uma parte muito importante da sequência didática, pois esclarece o significado de uma sequência para o aluno, deixando claras as habilidades que ele deve desenvolver para aprimorar o conhecimento o domínio do gênero de texto em questão, seja oral ou escrito, conforme afirmam Schneuwly; Dolz (2004, p. 61): “Nós vamos desenvolver a ideia de que o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.”

Os módulos dizem respeito às diversas atividades ou exercícios cujo foco é o desenvolvimento das habilidades escolhidas pelo professor. Os módulos oferecem as ferramentas para a identificação e resolução de problemas observados na produção inicial.

A produção final é o momento no qual o aluno tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos e, com o auxílio do professor, averiguar os avanços alcançados. Ademais, a produção final poderá funcionar também como uma avaliação de aspecto somativo, na qual poderá ser avaliado o progresso do aluno diante dos aspectos trabalhados durante toda a sequência didática.

É interessante perceber que, segundo o que nos apresenta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática, quando bem aplicada, fornece aos alunos o entendimento de que a atividade trabalhada na produção inicial é reconsiderada e comparada com a produção final, o que, segundo Cristóvão (2009, p. 311), “se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados”.

Ao ser aplicada em um contexto educacional no qual os gêneros textuais podem ser autênticos, a sequência didática associada ao modelo de tradução de Nord (2012) (vide subseção 2.2) propicia um contato constante do aprendiz de LE com o texto base, que, através dos módulos da SD e da reescrita, passa a dominar não somente o gênero, mas desenvolve diferentes capacidades de linguagens e percepções linguísticas e culturais, como afirmam Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97) “Os textos produzidos durante as sequências permitem levantar os pontos problemáticos e construir *corpora* de “frases a serem melhoradas.”

Como proposta de tradução aplicada mediante uma sequência didática, foi escolhido o gênero textual diálogo, que será abordado na próxima subseção.

2.4 Gênero textual “diálogo” e pronomes de tratamento no português brasileiro e alemão

Conforme apresentado anteriormente (vide Seção 1), esta pesquisa propõe o trabalho com a tradução por meio de uma sequência didática, voltada ao ensino de diálogos formais e informais no alemão como língua estrangeira. O gênero “diálogo” foi selecionado por se tratar de uma forma de comunicação autêntica, com a qual o público-alvo já possui familiaridade.

De acordo com Marcuschi (2003, p. 14), “a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”. Por esse motivo, o gênero conversacional assume papel central no ensino de línguas estrangeiras, sendo frequentemente um dos primeiros com que o aprendiz tem contato. No entanto, especialmente no contexto socioeducacional desta pesquisa, observa-se que muitos alunos, embora utilizem a conversação em seu cotidiano, não possuem conhecimento explícito sobre os propósitos, as características e os elementos constitutivos dos gêneros textuais, tampouco sobre como agir em diferentes situações comunicativas, como as de caráter formal e informal.

Cabe destacar que a organização da conversação varia conforme a situação comunicativa. Segundo Marcuschi (2003, p. 53-54):

Há muitas maneiras de incitar uma conversação, dependendo da situação, das circunstâncias e dos meios para tanto utilizados. Duas pessoas que não se encontram há muito tempo iniciarão com cumprimentos e abraços com certa efusividade, podendo a abertura tomar um tempo longo antes de iniciar com algum tópico específico. Já no caso de pessoas que se veem todo dia pode ocorrer uma troca de turnos rápida no primeiro encontro do dia e, se durante o dia se encontrarem mais vezes, é possível que iniciem logo com o tópico. Situações formais podem exigir um cumprimento ritual, com apresentações mútuas, trocas de gentilezas e combinações para a entrada no tópico.

Diante desse contexto linguístico, a proposta de trabalhar o gênero conversacional com a sequência didática, visa sanar as dificuldades de estrutura do gênero, do uso dos pronomes formais e informais, empregando a tradução para fins didáticos, em contextos de situações conversacionais distintos, sem causar estranhamento para o aluno, que poderá identificar maneiras, circunstâncias e formas de aplicação destes aspectos na prática através do diálogo/ conversa.

No que se refere à língua portuguesa, a variação entre formalidade e informalidade em contextos conversacionais está diretamente relacionada ao uso de pronomes. Segundo Bechara

(2003, p. 162), “pronome é a classe de palavras categoremáticas¹⁶ que reúne unidades em número limitado e que se refere a um significado léxico pela situação ou por outras palavras do contexto”. O gramático ressalta que, “de modo geral esta referência é feita a um objeto substantivo considerando-o apenas como pessoa localizada do discurso.” (Bechara, p. 162). Ainda, segundo Bechara (2003), os pronomes se referem às pessoas do discurso, as quais mudam de acordo com o referente e o número (singular ou plural):

Os pronomes podem ser: *possessivos*, *demonstrativos* (abarcando o artigo definido), *indefinidos* (abarcando o artigo indefinido), *interrogativos e relativos*.
 Pronomes pessoais designam as duas pessoas do discurso e a não-pessoa (não-*eu*, não-*tu*), considerada, pela tradição, a 3. pessoa:
 1ª Pessoa: *eu* (singular), *nós* (plural),
 2ª Pessoa: *tu* (singular), *vós* (plural) e
 3ª Pessoa: *ele*, *ela* (singular), *eles*, *elas* (plural).
 As formas *eu*, *tu*, *ele*, *nós*, *vós*, *eles*, *elas*, que funcionam como sujeito, se dizem retas. (Bechara, 2003, p. 163-164)

Em um contexto conversacional informal, em língua portuguesa brasileira, usamos os pronomes pessoais “você” ou “tu”, ou ainda, se quisermos ampliar o contexto sociolinguístico, outras palavras ou termos que denotam informalidade e que variam de região para região. Já no contexto conversacional formal, usamos em língua portuguesa, os pronomes de tratamento

Formas de tratamento – Existem ainda formas substantivas de tratamento indireto de 2ª pessoa que levam o verbo para a 3ª pessoa. São chamadas *formas substantivas de tratamento* ou *formas pronominais de tratamento*.
 Você, vocês (no tratamento familiar)
 O Senhor, a Senhora (no tratamento cerimonioso) (Bechara, 2003, p. 165)

Em língua alemã, os aspectos de formalidade nem sempre seguem os “padrões” abordados em língua portuguesa. Em língua alemã, os pronomes pessoais “du” e “Sie” representam, respectivamente, situações informais e formais:

¹⁶ Ao nos referirmos ao significado estrutural, aludimos, junto com as unidades lexemáticas (lexemas), às unidades categoremáticas, os pronomes, que são "formas sem substância", isto porque apresentam apenas ou em primeiro lugar um significado categorial sem representar nenhuma matéria extralinguística.

O pronome pessoal da 2ª pessoa do singular é usado principalmente no ambiente pessoal. Usa-se “du” na família, entre parentes, amigos, jovens, às vezes também entre colegas de trabalho; adultos tratam crianças por “du”¹⁷.

A saudação educada “Sie” é gramaticalmente uma 3ª pessoa do plural. É a forma educadamente listada de saudação que é usada para uma ou mais indivíduos (DUDENREDAKTION, 2006, p. 272 e 274)¹⁸

Nesse contexto, aprendizes de alemão podem apresentar dificuldades ao lidar com essas distinções, especialmente devido à tendência de transferir padrões do português para a língua-alvo. É comum, por exemplo, associar o pronome “Sie” às formas de tratamento “senhor” e “senhora”. Contudo, com o desenvolvimento linguístico, os alunos compreendem que, em alemão, “Herr” (Sr) e “Frau” (Sra) são substantivos e representam formas nominais de tratamento enquanto que “Sie” exerce a função de pronome formal.

Na próxima seção, serão descritos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, bem como a forma como o gênero conversacional será integrado à sequência didática como atividade de tradução.

¹⁷ Das Personalpronomen der 2. Person Singular wird vor allem im persönlichen Umfeld gebraucht. Man duzt sich in der Familie, unter Verwandten, Freunden, Jugendlichen, teilweise auch unter Arbeitskollegen; Erwachsene duzen Kinder."

¹⁸ Die höfliche Anrede *Sie* ist grammatisch eine 3. Person Plural. Es ist höflich distanzierte Anredeform, die man gegenüber einer oder mehreren angesprochenen natürlichen Personen verwendet.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados no âmbito da presente pesquisa. Para melhor organização e compreensão das informações, esta seção está dividida em: i) natureza da pesquisa; ii) contexto educacional no qual a pesquisa está inserida; e iii) etapas e procedimentos para a elaboração da proposta de sequência didática.

3.1 Natureza da pesquisa

Tendo em vista que o presente estudo teve como objetivo geral propor uma sequência didática baseada em tradução para o ensino do ALE para aprendizes brasileiros, ele se caracteriza enquanto uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, com foco no processo de elaboração desse material didático.

Para tanto, este estudo adotou métodos de pesquisa de caráter bibliográfico e documental, uma vez que se fundamentou na produção científica já publicada e em outros documentos de referência (Gil, 2002, p. 44). Além disso, este trabalho se caracterizou como exploratório, pois buscou apresentar uma nova perspectiva sobre o tema abordado, promovendo reflexões a partir da literatura consultada e da experiência docente da pesquisadora.

3.2 Contexto educacional

Conforme anteriormente mencionado na Introdução (vide Seção 1), a sequência didática proposta neste trabalho foi elaborada tendo como público-alvo estudantes de uma Escola Estadual de Educação Profissional que estão aprendendo alemão como língua estrangeira em nível inicial. A oferta de ALE nessa instituição teve início em 2010, por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Ceará e o governo da República Federal da Alemanha. Essa colaboração, reconhecida internacionalmente como Projeto PASCH, contribuiu para a ampliação da oferta de ensino de línguas na escola, promovendo o ensino da língua alemã tanto no contexto escolar quanto em atividades extracurriculares, além de estimular o interesse dos alunos pelo idioma por motivos acadêmicos e profissionais.

O público-alvo da proposta é composto por estudantes do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 e 17 anos, oriundos, em sua maioria, de outras escolas da rede pública estadual. Esses alunos têm contato com a língua alemã a partir do 1º ano do Ensino Médio, com carga horária de duas horas-aula semanais até o 2º ano, geralmente sem conhecimento prévio do idioma e, em muitos casos, sem experiência anterior com outras línguas estrangeiras.

A proposta de atividades de tradução foi elaborada para aplicação em turmas de 1º ano, que costumam ter, em média, 40 alunos. A escolha dessa etapa de ensino justificou-se pelo fato de ser o momento em que os estudantes estabelecem seu primeiro contato com a língua alemã e, conseqüentemente, apresentam dificuldades iniciais relacionadas à compreensão de aspectos básicos de formalidade em diálogos formais e informais, os quais constituem o foco desta sequência didática. Convém destacar, no entanto, que a presente pesquisa se restringiu à elaboração da proposta didática, não contemplando sua aplicação junto a esses estudantes.

3.3 Etapas e procedimentos da elaboração da proposta de sequência didática

A proposta de sequência didática apresentada neste trabalho foi elaborada a partir da articulação e desenvolvimento das seguintes etapas: i) análise do contexto educacional; ii) levantamento teórico; e iii) planejamento pedagógico.

A primeira etapa fundamentou-se na elaboração dos elementos que constituiriam a proposta de pesquisa com base na observação e na minha experiência como pesquisadora no contexto de ensino e aprendizagem em questão (vide Subseção 3.2). Nesse cenário, a partir de minha experiência e observações como docente, considerou-se a dificuldade dos alunos com relação ao vocabulário básico do alemão e, por conseguinte, a necessidade de ampliar sua compreensão lexical nessa língua. Tal dificuldade decorre, em grande medida, de limitações no domínio lexical e sintático também em português. Tais considerações nortearam a seleção e a organização das atividades propostas, sem que houvesse a aplicação da sequência didática ou a levantamento de dados que contasse com a participação dos estudantes para esta pesquisa.

Nesse contexto, a tradução pedagógica foi adotada como estratégia didática, por favorecer a compreensão vocabular e promover discussões em sala de aula por meio da mediação do professor (Lucindo, 2006). A opção pela organização do ensino em uma sequência didática justifica-se por seu potencial de estruturar o trabalho com gêneros textuais (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) e de possibilitar a retomada sistemática de conteúdos,

contribuindo para o esclarecimento de dúvidas recorrentes dos alunos, promovendo assim, novas aprendizagens.

No que se refere ao levantamento teórico, foram consultados livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam a tradução pedagógica, a sequência didática, o ensino de ALE e os aspectos linguístico-discursivos pertinentes. Esse embasamento teórico está detalhado na Seção 2.

Quanto ao planejamento pedagógico, a proposta foi concebida com o objetivo de ensinar diálogos formais e informais em nível básico no alemão como língua estrangeira. Buscou-se, assim, articular teoria e prática, aproximando conhecimentos acadêmicos do contexto da escola pública e contribuindo para o desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos, bem como para uma prática docente mais direcionada às necessidades do contexto.

Para a organização da sequência didática, adotou-se o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), estruturando as atividades em torno de situações comunicativas recorrentes que envolvem não apenas aspectos linguísticos, mas também culturais.

Nesse sentido, foram selecionadas duas situações representativas do uso cotidiano da língua portuguesa falada no Brasil para o ensino de diálogos formais e informais em nível básico com foco no alemão como língua estrangeira, as quais serão descritas detalhadamente na Seção 4.

4 DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na presente seção, discorro sobre o processo de elaboração da sequência didática proposta. Essa proposta, como recorrentemente reiterado, foi elaborada com o intuito de ensinar os diálogos formais e informais em nível básico no alemão como língua estrangeira utilizando a tradução como recurso didático, amparada por um conceito de tradução funcionalista aplicada ao ensino de LE.

Conforme já indicado (vide subseção 2.3), a proposta de sequência didática que apresento nesta dissertação foi estruturada aos moldes dos princípios teóricos e metodológicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Sob essa ótica, esta proposta se divide em quatro etapas principais: i) apresentação da situação inicial; ii) produção inicial; iii) módulos; e iv) produção final. O plano de aula completo da sequência didática encontra-se disponível no Apêndice A.

4.1 Apresentação da situação inicial

Nesta etapa os alunos terão seu primeiro contato com o gênero abordado no exercício de tradução e, por isso, ela foi subdividida em duas fases: i) ativação de conhecimento prévio e familiarização com os elementos constituintes do gênero “diálogo”; e ii) explicação do exercício de tradução a ser realizado.

4.1.1 Ativação de conhecimento prévio e familiarização com os elementos constituintes do gênero “diálogo”

A proposta apresentada neste trabalho se baseia no pressuposto de que os alunos já possuem, em certa medida, conhecimentos prévios com relação ao gênero “diálogo”, tais como o seu propósito comunicativo e os participantes envolvidos, ainda que de forma não sistematizada ou pouco explícita, pois esse gênero faz parte do cotidiano dos alunos ao utilizarem sua língua materna.

Partindo dessa premissa e considerando o nível inicial de proficiência em alemão esperado por parte dos alunos (vide subseção 3.2), a presente proposta de sequência didática se alicerça na utilização da língua materna (português brasileiro) e dos conhecimentos prévios como ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem. Essa opção permite que os

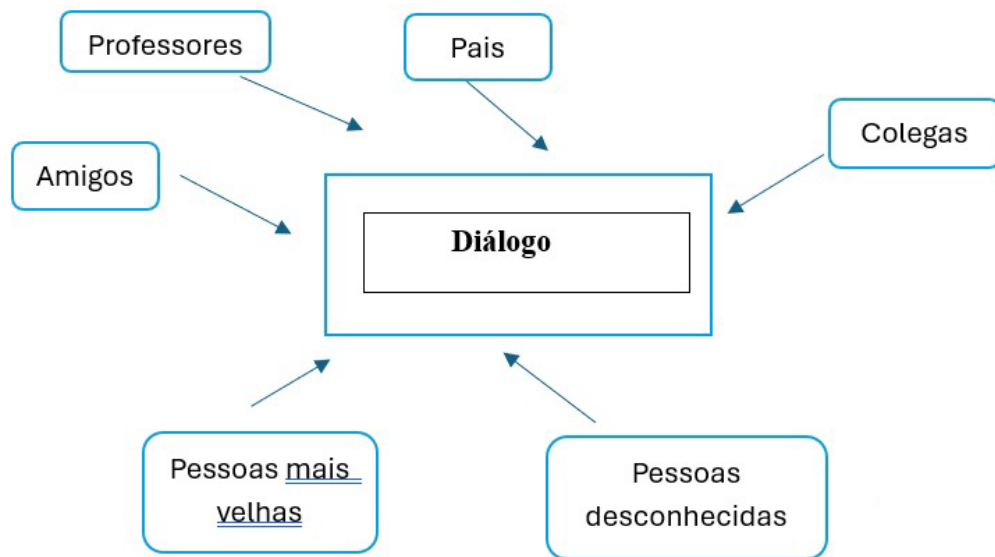
alunos resgatem o que já sabem sobre o gênero “diálogo” e, de forma colaborativa, construam novos conhecimentos a partir dessa base. Além disso, busca-se promover o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, ao incentivar a reflexão sobre diferenças culturais entre o uso desse gênero na língua de partida e na língua de chegada, especialmente no que se refere aos graus de formalidade e informalidade em contextos conversacionais.

Dessa forma, a primeira atividade a ser proposta é uma que envolve toda a turma, com o objetivo de ativar o conhecimento prévio com relação ao gênero “diálogo” dos alunos por meio de questões norteadoras, tais como: a) em quais situações do seu dia a dia você conversa com outras pessoas? b) com quem você costuma conversar (amigos, professores, familiares, desconhecidos)? c) você fala da mesma forma com todas essas pessoas? O que muda? d) Como esses diálogos normalmente começam, se desenvolvem e terminam? e e) na sua opinião, o que torna uma conversa mais formal ou mais informal. Essas questões podem ser ajustadas de acordo com a realidade de cada turma.

A partir das perguntas norteadoras, espera-se que os alunos possam se expressar com suas próprias palavras sobre os contextos comunicativos em que estão inseridos, os interlocutores com os quais interagem e as possíveis diferenças percebidas nessas interações. Nesse processo, é esperado que mencionem situações envolvendo professores, amigos, familiares, desconhecidos e conhecidos, reconhecendo que se comunicam com diferentes propósitos. Essa reflexão também contribui para que percebam que a linguagem se adapta às relações sociais, que se manifestam em diferentes graus de formalidade. Dessa forma, espera-se que os alunos consigam distinguir que interações com figuras de autoridade tendem a exigir maior formalidade, enquanto interações com amigos, colegas ou entre pares tendem a ocorrer em registros mais informais. Esse conhecimento servirá de base para a etapa posterior de produção de um texto traduzido em língua alemã.

As respostas dos alunos podem ser sintetizadas e sistematizadas coletivamente por meio de um mapa mental no quadro, tal como exemplificado na Figura 2:

Figura 2 – Modelo de mapa mental



Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.2 Explicação do exercício de tradução

Esta etapa tem como objetivo apresentar aos alunos o exercício de tradução que orientará a sequência didática, deixando claro que se trata de uma atividade de tradução do português para o alemão. O exercício está fundamentado na abordagem funcionalista de Nord (2016), segundo a qual a tradução é guiada por um encargo de tradução (escopo), isto é, pela finalidade com que o texto será utilizado na língua de chegada. Dessa forma, desde o início, os alunos serão orientados a compreender que traduzir não significa apenas substituir palavras, mas produzir um texto adequado a um contexto comunicativo específico.

Para tornar esse processo acessível ao nível inicial dos alunos, o encargo de tradução será apresentado de forma clara e simplificada. Os alunos deverão traduzir dois diálogos do português para o alemão, considerando suas finalidades e públicos-alvo: a) uma conversa entre amigos na entrada de um cinema, com linguagem informal, destinada a representar uma interação cotidiana entre jovens; e b) um diálogo entre um cliente e um funcionário em um aeroporto, com linguagem mais formal, voltado a uma situação de atendimento ao público (vide Apêndice B). Em ambos os casos, os textos traduzidos deverão ser compreensíveis para falantes de alemão e adequados às respectivas situações comunicativas.

Antes da realização da tradução propriamente dita, será desenvolvida, em conjunto com os alunos, uma análise pré-tradutória bastante simplificada (vide Apêndice B). Essa análise será conduzida por meio de perguntas norteadoras adaptadas ao nível dos alunos, tais como: a) quem são os interlocutores? b) qual é a relação entre eles? c) onde ocorre a interação? d) sobre o que se conversa? e) qual é o objetivo da comunicação? f) para quem o texto será traduzido? e g) quais elementos do texto (palavras, expressões, imagens) ajudam a compreender a situação? As respostas serão discutidas coletivamente, permitindo que os alunos mobilizem seus conhecimentos prévios sobre o gênero e sobre os diferentes graus de formalidade.

4.2 Produção Inicial

Na etapa de produção inicial, os alunos realizarão a primeira versão da tradução dos dois diálogos objeto deste exercício de tradução (vide Apêndice C), do português para o alemão, com base nas decisões discutidas na análise pré-tradutória (vide subseção 4.1.2). Espera-se que os alunos mobilizem seus conhecimentos prévios sobre o gênero “diálogo” e sobre a língua-alvo para produzir um texto inicial, ainda que com limitações próprias do nível de proficiência.

Durante a produção inicial, será permitido e incentivado o uso de dicionários bilíngues (português-alemão), bem como das anotações realizadas em sala de aula, como forma de apoio à compreensão lexical e à escolha de equivalentes em língua alemã. Esse suporte visa auxiliar os alunos na construção de suas traduções, sempre considerando o contexto comunicativo de cada situação. Dessa forma, propõe-se que os alunos que comecem a aplicar, ainda que de maneira inicial, estratégias de adequação linguística e sociocultural, especialmente no que se refere ao uso de formas de tratamento, vocabulário e estruturas compatíveis com contextos formais e informais.

A atividade será realizada em duplas, priorizando assim a aprendizagem colaborativa. O trabalho em duplas favorece a troca de conhecimentos, a negociação de sentidos e a construção conjunta da tradução, além de contribuir para um ambiente mais participativo e inclusivo. Nesse sentido, ressalta-se que o objetivo da atividade não é apenas traduzir, mas também compreender como o gênero “diálogo” se organiza em língua alemã, considerando os seus aspectos linguísticos em comparação com o português.

É importante destacar que essa produção inicial possui caráter diagnóstico. Seu propósito não é atribuir nota ou expor os alunos a situações de constrangimento, mas identificar dificuldades relacionadas tanto à compreensão do texto de partida quanto às escolhas linguísticas e discursivas na língua-alvo. A partir dessa primeira produção, será possível orientar o planejamento das etapas seguintes da sequência didática, com foco nos aspectos que demandarem maior atenção.

Considerando o contexto de ensino na escola pública e o nível inicial dos alunos, é esperado que surjam dificuldades, especialmente no que diz respeito à estrutura do gênero e ao uso adequado de formas de formalidade e informalidade em alemão. Tendo isso em mente, dois módulos prototípicos serão apresentados a seguir.

4.3 Módulos

Para os fins desta pesquisa, a sequência didática foi estruturada em dois módulos principais: i) familiarização com o gênero em língua alemã, com foco na compreensão de suas características discursivas e contextos de uso; e ii) ensino explícito de aspectos linguísticos, com ênfase nos pronomes “*du*” e “*Sie*” e suas respectivas conjugações verbais, bem como no vocabulário associado aos registros formal e informal. Essa organização objetiva integrar os aspectos discursivo e gramatical, a fim de contribuir para o uso adequado da língua em diferentes situações comunicativas. Ressalta-se que a quantidade e o conteúdo de cada módulo podem ser adaptados conforme a realidade de cada turma.

4.3.1 Módulo 1 – Diálogos formais e informais em alemão

Este primeiro módulo objetiva principalmente a distinção entre interações formais e informais na língua-alvo e, complementarmente, desenvolver estratégias de leitura específicas. As atividades deste módulo foram divididas em duas etapas: a) as atividades de pré-leitura; e b) atividades de compreensão leitora.

Na etapa de pré-leitura (Apêndice D), os alunos receberão uma atividade com imagens que representam diferentes situações comunicativas. A partir da observação dessas imagens, os alunos serão convidados a responder, por escrito em língua portuguesa, às seguintes perguntas para cada atividade: a) na sua opinião, onde as pessoas estão? O que indica isso? b) que tipo de

relação você acha que as pessoas mantêm? Parece algo mais formal ou mais informal? Por quê? e c) sobre o que você acha que as pessoas estão conversando? Por quê? As respostas poderão ser elaboradas com base nos conhecimentos prévios dos alunos, sendo posteriormente confirmadas ou reformuladas na etapa de leitura.

Essa estratégia permite que os alunos acessem informações iniciais por meio de elementos visuais, favorecendo a formulação de hipóteses sobre a situação comunicativa. Ao analisar as imagens, os alunos podem inferir aspectos como os interlocutores envolvidos, o tipo de relação estabelecida entre eles e os possíveis temas da interação, além de mobilizar conhecimentos linguísticos e culturais de forma inicial.

Dessa forma, a etapa de pré-leitura contribui para a ativação de conhecimentos prévios e para a explicitação de expectativas em relação ao gênero “diálogo”, favorecendo uma distinção inicial entre contextos formais e informais. Ao final dessa etapa, espera-se que os alunos sejam capazes de prever informações sobre a situação comunicativa (como assunto, interlocutores e contexto) com base na observação dos elementos visuais. A avaliação da aprendizagem poderá ser realizada a partir das respostas apresentadas pelos alunos às questões propostas.

Na sequência, será desenvolvida a etapa de leitura propriamente dita (vide Apêndice E). Nessa fase, os alunos terão acesso às mesmas situações comunicativas apresentadas na pré-leitura, agora acompanhadas dos diálogos em língua alemã. Os textos serão explorados por meio de leitura orientada, com o objetivo de promover a compreensão global e a identificação de informações específicas relevantes para a construção de sentido.

Figura 3 -Diálogo formal (APÊNDICE D)



Figura 4 – Diálogo Informal (APÊNDICE D)



Fonte: Elaborado pela autora - imagens criadas por IA.

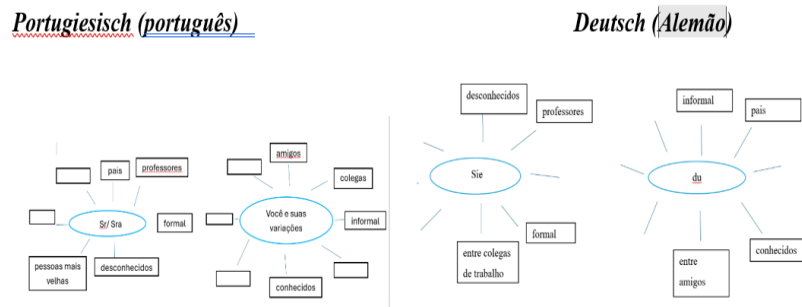
Durante essa etapa, os alunos serão guiados por questões objetivas e abertas que visam verificar a compreensão do conteúdo dos diálogos, das relações entre os interlocutores e dos significados que podem ser inferidos a partir do contexto. Além disso, serão destacados elementos linguísticos importantes, como o uso dos pronomes “du” e “Sie” e itens lexicais possivelmente desconhecidos. Esse processo permite a retomada e a validação das hipóteses formuladas na etapa de pré-leitura, favorecendo a articulação entre predição e compreensão.

Ao final desta etapa, os alunos serão capazes de distinguir entre diálogos formais e informais em língua alemã e ler diálogos em língua alemã para compreender informações específicas. A avaliação da aprendizagem será realizada por meio de um miniquestionário em língua portuguesa (vide Apêndice E), no qual os alunos deverão demonstrar sua capacidade de identificar informações-chave dos textos, compreender as situações comunicativas apresentadas e distinguir os níveis de formalidade nas interações.

4.3.2 Módulo 2 – Ensino explícito de gramática

Com o módulo 2, espera-se que os alunos saibam empregar de forma adequada os pronomes “*du*” e “*Sie*” em função da situação comunicativa, articulando forma linguística e contexto de uso. Para tanto, realiza-se uma etapa de sistematização com foco no ensino explícito de aspectos gramaticais, integrada às atividades de compreensão textual previamente desenvolvidas. Inicialmente, os alunos são levados a retomar suas previsões e a confrontá-las com os diálogos analisados, consolidando a compreensão das situações apresentadas, de acordo com o que foi visto nas atividades 1 e 2 (vide APÊNDICE D). Em seguida, introduz-se a distinção entre formalidade e informalidade no alemão, com ênfase no uso dos pronomes pessoais, estabelecendo relações com práticas equivalentes em língua portuguesa, que será exposta no quadro de acordo com a seguinte figura (vide APÊNDICE F):

Figura 5 – Mapa mental em português e alemão.



Fonte: Modelo elaborado pela autora.

Durante o compartilhamento de ideias, ressaltar que, além dos pronomes “Sie” e “du” que são usados em diálogos para destacar a formalidade e informalidade, em alemão, temos outras palavras e expressões que marcam a formalidade, como “Herr” “Frau” e a expressão “Wie geht es Ihnen?” para situações formais e “Hallo!” e “Wie geht’s” para situações informais, conforme apresentado na figura abaixo, da atividade 4.B (vide APÊNDICE E):

Figura 6- Situação comunicativa informal. Situação comunicativa informal (Apêndice E)



Fonte: Elaborado pela autora - imagem criada por IA.

Com base nas contribuições dos alunos, sistematizam-se no quadro os contextos de uso de “du” e “Sie”, bem como outras marcas linguísticas associadas aos diferentes níveis de formalidade. Essa sistematização é complementada por uma atividade de aplicação, na qual os alunos analisam uma nova situação comunicativa e identificam o grau de formalidade e

informalidade a partir de pistas linguísticas e contextuais, conforme figura abaixo (ver apêndice F):

Figura 7 – Situação comunicativa formal e informal (APENDICE F).



Fonte: Elaborado pela autora - imagem criada por IA.

Paralelamente, introduz-se, de forma inicial, a conjugação dos verbos *sein* (ser/estar) e *heißen* (chamar-se) com os pronomes *ich*, *du* e *Sie*, reforçando a relação entre estrutura gramatical e uso comunicativo. O ensino explícito de gramática é compreendido nesta situação como um recurso que contribui para o desenvolvimento da subcompetência gramatical, compreendida como parte constitutiva da competência comunicativa, ao disponibilizar aos alunos os elementos necessários para a produção linguística em nível microlinguístico. A ênfase aqui é proporcionar, de maneira mais clara, o uso dos pronomes em situações formais e informais com suas respectivas conjugações, conforme quadro abaixo:

Figura 8 - Quadro de conjugação verbal dos verbos “sein” (ser/estar) e “heißen” (chamar-se).

Sein (ser/ estar)	heißen
ich bin	ich heiße
du bist	du heißt
Sie sind	Sie heißen

Fonte: Quadro de conjugação verbal criado pela autora.

O objetivo de aprendizagem dos módulos 1 e 2 fundamenta-se em capacitar os alunos a reconhecer e empregar os pronomes “*du*” e “*Sie*” de forma adequada em diferentes contextos comunicativos, considerando o grau de formalidade e suas interações. A avaliação da compreensão comunicativa será realizada com base na capacidade dos alunos de identificar, justificar e aplicar o uso desses pronomes em atividades de análise e produção, evidenciando a compreensão de sua função pragmática em situações reais de comunicação sem ficarem presos aos tradicionais aspectos gramaticais ensinados comumente nas aulas de língua estrangeira.

4.4 Produção Final

Na etapa de produção final, a atividade será organizada em três momentos: i) elaboração da segunda versão da tradução; ii) revisão do texto traduzido pelos colegas; e iii) produção final da tradução.

4.4.1 Elaboração da segunda versão da tradução

Nesse momento (vide Apêndice G), os alunos serão convidados a elaborar uma segunda versão da tradução da produção inicial (vide subseção 4.2) e considerando os conteúdos trabalhados ao longo dos módulos sugeridos (vide subseção 4.3). Essa atividade tem como objetivo possibilitar a reelaboração do texto, considerando os aspectos linguísticos e discursivos previamente explorados.

4.4.2 Revisão do texto traduzido pelos colegas

Nesse momento (vide Apêndice H), a segunda versão da tradução será analisada em duplas, com atenção à adequação linguística e ao contexto comunicativo, permitindo que os alunos façam sugestões de melhoria e reflitam sobre as escolhas realizadas. A revisão do texto traduzido pelos colegas constitui uma etapa importante no desenvolvimento linguístico dos alunos, assumindo um caráter essencialmente colaborativo.

Além de contribuir para o aprimoramento do texto, essa etapa favorece uma maior consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. Ao interagir com a produção do outro, os alunos também revisitam suas próprias decisões, o que amplia sua compreensão linguística, cultural e tradutória. Dessa forma, sentem-se mais envolvidos no processo e conseguem perceber, de maneira concreta, os avanços alcançados ao longo das atividades.

4.4.3 Produção final da tradução

A partir das sugestões recebidas na etapa de revisão do texto traduzido pelos colegas, cada dupla elaborará a versão final da tradução, incorporando ao texto as contribuições consideradas pertinentes. Nesse momento (vide Apêndice I), espera-se que os alunos consigam mobilizar, de forma mais consciente, os conhecimentos construídos ao longo da sequência didática.

Essa produção final será avaliada de forma somativa, acompanhada de feedback do professor, considerando critérios de adequação linguística e comunicativa, especialmente no que se refere ao uso apropriado dos registros formal e informal e à organização do gênero “diálogo”.

Ao final da atividade, propõe-se ainda um momento de reflexão crítica, no qual os alunos poderão analisar o processo de realização da tarefa e reconhecer as aprendizagens desenvolvidas ao longo da sequência didática. Essa etapa configura-se como uma fase de pós-refinamento, realizada após os módulos, em que se consolida o trabalho com o gênero e com a atividade de tradução.

4.5 Resumo da organização da proposta

Conforme foi explanado na Seção 1, a proposta de atividade de tradução através da sequência didática tinha como objetivo ensinar os diálogos formais e informais no nível básico em alemão, sequência essa que foi apresentada nessa pesquisa de acordo com o modelo teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) (vide subseção 2.3).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, meu objetivo foi propor uma atividade de tradução como recurso didático por meio de uma sequência didática para o ensino de diálogos formais e informais em nível básico no alemão como língua estrangeira para alunos do 1º Ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Educação Profissional. A proposta surgiu devido à dificuldade enfrentada por meus alunos iniciantes no aprendizado de alemão como língua estrangeira, de compreender termos formais e informais em língua alemã, além da estrutura do gênero textual “diálogo”, bem como da escassez de material didático para ensinar alemão para jovens da Educação Básica.

A partir disso, o planejamento da atividade de tradução se desenvolveu através de um plano de aula, que conta com uma sequência didática, cujos pressupostos teóricos-metodológicos se baseiam no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e no modelo funcionalista pré-tradutório de Nord (2016). A atividade de tradução é aplicável e seu modelo pode ser adaptado por qualquer docente da educação básica que queira viabilizar de forma didática, o conhecimento sobre as escolhas linguísticas aplicadas a diferentes contextos de comunicação, cujos interlocutores e funções sociais se diferenciam pela cultura e estrutura linguística.

No que diz respeito à relevância desta pesquisa, destaca-se o seu caráter inovador em relação ao seu contexto de aplicabilidade e à língua-alvo, bem como a articulação entre os Estudos da Tradução e o Ensino de Línguas Estrangeiras. Como limitação, considera-se a natureza da proposta de pesquisa, que sugere uma investigação maior do tema e uma abrangência maior em relação ao trabalho com gêneros textuais e aplicabilidade no contexto proposto.

Embora a proposta não tenha sido aplicada de forma concreta, devido a algumas limitações como tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa e limitações do cronograma acadêmico, o que inviabilizou a aplicabilidade da proposta de pesquisa em sala de aula, a minha prática docente me proporcionou refletir sobre como poderia aplicar uma atividade de tradução através de uma sequência didática, os passos para essa atividade e os objetivos a serem alcançados por meus alunos em cada etapa elaborada.

Ressalto que, como foi abordado no início deste trabalho, a proposta de uma atividade tradutória que possa responder à pergunta: quais elementos linguísticos e quais etapas incluir em uma sequência didática baseada em tradução para ensinar diálogos formais e informais em

aulas de alemão como língua estrangeira foi apresentada de forma detalhada no capítulo metodológico, expondo os passos a serem seguidos de acordo com a proposta.

Em termos conclusivos, ressalta-se a relevância dos Estudos da Tradução para o ensino de alemão como língua estrangeira dentro da escola pública por viabilizar a tradução como fonte de conhecimento, aproximação e informação cultural e linguística para aprendizes de uma língua estrangeira cuja estrutura e compreensão pode ser em alguns momentos desafiadora, mas que pode ser viabilizada e ampliada através da tradução como mediadora de informações e conhecimento para todos, levando para a educação básica o conhecimento acadêmico e proporcionando a sua prática para benefício do aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

ALVES, Maria Lueuda. **Tarefas de tradução, planejamento colaborativo para repetição e desempenho oral em L2**. 2024. 104 f.: il. color. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78969>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. BNCC (**Base Nacional Comum Curricular**). 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice-. Hall, 1994.

CORRÊA, Elisa Figueira de Souza. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. **Revista de Letras**, v. 2, n. 33, p. 53-64, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2133>. Acesso em: 4 fev. 2025.

COSTA, Ana Paula Alves Torres da. **Traduzir para comunicar: a tradução como componente comunicativo no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/3683?locale=es>. Acesso em: 10 jan. 2026.

COSTA, Walter Carlos. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras**. In: BOHN H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis. Editora da UFSC, 1988, p. 282-291.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS**. IN: O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas/DIAS, Reinhildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DELL'ISOLLA, Reginna L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: O que falta? In: DIAS, Reinhildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 99-120.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim *et al.* **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUDENREDAKTION. **Duden**: Die Grammatik. 7. Aufl. Band 4. Mannheim: Dudenverlag, 2006. Seiten 270-274.

DUFF, Alan. **Translation**. Oxford: Oxford University, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRACCA, Mirella Nunes. **O uso da Sequência Didática em aula de Língua Estrangeira como um processo tradutório**: do relato pessoal ao glossário. 2017. 440 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GUZMAN, J. R.; ALCÓN, E. Translations and Language Learning: Alfra Covat as a tool for raising learners' pragmalinguistic and sociopragmatic awareness of the speech act of requesting. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 238-254, 2009.

HURTADO, Albir. Competência em tradução: cognição e discurso. PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (org.). Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.303p.

KLAUDY, Kinga. **Languages in Translation**: Lectures on the Theory, Teaching and Practice of Translation. With Illustrations in English, French, German, Russian and Hungarian. Budapest: Scholastica, 2003. 473 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351450892_Klaudy_Kinga_2003_Languages_in_Translation_Lectures_on_the_Theory_Teaching_and_Practice_of_Translation_With_Illustrations_in_English_French_German_Russian_and_Hungarian_Budapest_Scholastica_473_pp_ISB. Acesso em: 4 fev. 2025.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 29-40, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/7432549/The_Postmethod_Condition_E_merging_Strategies_for_Second_Foreign_Language_Teaching. Acesso em: 4 fev. 2025.

LAIÑO, Maria José. **A tradução pedagógica como estratégia à produção escrita em LE a partir do gênero publicidade**. 2014. 234 p. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Acesso em 17 de abril de 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128637>. Acesso em: 4 fev. 2025.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In: BOHN, H.I.; Vandersen, P. Tópicos em linguística aplicada: 0 ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. P.211-236. Acesso em: 15 jan. 2025. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

LUCINDO, E. S. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. **Scientia Translationis**, n. 3, p. 1-10, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/issue/view/1289>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

NASCIMENTO, Erika Teodósio do. **A tradução pedagógica de histórias em quadrinhos do português para a Libras**: proposta de cartilha para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos. Orientadora: Patrícia Araújo Vieira. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Acesso em: 9 out. 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/67032>. Acesso em: 15 jan. 2025.

NEUNER, G. Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 5. Auflage. BAUSCH, Karl-Richard; CHRISTUND, Herber; KRUMM, Hans-Jürgen. Francke Verlag, 2007. p. 225-234.

NORD, Christiane. **Análise textual em tradução**: bases teóricas, métodos e aplicação didática. Coordenação da tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016. (Coleção transtextos, v. 1).

NORD, Christiane. **Texto base- texto meta**: um modelo funcional de análisis pretraslativo. Traducido y adaptado del alemán por Christiane Nord. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2012.

ORTALE, F. L., FERRI, S. A. C.; SILVA, M. A. R. (2021). A pedagogia pós-método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. **Revista de Italianística**, 42, 176-189, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003131586>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PERTEL, Tatiany. A prática da tradução como fonte de aprendizagem de língua materna: uma atividade comunicativa empoderadora. In: DEPAULA, Lillian; REZENDE, P.; CASTRO, M. C. de; PERTEL, T. (org.). **Tradução**: sobre a quinta habilidade na língua, no outro, na arte. São Carlos: João & Pedro, 2014. p. 131-149. Disponível em: https://www.academia.edu/11350017/A_pr%C3%A1tica_da_tradu%C3%A7%C3%A3o_com_o_fonte_de_aprendizagem_de_l%C3%ADngua_materna_uma_atividade_comunicativa_empoderadora. Acesso em: 15 jan. 2025.

PONTES, V. O.; PEREIRA, L. L. O. Tradução funcionalista e variação linguística: o uso de sequência didática no ensino de línguas. **Revista Entre Línguas**, Araraquara, v. 3, n. 2, p. 153-178, 2017. DOI: 10.29051/rel.v3.n2.2017.9159. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/9159>. Acesso em 15 fev. 2025.

QUADRO comum europeu. 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acesso em 15 fev. 2025.

RICHARDS C. J.; SCHMIDT, R. **Longman dictionary of language teaching & applied linguistics**. London: Pearson Education, 2002.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Approaches and methods in language teaching. 3rd ed. Cambridge University Press, 2014.

RIDD, M. D. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, ano 2, n. 1, p. 92-104, jul. 2003.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/2942>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SALDANHA, Camila Teixeira. **Proposta de Sequência Didática (SD) como processo tradutório**: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. 2018. 354 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Acesso em: 17 abr. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198239>. Acesso em 15 fev. 2025.

SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles; PONTES, Valdecy de Oliveira. **Tradução funcionalista no Brasil**: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. Curitiba: CRV, 2020. 158 p.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ-MESTRE, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, 1999. Acesso em: 4 abr. 2026.

SOUZA, José P. Tradução e ensino de línguas. **Revista do GELNE**, ano 1, n. 1, p. 141-151, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9293>. Acesso em: 4 abr. 2026.

WELKER, Herbert A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 149-162, 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36651?articlesBySimilarityPage=25>. Acesso em: 23 jan. 2025.

APÊNDICE A – PROPOSTA DE PLANO DE AULA PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Conteúdo: Componentes comunicativos do gênero textual diálogo. Conversas informais e formais. Pronomes “du” e “Sie”.

Público-alvo: Alunos do 1º Ano do Ensino Médio (Nível de proficiência inicial – Pré-A1)

Carga horária: 4 h/a. Cada hora-aula equivale a 50min.

Objetivos de aprendizagem:

1. Perceber os componentes comunicativos do gênero textual diálogo (propósito, interlocutores, grau de formalidade, estrutura esquemática etc.) - Análise de pré-tradução (Atividade 1).
2. Traduzir de maneira funcional diálogos cotidianos, formais e informais, em língua portuguesa para o alemão, compreendendo a importância de respeitar os aspectos culturais da língua de partida para a língua de chegada. – Exercício de tradução e sua primeira versão (Atividade 2).
3. Prever o conteúdo de um texto em alemão com base no contexto comunicativo representado em uma imagem, identificando elementos como os interlocutores e o grau de formalidade (Atividade 3 – 3A e 3B).
4. Ler diálogos formais e informais em língua alemã para compreender informações específicas (Atividades 4- 4A e 4B).
5. Empregar de maneira adequada os pronomes “Sie” e “du” de acordo com o grau de formalidade da situação comunicativa (Atividade 5) .
6. Reconhecer os participantes e o nível de formalidade de um diálogo em língua alemã (Atividade 5 – Ensino de gramática propriamente dito e sistematização das situações de comunicação).
7. Possibilitar a reelaboração do texto, considerando os aspectos linguísticos e discursivos previamente explorados, através da elaboração de uma segunda versão da tradução (Atividade 6).
8. Analisar a tradução em dupla, permitindo sugestões de melhoria, refletindo sobre as escolhas realizadas, favorecendo uma maior consciência sobre o próprio processo de aprendizagem (Atividade 7).
9. Mobilizar, de forma mais consciente, os conhecimentos dos alunos que foram construídos ao longo da sequência didática, refletindo de forma crítica sobre o processo de realização da tarefa e reconhecer as aprendizagens desenvolvidas ao longo da

sequência didática, bem como o uso apropriado dos registros formal e informal e à organização do gênero “diálogo”. (Atividade 8).

Recursos: Quadro branco, pincel, projetor de imagens (datashow), dicionários bilíngues (português- alemão), a cópias das atividades 1-8. (Ver apêndices B -I.)

Procedimentos de ensino:

- Cumprimentar a turma em alemão (“Guten Morgen! Wie geht’s?”) e explicar como será o desenvolvimento da aula.
- Apresentar o tema que será abordado (“Hoje, nós vamos falar sobre as diferentes maneiras da gente se comunicar no dia a dia”). Escrever “Diálogo” no centro do quadro e verificar a compreensão da turma (“Qual é o significado de “Diálogo” em português?”). Confirmar a resposta correta.
- Realizar as seguintes perguntas à turma enquanto uma atividade de aquecimento (*warm-up*):
 - Com qual finalidade você conversa com alguém?
 - *Possíveis respostas:* para cumprimentar, pedir informação, resolver um problema, negociar.
 - Com quem vocês conversam no dia a dia?
 - *Possíveis respostas:* pais, amigos, namorado(a), professores.
 - Vocês conversam com pais de vocês do mesmo jeito que conversam com os amigos ou professores? O que muda exatamente?
 - *Possíveis respostas:* “Não, com meus pais, eu tenho mais respeito e carinho. Chamo de “senhor” ou “senhora”. Com meus os amigos, é mais descontraído, chamo pelos apelidos”.
 - De qual forma você conversa com outra pessoa?
 - *Possíveis respostas:* cara a cara, pelo WhatsApp, etc.
 - Como vocês iniciam uma conversa? Isso muda dependendo da pessoa com quem você está falando?
 - *Possíveis respostas:* “Muda. Se for com uma pessoa que eu não conheço, eu dou bom dia ou boa tarde e pergunto se ela tá bem. Se eu já conhecer e tiver intimidade, eu digo “e aí, tudo bom?”.
 - Como vocês terminam uma conversa? Isso muda dependendo da pessoa com quem você está falando?
 - *Possíveis respostas:* “Muda também. Eu dou tchau e digo “até amanhã”.
- Considerar as palavras-chave das respostas e traduzir para o alemão. Escrever no quadro ao redor da palavra “Diálogo”, de forma a construir um mapa semântico.
- Perguntar se a turma tem alguma dúvida (“Alles Klar? Habt Ihr Fragen?”)

Atividade 1: Análise de pré-tradução

- Dar início à Atividade 1 (“Agora a gente vai fazer uma atividade”).
- Distribuir cópias da Atividade 1 à turma (“*Por favor, peguem uma cópia e passem as demais*”).
- Abordar as situações 1 e 2 e o enunciado da Atividade 1 e verificar a compreensão da turma (“*Alguém poderia explicar a atividade com as suas palavras, por favor?*”). Durante as explicações, fazer perguntas, se necessário, para tornar a compreensão do enunciado mais precisa.
- Ler com os alunos a Atividade 1 e verificar a compreensão da turma.
- Estabelecer um tempo determinado para que a turma realize a atividade (“*Pessoal, vocês têm 10 minutos para fazer a atividade, tudo bem?*”). **O tempo de 10 minutos é uma sugestão.**
- Circular entre as carteiras para acompanhar o desempenho da turma.
- Avisar à turma quando faltar 1 minuto (“*Pessoal, falta 1 minuto, certo?*”).
- Perguntar se terminaram (“*Vocês terminaram?*”) e verificar as respostas da turma (“*Podemos corrigir?*”).
- Pedir a um voluntário para ler a resposta da Atividade 1, situação 1 e outro aluno para ler a Atividade 1, situação 2. (“*Alguém poderia responder a primeira questão, por favor?*”). Perguntar se os demais colegas colocaram algo similar ou diferente. Seguir o mesmo procedimento com os demais subitens.
 - *Possíveis respostas sobre a situação 1 em três exemplos:*
 - a) “Eles tão no cinema, porque tem uma nome bem grande atrás deles e porque o rapaz tá com uma roupa descontraída. As roupas deles parecem mais casual, não parece de trabalho”.
 - b) “Acho que eles se conhecem, podem ser amigos, porque o rapaz e a moça estão sorrindo para uma outra moça, e parecem que estão conversando sobre alguma coisa”.
 - c) “Acho que a moça tá falando alguma pras outras duas pessoas que o namorado dela está atrasado e eles vão perder o filme.”
 - *Possíveis respostas sobre a situação 2 em três exemplos:*
 - a) “Elas estão no aeroporto, porque tem uma daquelas placas que tem em aeroporto e que tem escrito as coisas em português e inglês.”
 - b) “Acho que é uma entrevista de trabalho ou a mulher tá pedindo informação. Parece algo bem formal e pela roupa que elas estão usando.”
 - c) “Estão perguntando informações. Acho que pra preencher um formulário.”
- Rer ler o enunciado da Atividade 1 e verificar a compreensão da turma e fazer a correção. Pedir a um voluntário para ler a resposta do subitem a da Atividade 1 (“*Alguém poderia responder a primeira questão, por favor?*”). Perguntar se os demais colegas colocaram algo similar ou diferente. Seguir o mesmo procedimento com os demais subitens.

- *Possíveis respostas:* “Sim, estavam todas corretas” // “Mais ou menos, não repare muito no lugar e na roupa. // “Não, a imagem não deixa muito claro sobre o que eles estavam conversando”.
- Mediante essa atividade, os alunos ativam seu conhecimento prévio com relação ao gênero “diálogo” por meio das questões norteadoras.

Atividade 2 – Exercício de tradução -primeira versão

- Explicar para os alunos que agora, que eles já conhecem o que é um diálogo e que tipos de participantes e situações podem ser abordadas, será proposto que eles traduzam para o alemão, as situações 1 e 2 da Atividade 1.
 - Falar para a turma: *“Vocês vão traduzir essas situações do português para o alemão, mas prestem atenção: Tem que ficar claro para quem fala alemão como língua materna, tá bom, gente?”*
- Explicar que os dicionários bilingues que temos disponíveis na sala, podem ser usados para consulta.
- Ressaltar que os alunos não precisam ficar com medo de traduzir ou de não irem bem na atividade, pois eles terão a oportunidade de revisar e de melhorar a tradução.

Atividade 3- Pré-leitura

- Nesta atividade, iremos usar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero “diálogo” que eles conhecem em português e agora, aplicá-lo em alemão.
- Fazer as seguintes perguntas:
 - O que vocês estão vendo na figura da situação D1?
 - Que tipo de pessoas e relacionamento vocês acham que as pessoas da figura da situação 1 podem ter?
 - Sobre o que vocês acham que as pessoas da figura da situação 1 estão falando?
 - O que vocês estão vendo na figura da situação D2?
 - Que tipo de pessoas e relacionamento vocês acham que as pessoas da figura da situação D2 podem ter e sobre o que vocês acham que elas estão falando?
 - Vocês acham que a situação D1 e a situação D2 são iguais? Por qual razão?
 - Ouvir as respostas dos alunos e copiá-las no quadro. Consideramos aqui que os alunos podem dizer, em relação à situação D1, supõe-se que os alunos digam que é uma conversa mais formal, devido a forma como as pessoas estão vestidas (terno e gravata), pode ser uma entrevista de trabalho, uma promoção, uma felicitação.
 - Em relação à situação D2, supõe-se que os alunos digam que é uma conversa mais informal, que são dois amigos que estão se encontrando, ou

que são pessoas que estão interessadas uma pela outra (uma resposta bastante possível entre o público-alvo, que é formado por adolescentes) ou pessoas pedindo informação...

Atividade 4: Leitura de diálogos formais e informais

- Atividade de leitura propriamente dita
- Após as considerações compartilhadas pelos alunos, apresentar novamente as mesmas situações, mas agora, com o texto que acompanha as figuras e fazer a leitura em voz alta com os alunos, estimulando a participação em sala de aula.
- Estimular os alunos a responderem às perguntas contidas nas Atividades 4A e 4B que os auxiliarão a compreender informações específicas.
- Após os alunos responderem às questões, perguntar:
 - *“Turma, as impressões que vocês tinham sobre as situações das figuras estavam corretas? O que ajudou vocês a perceberem as diferenças? Vocês acharam a atividade fácil ou difícil? Por quê? “Ouvir as respostas.*

Atividade 5: Ensino dos pronomes “Sie” e “du”

- Ensino explícito de gramática (atividade de pós-leitura)
- Após a leitura, retornar a perguntar aos alunos se as informações contidas no texto condizem com as ideias e as expectativas que eles tinham em relação ao texto das situações abordadas. Após a compreensão dos textos mediante as perguntas e compartilhamento das respostas dos estudantes, explicar que, assim como em português temos uma maneira diferente de tratar as pessoas, em alemão também temos. Essa maneira diferente se chama pronome e pode ser usado em uma conversa formal ou informal.
- Perguntar aos alunos quando conversamos de maneira informal, como tratamos as pessoas? Quais são as situações de conversas informais? Ouvir respostas.
- Perguntar aos alunos que tipo de palavras ou termos eles costumam usar que os ajudam a diferenciar o diálogo/ conversa formal e informal. Ouvir respostas.
- Com base nas respostas dos alunos, que provavelmente responderão que usam termos como “você”, “tu”, “macho” (contexto cearense), “mulher” (contexto cearense) para conversas informais e Sr e Sra para conversas formais, esclarecer para os alunos que em alemão também usamos diálogos para conversar e para marcarmos a formalidade usamos o pronome “Sie” e para marcarmos a informalidade, usamos o pronome “du”. Estabelecer as diferenças de uso formal e informal do “Sie e “du” juntamente com os alunos no quadro e organizar a diferença entre os pronomes e seu uso através de um Mapa Mental em português e em alemão. Conforme apresentado no Apêndice F. Ouvir a resposta dos alunos.

- Durante o compartilhamento de ideias, ressaltar que, além dos pronomes “Sie” e “du” que são usados em diálogos para destacar a formalidade e informalidade, em alemão, temos outras palavras e expressões que marcam a formalidade, como “Herr” e a expressão “Wie geht es Ihnen?” para situações formais e “Hallo!” e “Wie geht es dir” para situações informais, apresentadas na situação 3. Retomar a representação do exemplo através da figura F2.
- Introduzir a conjugação dos verbos sein (ser/ estar) e o heißen (chamar-se) apresentando sua conjugação com apenas três pronomes já conhecidos pelos alunos: ich (eu), du (você) e Sie (comumente traduzido em português por “Sr” e “Sra”). Esta sistematização ajudará os alunos a identificarem de maneira mais clara, o uso dos pronomes em situações formais e informais com suas respectivas conjugações.

Sein (ser/ estar)	heißen
ich bin	ich heiße
du bist	du heißt
Sie sind	Sie heißen

Atividade 6- Exercício de tradução – Segunda versão

- Com base nas dificuldades identificadas no momento das traduções, sugerir uma nova tradução com o intuito de corrigir possíveis incompatibilidades de tradução na primeira versão.
- Explicar que em dupla, os alunos irão fazer uma segunda versão da tradução a fim de que apliquem o que foi estudado e melhorem a tradução, tornando o diálogo do exercício abordado, mais claro e adequado às situações comunicativas.

Atividade 7- Revisão do texto traduzido pelos colegas

- Nesse momento, os alunos podem explicar suas escolhas de tradução ao passo que poderão também perceber possíveis substituições por melhores escolhas.
- Compartilhar a tradução em dupla a fim de promover uma maior consciência sobre o desenvolvimento linguístico, cultural e sintático dos alunos.

- Falar: “*Turma, agora, nessa etapa da atividade, vocês vão ajudar uns aos outros e vão reparar que aqui, todos aprendem juntos e podem se ajudar.*”

Atividade 8 – Produção da versão final da tradução

- Relembrar para a turma que estamos na etapa final da atividade de tradução e que , depois dos pequenos passos dados, podemos finalmente finalizar a atividade mediante a versão final contendo as observações feitas por eles ao trabalharem em dupla.
- Os alunos irão reescrever a tradução após os apontamentos feitos pelo professor e pelos colegas em sala de aula.
- Nesta fase, o aluno tem a oportunidade de verificar o seu progresso linguístico e o professor pode avaliar o desempenho do aluno de maneira somativa. A proposta nesse plano de aula é que a atividade em sua versão final, receba uma nota como estímulo para o empenho, dedicação e parceria dos alunos. Assim, encerramos a última etapa da sequência didática, chamada de *Produção final*

APÊNDICE B – ATIVIDADE 1: ANÁLISE DE PRÉ-TRADUÇÃO

1) Observe as imagens abaixo e responda às seguintes perguntas: Situação 1



Figura B1 – Situação criada pela autora (Imagens criadas por IA)



Figura B2 – Situação criada pela autora (Imagens criadas por IA)



Figura B3 – Situação criada pela autora (Imagens criadas por IA)

a) Na sua opinião, onde as pessoas estão? O que indica isso?

b) Que tipo de relação você acha que essas pessoas mantêm? Parece algo mais formal ou mais informal? Por quê?

c) Sobre o que você acha que as pessoas da figura estão conversando? Justifique!

2) Observe as imagens abaixo e responda às seguintes perguntas: Situação 2



Figura B4 – Situação criada pela autora (Imagens criadas por IA)



Figura B5 – Situação criada pela autora (Imagens criadas por IA)

a) Na sua opinião, onde as pessoas estão? O que indica isso?

b) Que tipo de relação você acha que essas pessoas mantêm? Parece algo mais formal ou mais informal? Por quê?

c) Sobre o que você acha que as pessoas da estão conversando? Justifique.

3) Qual tipo de situação é mais comum para você: a situação 1 ou a situação 2? Justifique sua resposta.

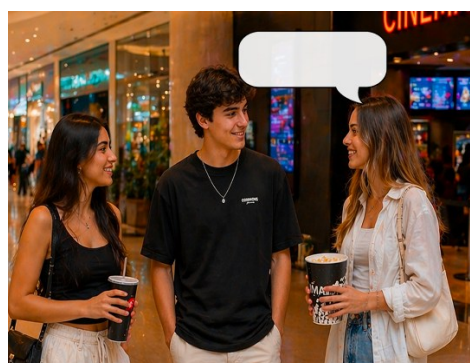
4) Se você estivesse nas situações 1 e 2, você usaria as mesmas palavras, começaria e terminaria a conversa do mesmo jeito? Justifique a sua resposta.

5) Quais outras diferenças você percebe entre as duas situações?

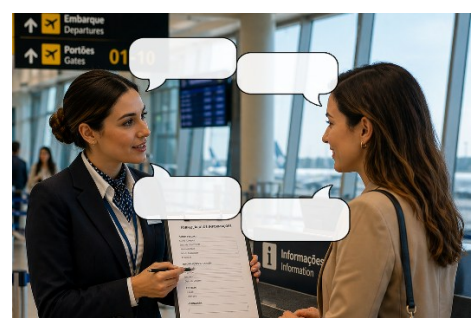
APÊNDICE C – ATIVIDADE 2: EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO - PRIMEIRA VERSÃO

1. Em duplas, traduzam do português para o alemão os diálogos das Situações 1 e 2.
2. Tente escrever frases simples e claras, de modo que um falante de alemão consiga entender a conversa. Vocês podem utilizar o dicionário bilíngue e suas anotações como apoio.

Situação 1



Situação 2



Prestem atenção em:

- Quem são as pessoas que estão falando;
 - Qual é a relação entre elas;
 - Onde acontece a conversa;
 - Qual é o objetivo da interação.
- **OBSERVAÇÃO:** Esta é a primeira versão da tradução. Não se preocupe em acertar tudo neste momento. O objetivo é que você trabalhe com o que já sabe e com consulta aos dicionários. Em outro momento, vocês terão a oportunidade de revisar e melhorar sua tradução.

APÊNDICE D – ATIVIDADE 3: PRÉ-LEITURA (PREDIÇÃO)

Atividade 3A



Figura D1- Situação elaborada pela autora e imagem criada por IA

1- De acordo com o que aprendemos sobre conversas formais e informais e, observando a figura, que tipo de situação você acha que está sendo abordada na situação 1?

2- Quais informações levaram você a escolher a resposta acima?

3- Na sua opinião, onde as pessoas estão? O que indica isso?

4- Que tipo de relação você acha que as pessoas da **Atividade 3A** mantêm? Parece algo mais formal ou mais informal? Por quê?

5- Sobre o que você acha que as pessoas da *Atividade 3A* estão conversando? Por quê?

Atividade 3B



Figura D2- Situação elaborada pela autora e imagem criada por IA

1-Onde as pessoas da Atividade 3B estão? O que indica isso?

2- Que tipo de relação você acha que as pessoas da *Atividade 3B* mantêm? Parece algo mais formal ou mais informal? Por quê?

3-Sobre o que você acha que as pessoas da *Atividade 3B* estão conversando? Por quê?

APÊNDICE E – ATIVIDADE 4: LEITURA DE DIÁLOGOS FORMAIS E INFORMAIS**Atividade 4A**

Figura E1- Situação elaborada pela autora e imagem criada por IA

- 1- Qual  o nome da pessoa sem terno? _____.
- 2- O que você acha que significa a palavra “Sie” na frase “Wie heien Sie?”. Marque a opção correta com um ‘X’. Sie?

☐ Você ☐ Ele ☐ Senhor ☐ Senhora
- 3- De onde vem a pessoa sem terno? _____.
- 4- Qual  o objetivo do diálogo? _____.
- 5- Quem são os participantes do diálogo?

Atividade 4B



Figura E2- Situação elaborada pela autora e imagem criada por IA



Figura E3- Situação elaborada pela autora e imagem criada por IA

Com base no texto da *Atividade 4B*, responda às seguintes questões:

1- Como se chamam as duas pessoas conversando?

_____.

2- O que você acha que significa a palavra “du” na frase ‘wo wohnst du?’. Marque a opção correta com um ‘X’.

() Senhora () Senhor () Você () Ela

3- De qual cidade o rapaz é? _____.

4- De qual cidade a moça é? _____.

5- Agora que você já leu todo o texto das **Atividade 4A e 4B**, releia as suas respostas. As suas predições (ideias) que você indicou nas **Atividades 3A e 3B** estavam corretas? O que foi diferente do que você esperava?

APÊNDICE F – ATIVIDADE 5: ENSINO DOS PRONOMES “SIE” E “DU”

Observe novamente as **Figuras E1** (Apêndice E) da *Atividade 4A* e as **Figuras E2 e E3** (Apêndice E) da *Atividade 4B* e responda às seguintes questões:



Figura E3- Situação elaborada pela autora e imagem criada por IA (Apêndice E)



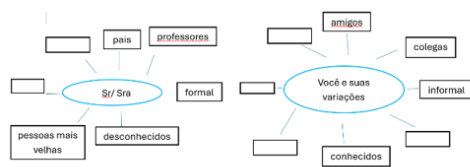
Figuras E2 e E3- Situação elaborada pela autora e imagem criada por IA (Apêndice E)

1-Quais diferenças de situações você percebe no diálogo das pessoas? Elas estão em um mesmo contexto de diálogo? O que indica isso?

2-Vimos na **Atividade 4**, que o **“du”**, que aparece nas figuras E2 e E3 é diferente do **“Sie”** que aparece na Figura E1 Por quê? A que tipo de situação eles estão relacionados?

- Com base no que aprendemos nas **Atividades 3 e 4** sobre as diferentes formas de conversamos com as pessoas (diálogo formal e informal), observe a figura abaixo e em seguida, responda às perguntas:

Portugiesisch (português)



Deutsch (Alemão)

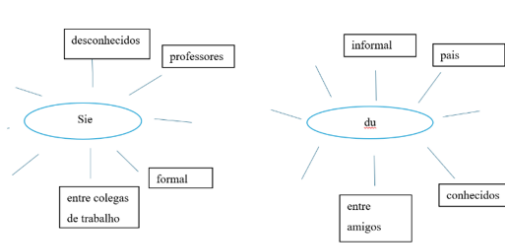


Figura F1- Mapa mental elaborado e criado pela autora.

1-Você percebe alguma diferença em relação ao uso das palavras ao compararmos os dois mapas de palavras em português e alemão? Quais?

2- Complete a tabela abaixo como forma de estabelecer uma relação entre os participantes de um diálogo do seu cotidiano, o nível de formalidade, assunto e palavras usadas.

Tipo de conversa					
Situação					
Assunto					
Palavras usadas					

Quadro elaborado pela autora

- Ainda sobre a mesma temática observe a figura abaixo e responda às perguntas.

Orientações:

- **Relembre o uso dos pronomes informais e formais em alemão, bem como a estrutura do gênero “diálogo” em diferentes contextos comunicativos;**
- **Atente-se para as marcas textuais de formalidade e informalidade apresentadas na figura.**



Figura F2 - Situação elaborada pela autora e imagem criada por IA

De acordo com o que foi visto sobre o gênero diálogo e suas esferas comunicativas, responda às perguntas abaixo:

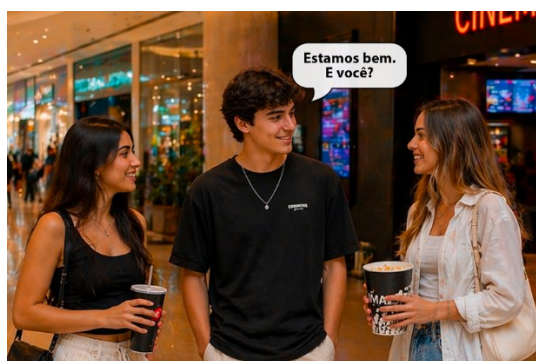
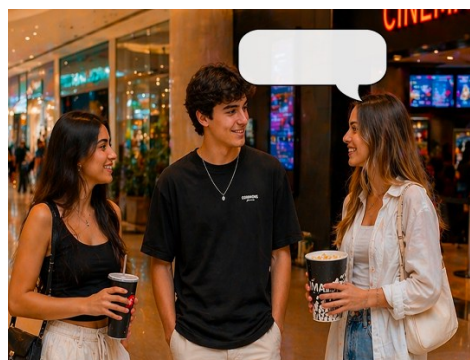
1-Que tipo de conversa é estabelecida na figura x? Qual contexto de comunicação você consegue identificar?

2- Quais palavras (marcas textuais) você identifica como recurso usado para marcar a formalidade e informalidade em alemão?

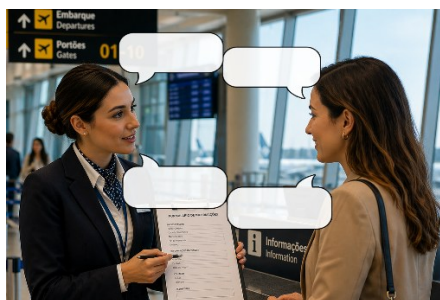
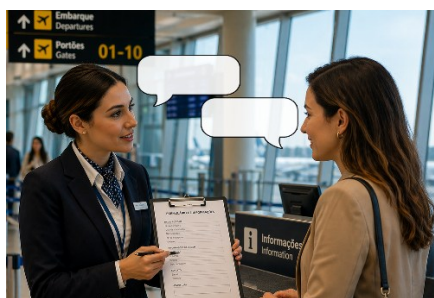
APÊNDICE G – ATIVIDADE 6: EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO - SEGUNDA VERSÃO

1. Agora, em duplas, vocês vão fazer a segunda versão da tradução. Retomem o texto inicial e melhorem com base no que foi estudado, principalmente o uso de *du* e *Sie* e o vocabulário. Tentem deixar o diálogo mais claro e adequado à situação. Vocês podem usar o dicionário e suas anotações como apoio.

Situação 1



Situação 2



APÊNDICE H – ATIVIDADE 7: REVISÃO DO TEXTO TRADUZIDOS PELOS COLEGAS

1. Agora vocês irão revisar a tradução de outra dupla. Leiam o texto com atenção e façam sugestões para revisá-lo.

Orientações:

- A tradução está clara e faz sentido em alemão?
- O uso de *du* ou *Sie* está adequado à situação?
- O vocabulário combina com o contexto (formal ou informal)?

Marquem no texto possíveis ajustes e, se necessário, sugiram outras formas de dizer a mesma coisa. Lembrem-se que o objetivo é ajudar os colegas a melhorar o texto. Sejam respeitosos nas sugestões.

APÊNDICE I – ATIVIDADE 8: PRODUÇÃO DA VERSÃO FINAL DA TRADUÇÃO

1. Em duplas, elaborem a versão final da tradução, considerando as sugestões recebidas na revisão dos colegas e o que foi estudado ao longo das atividades.

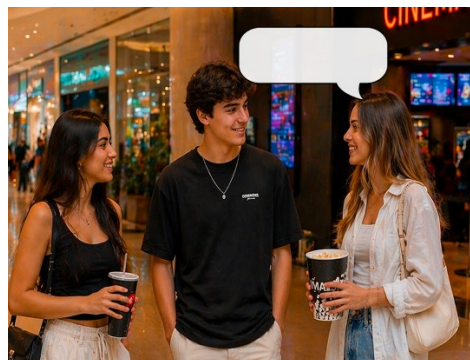
Orientações:

- Revisem o texto com atenção antes de entregar;
- Verifiquem se o uso do *du* e *Sie* está adequado à situação;
- Usem vocabulário compatível com o contexto (formal ou informal);
- Garantam que o diálogo esteja claro, organizado e que faça sentido em alemão.

Esta versão receberá uma nota. Usem o dicionário e suas anotações como apoio.

Situação 1





Situação 2

