

# *O Tratamento Dado à Variação Linguística na Tradução dos Falsos Amigos nos Livros de Língua Espanhola Seleccionados pelo PNLD 2011*

EL TRATO DADO A LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA TRADUCCIÓN  
DE LOS FALSOS AMIGOS EN LOS LIBROS DE LENGUA ESPAÑOLA  
SELECCIONADOS POR EL PNLD 2011

Valdecy Oliveira **PONTES\***

**Resumo:** O presente artigo deter-se-á na análise da abordagem dos falsos amigos pelos livros didáticos de Espanhol para brasileiros, seleccionados pelo PNLD 2011. Para tanto, fundamentamo-nos nos estudos sociolinguísticos das variedades do Espanhol e do Português brasileiro e expomos a metodologia utilizada para a análise da abordagem destes vocábulos. Em nossa análise, tomamos por base as influências sócio-linguístico-culturais de uma sociedade sobre a teoria e a prática da tradução, considerando os processos de variação e mudança linguísticas. Constatamos que vários problemas podem acontecer no processo de tradução de uma língua para outra, caso o livro didático desconsidere o valor estilístico e sócio-histórico dos falsos amigos presentes no contexto.

**Palavras-chave:** Tradução. Falsos amigos. Livro didático.

**Resumen:** Este artículo se detendrá en el análisis del abordaje de los falsos amigos en los libros didáticos de Español para brasileños, seleccionados por el PNLD 2011. Para ello, nos basaremos en los estudios sociolingüísticos

---

\* Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012). Professor adjunto de Língua Espanhola da Universidade Federal do Ceará. Atualmente, realiza estágio pós-doutoral em Estudos da Tradução, na Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: valdecy.pontes@ufc.br.

de las variedades del Español y del Portugués brasileño y exponemos la metodología utilizada para el análisis del abordaje de estos vocablos. En nuestro análisis, tenemos en cuenta los influjos socio-lingüístico-culturales de una sociedad sobre la teoría y la práctica de la traducción, considerando los procesos de variación y cambio lingüísticos. Constatamos que muchos problemas pueden ocurrir, en el proceso de traducción de una lengua para otra, en el caso de que el libro didáctico desconsidere el valor estilístico y socio-histórico de los falsos amigos presentes en el contexto.

**Palabras-clave:** Traducción. Falsos amigos. Libro didáctico.

## **Introdução**

A expressão “falsos amigos” é empregada para designar palavras de diferentes línguas que, embora tenham grafia igual ou semelhante, divergem, no entanto, em seu significado. O Espanhol, pela aproximação ortográfica com o Português, é cheio destas palavras, que a toda hora estão a confundir o leitor, cuja tendência é a de se guiar pelo significado aparente do vocábulo. A palavra espanhola “berro”, p. ex., não significa “berro”, em português, mas “agrião”. “Aula” quer dizer “sala de aula” e “brincar” é “saltar”. Também são muitos os dicionaristas e gramáticos que se deixam enganar por tais palavras e incorrem em erros por causa disso.

O presente trabalho tem por objetivo o estudo dos falsos amigos, em uma perspectiva sociolinguística, na direção Espanhol-Português. Para tanto, fundamentamo-nos nos estudos sociolinguísticos das variedades do Espanhol e do Português Brasileiro e expomos a metodologia utilizada para análise destes vocábulos nos livros analisados. Em nossa análise, tomamos por base as influências sócio-lingüístico-culturais de uma sociedade sobre a teoria e a prática da tradução, considerando os processos de variação e mudança linguísticas.

## **1 Falsos Amigos, Heterossemânticos e Falsos Cognatos: uma discussão terminológica**

Para tratar de pares de palavras interlinguais fonológica ou morfologicamente iguais ou parecidos, mas com significados distintos a

depende da língua, muitos autores propuseram, no decorrer das décadas, várias denominações. Nesta seção, faremos uma breve exposição sobre o conceito que adotaremos, nesta pesquisa, para estes vocábulos. O conceito de falsos amigos foi postulado, pela primeira vez, por Koessler e Derocquigny (1928). Para estes autores, este termo refere-se a pares de lexias que portam a mesma etimologia; no entanto, apresentam significados diferentes a depender da língua em questão. Para Andrade Neta (2007, p. 7)<sup>1</sup>:

Este grupo está composto pelos chamados falsos amigos ou falsos cognatos, muito abundantes entre as duas línguas, e são os mais perigosos, já que podem provocar interferências mais significativas na comunicação. Os falsos amigos são vocábulos idênticos ou semelhantes em sua forma gráfica e/o fônica, mas que divergem parcial ou totalmente com relação ao seu significado em ambas as línguas.<sup>2</sup>

É importante salientar que, de acordo com Sabino (2006), apesar dos termos falsos cognatos, falsos amigos e cognatos enganosos serem considerados por muitos autores como sinônimos, eles remetem a fenômenos linguísticos diferentes. No que tange aos falsos cognatos, a autora pontua que esta designação não se aplica a vocábulos de duas línguas que têm a mesma origem etimológica, uma vez que cognatos são vocábulos que têm a mesma origem. Ela destaca, ainda, que os falsos cognatos, apesar de terem origem diferente, resultaram, devido a evoluções de cunho fonético ao longo do tempo, em unidades lexicais idênticas ou semelhantes, todavia com significações diferentes (SABINO, 2006, p. 256). Corroborando esta questão, Vita (2005, p. 31) afirma:

---

<sup>1</sup> Este grupo se compone de los llamados falsos amigos o falsos cognados muy abundantes entre las dos lenguas y los más peligrosos, ya que pueden provocar interferencias más significativas en la comunicación. Los falsos amigos son vocablos idênticos o semejantes en su forma gráfica y/o fônica, pero que divergen parcial o totalmente en cuanto a su significado en ambas lenguas.

<sup>2</sup> Todas as traduções deste artigo são de responsabilidade do autor.

Pode-se dizer, então, que ‘falsos cognatos’, envolvendo línguas diferentes, são palavras que, por semelhança formal, levariam a supor que são vocábulos de mesma etimologia e que, conseqüentemente, possuem os mesmos valores, que quando na realidade não possuem parentesco e divergem total ou parcialmente em significação.

Há, ainda, o termo “heterossemântico”, que, segundo Vita (2005, p. 77), está vinculado ao Português do Brasil, embora seja utilizado também em Portugal. Conforme explica a autora, um dos primeiros a fazer referência aos homônimos heterossemânticos foi Nascentes, na obra “Gramática para uso de Brasileiros” (1934), na qual as define como “palavras semelhantes com significados diferentes”. Alguns anos depois, em 1945, com a obrigatoriedade do ensino do espanhol no Brasil, Becker (1969 apud VITA, 2004, p. 120) deu ampla divulgação ao termo heterossemântico, em seu “Manual de Español”.

Por fim, Buguêno Miranda (2008) conclui, em seu estudo, que a denominação falsos amigos é a mais adequada, já que é mais neutra no tocante às implicações terminológicas. Por conta disso, optamos por essa denominação em nosso trabalho, apesar de alguns livros didáticos de Espanhol para aprendizes brasileiros utilizarem o termo heterossemântico, e de muitos trabalhos que enfocam essa temática usarem a denominação falsos cognatos.

Em nossa pesquisa, adotamos, ainda, a visão proposta pelos autores dos livros didáticos que analisamos neste trabalho, que assumem a noção de *falsos amigos* proposta por Koessler e Derocquigny (1928), conforme Millás (2012). O conceito de *falsos amigos*, proposto em 1928 pelos linguistas franceses, conforme explicam Francis e Durão (2009, p. 79), foi usado para “designar um fenômeno linguístico relacionado a pares de lexias que compartilhavam uma mesma etimologia, embora tivessem acepções diferentes.”

Na próxima seção, faremos uma reflexão sobre o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, desde a sua concepção até a etapa de avaliação. Por último, realizaremos um breve relato sobre as pesquisas realizadas, no Brasil, cuja temática está relacionada ao tratamento da variação linguística por parte dos livros didáticos.

## 2 O Livro Didático de Língua Espanhola e o Tratamento da Variação Linguística

O livro didático<sup>3</sup> surgiu como complemento aos livros da era clássica, cuja missão era fazer a reprodução dos conhecimentos relativos à ciência, à filosofia e aos valores da sociedade da época em questão. Segundo Richards (1996), os livros didáticos são um componente-chave para a maioria dos cursos de línguas, servindo, em alguns casos, como base para o *input* linguístico e como prática da língua em sala de aula. Vale salientar, ainda, que houve uma mudança significativa na vida da escola com a entrada do livro didático, o qual transformou, sobretudo, a ação docente. Este elemento do processo de ensino-aprendizagem tornou-se aliado do professor na sua atuação, constituiu-se como um facilitador no momento de superar as muitas dificuldades encontradas. Segundo Coracini (2011), o livro didático constitui um bem de consumo para o professor e alunos, de que não se pode prescindir; afinal, o professor acredita que o LD facilita a aprendizagem trazendo modelos a serem seguidos pelos alunos. Para Geraldi (1991), este instrumento facilitou a tarefa de ensinar, pois diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, preparou tudo, até as respostas para o manual ou guia do professor, o que contribuiu para que o docente ficasse mais dependente do livro didático e, dessa forma, se acomodasse, limitando-se, na maioria dos casos, somente a este recurso.

Considerando-se que o livro didático serve como fonte de ideias e atividades no processo de ensino-aprendizagem, portanto, como diretriz para o professor, deve, de acordo com Cunningsworth (1995), ser adequado às necessidades dos estudantes, permitir adaptações e improviso, ser economicamente viável e adequado ao tempo de curso ao qual se destina. Na atualidade, apesar dos avanços da tecnologia, o livro didático ainda é muito utilizado pelo professor para preparar sua aula, pois há vantagens em seu uso, quais sejam: padronização de instruções, estrutura e programa para o curso, qualidade, eficiência e variedade de recursos para o aprendizado

---

<sup>3</sup> Consideramos como livro didático o manual utilizado como componente-chave para o professor ministrar suas aulas, conforme Richards (1996). Portanto, não estão incluídos outros materiais didáticos, tais como: compêndios de literatura e gramática, livros de textos, dicionários etc..

(RICHARDS, 1996). De acordo com Rojo e Batista (2003), os livros didáticos tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão. Há, contudo, desvantagens potenciais destacadas por Richards (1996), das quais vale apontar a possibilidade de o livro didático ter uma linguagem irreal, distorcer o conteúdo, não refletir as necessidades e ser muito caro<sup>4</sup>.

No que tange ao ensino de Espanhol no país, na década de 60, não havia produção significativa de materiais aqui no continente. Segundo Sebold (1998), os primeiros livros didáticos<sup>5</sup> utilizados no Brasil foram *Español en directo* (1975), *Entre nosotros* (1982) e *Antena* (1978), os quais eram estruturados conforme os métodos de aprendizagem e de ensino de língua estrangeira da época. Hoje, no Brasil, encontramos uma grande variedade de livros didáticos elaborados por autores nacionais e estrangeiros, dentre os quais estão: *Español ahora* (2005), *Listo* (2005), *Hacia el español* (2004), *Recreo* (2007) e *Entérate* (2007).

No tocante aos livros didáticos de Língua Materna (Língua Portuguesa), estes deram um espetacular salto de qualidade desde que, em 1997, foram incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>6</sup>, através do qual o Ministério da Educação avalia, compra e distribui obras destinadas ao ensino. Segundo Bagno (2007), o PNLD é uma instância privilegiada em que os resultados das pesquisas empreendidas nas boas universidades exercem saudável influência na prática pedagógica. No entanto, muitas questões com

---

<sup>4</sup> Em nossa análise, não contemplaremos esses critérios.

<sup>5</sup> Embora não houvesse uma produção nacional significativa de livros didáticos, desde o início do século passado há publicações didáticas de Espanhol. Alguns exemplos são: a *Gramática da Língua Espanhola*, de Antenor Nascentes (1920) e o *Compendio*, de Idel Becker (1943), publicados pela Companhia Editora Nacional; as *Lecciones de español*, de Julio do Amaral (1944), publicada pela Livraria Francisco Alves, e *Lengua española*, de Emília Navarro Morales e Leônidas Sobrino Pôrto (1972), da Editora Cadernos.

<sup>6</sup> O PNLD foi instituído pelo Decreto nº 91.542 (BRASIL, 1985). Em 1997, o programa foi ampliado e o Ministério da Educação passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 6ª a 9ª séries do Ensino Fundamental. É importante destacar, ainda, que os livros didáticos de Inglês e Espanhol foram incluídos a partir do PNLD – BRASIL (2011) e BRASIL (2012).

relação à avaliação e produção do livro didático devem ser pensadas, por exemplo, a variação e o ensino. Segundo Bagno (2007), o tratamento da variação linguística, nos livros didáticos de Português no Brasil, continua sendo um tanto problemático. Nas obras, segundo o autor, há uma sincera vontade de combater o preconceito linguístico e de valorizar a multiplicidade linguística, mas falta uma base teórica consistente, e há, inclusive, confusão no emprego de termos e de conceitos que prejudicam muito o trabalho que se faz em torno dos fenômenos de variação e mudança.

Esta questão, segundo Pontes (2009), também é problemática nos livros didáticos de Língua Espanhola, pois há predomínio de uma abordagem estruturalista em detrimento de um trabalho efetivo a partir dos efeitos de sentido das diversas formas da língua em contexto comunicativo. Os exercícios e atividades deveriam levar o aluno a refletir sobre os usos linguísticos, mas o que os livros apresentam são propostas estruturais. De acordo com Rodrigues (2005), o livro didático de Língua Estrangeira deveria fornecer subsídios para que o aluno pudesse interagir nas diversas situações comunicativas: se a língua tem um caráter heterogêneo, estes subsídios deverão contemplar as variações da língua-alvo em função de diversos fatores, como a região geográfica, os aspectos sociais e os contextos.

No que tange mais especificamente aos livros didáticos de Espanhol que chegam ao mercado brasileiro, Bugel (1999), Kraviski (2007) e Pontes (2009) constataram que a variedade peninsular ainda prevalece sobre as demais variedades americanas. Segundo Kraviski (2007), além do predomínio da variedade peninsular, os livros didáticos, quando exploram as variedades americanas, o fazem de forma superficial e aparecem, em sua maioria, em pequenos textos, figuras, notas de rodapé ou, ainda, em algum tópico de curiosidade.

No entanto, é imprescindível que o aluno tome conhecimento da diversidade linguística do Espanhol. Nesse sentido, é essencial que haja um trabalho no tocante à apresentação das variedades dessa língua. Portanto, o livro didático não deve ser a única fonte de *input* no ensino de língua. As Orientações Curriculares Nacionais de Língua Espanhola para o Ensino Médio (OCNEM) propõem que o professor explore as mais diversas variedades em sala de aula, desde a variedade utilizada por ele, até as variedades exploradas pelo livro didático. Ademais, é importante que o professor complemente

com outros materiais, inclusive autênticos<sup>7</sup>, como *input* para aperfeiçoar o trabalho com a variação linguística.

Por último, vale salientar que o livro didático foi e segue sendo objeto de discussão e de estudo, por isso, trabalhos sobre esse tipo de material são de vital importância para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que direcionamos nossa pesquisa. Na próxima seção, abordaremos o papel da tradução da variação linguística no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, mais especificamente, no tocante ao livro didático.

### **3 A Tradução da Variação Linguística no Ensino de Língua Estrangeira**

No tocante ao ensino de Língua Estrangeira, partindo do pressuposto de que a variação linguística constitui uma realidade concreta na comunicação, caberia ao professor incluir também essa questão, para que o aluno pudesse ter acesso às diferentes variedades da língua e, além disso, saber em quais contextos sociais pode utilizar-se de cada variante, e não restringir o ensino da língua à norma padrão. Pois, conforme Labov (1978), uma análise da variação linguística não constitui uma mera descrição da gramática, e sim uma descrição da língua que vai além dos manuais de gramática, pois englobaria os usos linguísticos, oriundos do contexto social de interação verbal. Além disso, segundo Baralo (1999, p. 17), a variação linguística é essencial para a competência sociolinguística nas quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever.

É importante pontuar, também, que o uso da tradução, no ensino de Língua Estrangeira (LE) é reivindicado por alguns autores que defendem o uso da tradução na abordagem comunicativa, tais como: Costa (1988), Widdowson (1991), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009) e Balboni (2011). De acordo com Costa (1988), a tradução poderia figurar como uma quinta habilidade a ser trabalhada, de forma integrada, com a compreensão oral e escrita e com a produção oral e escrita. Assim, o ensino de LE ganharia uma dimensão intercultural e poderia ser mais efetivo.

---

<sup>7</sup> Segundo Kramsch (1993, p. 175), o termo ‘autêntico’ é usado em oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais; refere-se à forma não pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação.



Neste sentido, vários autores ressaltam a importância da variação linguística, na atividade tradutória. Lefevere (1992) destaca o papel da variedade linguística para a tradução de uma situação específica, nas diferentes culturas. Venuti (1998) enfatiza os valores culturais e políticos que consolidam a prática e a investigação tradutológica e reconhece, de forma explícita, a importância da recuperação da variação sociolinguística no texto a ser traduzido. Segundo Bolaños Cuéllar (2000), a Sociolinguística estaria encarregada de dar conta das variáveis sociais que se situam no contexto da comunicação bilíngue durante o processo tradutório e que se textualizam, dialetal e socialmente, na seleção das variedades da língua que se expressam lexicalmente (uso de gírias, vocabulário especializado, etc.), em estruturas morfológicas e em variantes sintáticas.

Hurtado Albir (1999) afirma que trabalhar com esse conceito de tradução, que apenas se preocupa em traduzir palavras, desconsiderando o seu contexto, não é benéfico para o estudante, pois, uma vez que se apresentam equivalências de palavras fora do seu contexto, deixa de proporcionar ao estudante a tentativa de descobrir a palavra pelo contexto, como também pode bloquear o acesso a outros significados possíveis. Sendo assim, o aluno acaba por memorizar tais palavras acreditando que sua tradução funcionará sempre, independentemente do contexto. Segundo Agra (2007), traduzir não se reduz a uma atividade mecânica de transcodificação linguística, mas se trata de “desvendar” e interpretar o que está “por trás de” uma palavra inserida num determinado contexto sociocultural e que sentidos este vocábulo adquire nesta cultura. A autora destaca, ainda, que uma palavra tem seus significados socialmente construídos e que o tradutor deve considerar essa variável tão relevante e decisiva no processo tradutório. Neste sentido, Snell-Hornby (1995) pontua a necessidade de que exista um fundo sociocultural na atividade tradutora e que o enfoque seja interdisciplinar, com um lugar específico para a Sociolinguística.

Em relação ao ensino da tradução, Mayoral (1998) afirma que são raros os alunos que chegam às aulas de línguas com a capacidade natural para resolver problemas relacionados com a tradução da variação linguística. Nesse sentido, é necessário que o professor trabalhe atividades que enfoquem o processo tradutório a partir do contexto pragmático-discursivo do texto a ser traduzido, haja vista que a função do tradutor, a este respeito, consiste em compreender o valor estilístico e sócio-histórico das variedades linguísticas presentes no texto.

No que diz respeito ao material didático, segundo Allwright (1990), mostra como os estudantes devem aprender. Além disso, serve como fonte de ideias e atividades para o processo de ensino-aprendizagem e como diretriz para o professor. Nesse âmbito, ele assume um papel primordial no ensino. Portanto, este deve ser adequado às necessidades dos estudantes, permitir adaptações e improviso, ser economicamente viável e adequado ao tempo de curso ao qual se destina.

Na atualidade, o livro didático ainda é muito utilizado pelo professor para preparar a sua aula, seja por alguém que deseja aprender o idioma, seja para ser usado eventualmente como consulta ou para ser adotado na classe e trabalhado na sua totalidade, apesar dos avanços da tecnologia. No entanto, o que verificamos, em nossa prática docente, é uma abordagem descontextualizada dos conteúdos apresentados. No tocante à tradução, os livros se limitam à exposição de atividades estruturais, sem levar em consideração os usos linguísticos, ou seja, focam-se muito na forma e desconsideram a diversidade linguística e o contexto pragmático-discursivo, essenciais para a atividade tradutória.

## 4 Metodologia

Com o objetivo de analisar, sob o viés da Sociolinguística, a abordagem dos falsos amigos por parte dos livros didáticos de Língua Espanhola, selecionados pelo PNLD 2011 (BRASIL, 2010), foi adotada a pesquisa descritiva, de cunho qualitativo. A pesquisa descritiva é definida por Barros e Lehfeld (1990, p. 34) como “descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados”. Logo, os livros serão observados nas atividades de tradução. A partir disso, serão levantados dados, visando, inicialmente, à análise na perspectiva da Sociolinguística e, *a posteriori*, a proposição de sugestões, caso sejam necessárias, para as atividades analisadas.

### 4.1 Corpus

O guia do PNLD 2011 (BRASIL, 2010) descreve as coleções selecionadas para os últimos quatro anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010), que, no caso do espanhol, foram duas coleções: *Español ¡Entérate!* (BRUNO; TONI; ARRUDA, 2006) e *Saludos. Curso de Lengua Española* (MARTIN, 2010). Os livros analisados correspondem às versões do professor,

para poder observar, também, as recomendações que são fornecidas neles, como propõe Marcuschi (2005).

## **4.2 Procedimentos metodológicos**

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, analisaremos, nos livros didáticos escolhidos, as seguintes questões:

- 1) Nas propostas de tradução do livro, qual a concepção de abordagem de ensino?
- 2) Na apresentação dos falsos amigos, o livro aborda: norma padrão, norma social e norma não padrão?<sup>8</sup>
- 3) O livro aborda o fenômeno da mudança linguística?
- 4) Faz referência, na análise dos falsos amigos, às motivações linguísticas e extralinguísticas (usos regionais, gênero, classe social, escolaridade, idade, nível de formalidade, contexto situacional e interlocutor)?
- 5) O livro faz referência a textos autênticos que apresentam exemplos de variação lexical no tocante aos falsos amigos?

## **5 Descrição e Análise dos Resultados**

Nesta seção, apresentaremos a descrição e a discussão dos dados obtidos nos livros didáticos de Língua Espanhola selecionados pelo PNLD 2011 (BRASIL, 2010), com base nas questões apresentadas na metodologia e nas considerações teóricas expostas nas seções anteriores.

### **5.1 Entérate**

Autoras: Fátima Cabral Bruno, Margareth Aparecida Martinez Benassi Toni e Sílvia Aparecida Ferrari Arruda.

Editora: Saraiva.

Nível de ensino: Fundamental.

A coleção é composta por quatro volumes. Cada volume está dividido em oito unidades com textos de diferentes gêneros textuais e com uma

---

<sup>8</sup> Conforme Matos e Silva (2000).

proposta de projeto ao final de cada duas unidades, em uma seção intitulada *Taller de creación*. As autoras propõem uma abordagem comunicativa através da exploração de estratégias comunicativas com atividades cognitivas relacionadas ao léxico associada a um contexto específico de interação verbal. No trabalho com as quatro habilidades, em relação à compreensão escrita, há questões de localização de informação específica, de compreensão global do texto e de inferência. Verificamos que poucas atividades fazem referência ao contexto comunicativo em que se deu a produção do texto. As propostas de produção escrita apresentam exemplos e modelos que os alunos devem utilizar e orientam a escrita do gênero escolhido. As atividades de compreensão auditiva envolvem compreensão intensiva (entendimento de sons, palavras e sentenças), extensiva (compreensão global do texto) e seletiva (identificação de informação específica). As atividades de produção oral são limitadas, pois se restringem a apresentação de pequenos diálogos e conversas entre os colegas. Na parte de análise linguística, há o predomínio de atividades estruturais focadas na análise das formas da língua, em detrimento de uma análise pautada no uso. No que diz respeito ao léxico, este está limitado à temática de cada unidade, pois não há uma seção dedicada ao vocabulário.

Com base no que foi exposto, verificamos que, apesar de se propor a trabalhar com a abordagem comunicativa para o ensino de Espanhol como língua estrangeira, na abordagem das categorias gramaticais e nas atividades de compreensão escrita predomina uma abordagem estrutural em detrimento de um trabalho com os efeitos de sentido das diversas formas e da funcionalidade das estruturas da língua, pois, em muitas atividades com as quatro habilidades, o livro não explora o contexto comunicativo.

No que tange à tradução dos falsos amigos, não há nenhum exercício que explore a atividade tradutória. Essa constatação corrobora o que defendem muitos adeptos da abordagem comunicativa que condenam o uso da tradução nas aulas de língua estrangeiras, sendo atrelada, ainda, à abordagem de Gramática e Tradução. Dessa forma, as atividades de tradução realizadas em aulas de língua estrangeira são, geralmente, preparadas pelos professores da disciplina. Já que os materiais didáticos publicados, em sua maioria, não incluem atividades de tradução e, quando o fazem, se limitam a atividades de tradução direta, desconsiderando o contexto de produção do texto de origem. Os livros didáticos deveriam considerar a tradução definitivamente como procedimento didático, no caso das aulas de língua estrangeira, e não limitá-la a um conceito ou conteúdo conceitual dos estudos específicos de

tradução. Destacamos as vantagens das atividades de tradução na aula de língua estrangeira, adaptadas de Mayoral (1998): a) é uma atividade direcionada, que reforça o trabalho com as quatro habilidades; b) ameniza o perigo das relações unívocas ao se conferir importância ao processo de tradução e não ao produto; e c) se aproveita o caráter monolíngue dos alunos para comprovar a compreensão oral e escrita e, ainda, para analisar as semelhanças e diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira.

Vale destacar, ainda, que o uso da tradução, no ensino de Língua Estrangeira (LE), foi reivindicado por alguns autores que defendem o uso da tradução, na abordagem comunicativa, tais como: Costa (1988), Widdowson (1991), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009) e Balboni (2011). De acordo com Costa (1988), a tradução poderia figurar como uma quinta habilidade, a ser trabalhada, de forma integrada, com a compreensão oral e escrita e com a produção oral e escrita. Nesse sentido, o ensino de LE ganharia uma dimensão intercultural e poderia ser mais efetivo.

## 5.2 Saludos

Autor: Ivan Rodrigues Martin.

Editora: Ática.

Nível de ensino: Fundamental.

A coleção *Saludos*, do autor Ivan Rodrigues Martin, constitui-se de quatro volumes. Cada volume está dividido em oito unidades temáticas, com quatro propostas de projetos e quatro propostas de revisão de análise linguística e de vocabulário. Há, ainda, no final de cada volume, quatro atividades de leitura de textos literários com algumas atividades de tradução.

As oito unidades didáticas de cada volume apresentam as seguintes seções: *Así se dice, así lo dices, charla, cómo se usa, algo más, lee y reacciona*. A coleção contempla diversos gêneros textuais, tais como: literários, publicitários, jornalísticos, etc.. Em cada unidade, há três a quatro perguntas de compreensão leitora. No entanto, não há atividades específicas de pré-leitura que acionem os conhecimentos prévios sobre o assunto ou que levem o aluno a levantar hipóteses sobre a temática abordada pelo texto da unidade. Apenas nos volumes 3 e 4 há atividades de leitura que enfocam outras micro-habilidades, além da localização de informações específicas. No que se refere à produção escrita, verificamos que poucas propostas fazem referência ao contexto de

produção do texto, de forma mais detalhada. As atividades de compreensão auditiva envolvem compreensão intensiva (entendimento de sons, palavras e sentenças), extensiva (compreensão global do texto) e seletiva (identificação de informação específica). As atividades de produção oral são limitadas, pois se restringem à apresentação de diálogos elaborados e apresentados em pequenos grupos.

Com relação ao estudo de gramática, há a apresentação sistemática das regras de funcionamento da língua tratadas na unidade e, ainda, alguns conteúdos com estruturas da língua. Por exemplo, os tempos verbais são apresentados em quadros e analisados a partir de frases isoladas do contexto de interação verbal, ou seja, predomina uma visão estrutural da língua, na qual há a exploração mecânica dos conteúdos de cunho gramatical, desprovidos do contexto de uso. No livro do professor, encontramos as respostas das atividades e considerações baseadas nos PCN, específicas para cada seção, além de textos para o aprofundamento de questões linguísticas.

No estudo do léxico, os falsos amigos são trabalhados a partir de frases isoladas do contexto e de tabelas e, no final da exposição, há exercícios mecânicos para que o aluno relacione as palavras isoladas com a sua respectiva tradução, ou seja, há aplicação da abordagem de Gramática e Tradução com a tradução direta de frases e palavras isoladas do contexto de comunicação. A seguir, desenvolveremos mais especificamente essas questões. A título de ilustração, apresentamos o levantamento dos falsos amigos encontrados, no Quadro 1.

No tocante à variação linguística, os volumes da coleção não fazem referência aos usos linguísticos, limitando-se a apresentar alguns falsos amigos entre o Português e o Espanhol. No manual do professor não há nenhuma orientação no que tange à atividade tradutória. Além disso, como afirma Pontes (2009), ao fazer referência aos livros de Língua Espanhola, a variação linguística é relegada e, quando a apresentam, resume-se à variação de palavras isoladas. Segundo Rodrigues (2005, p. 35), “Ao consumidor do livro, em especial o aluno de língua estrangeira, muitas vezes é dada apenas a opção de conhecer a norma padrão daquela língua”. Realidade que podemos constatar nesse livro didático em questão: no conteúdo sobre os falsos amigos, o autor faz referência a diversas palavras em Espanhol, mas, em nenhum momento há um aporte mais específico sobre o uso das formas linguísticas apresentadas para as diversas situações de interação verbal, correlacionado a faixa etária dos falantes, classe social, estrato social, região geográfica, contexto social, entre outros.

### Quadro 1 – Falsos amigos encontrados

Volume	Página	Palavra	Nº de dados
2	135	Acordarse	1
2	134	Apelido	1
2	134	Berro	1
2	134	Borrar	1
2	134	Brinco	1
2	134	Cachorro	1
2	135	Cubiertos	1
2	135	Cuello	1
2	134	Embarazada	1
2	134	Ladrillo	1
2	134	Oficina	1
2	134	Pegar	1
2	135	Pelado	1
2	134	Polvo	1
2	134	Presunto	1
2	134	Salsa	1
2	134	Vaso	1
2	134	Zurdo	1

Fonte: Coleção Saludos (MARTIN, 2010).

Com relação à mudança linguística, o autor não menciona que, dos falsos amigos analisados, nenhum sofreu expansão do seu uso para outros contextos e que, conseqüentemente, ampliou sua gama de significados, ou, ainda, que houve uma redução de sentidos conferidos a determinada forma. Não há, nos quatro volumes analisados, nenhuma referência ao processo de mudança linguística, o que pode limitar a tradução, já que, segundo Eckert (1997), o comportamento linguístico de todos os indivíduos muda no decorrer de sua vida e, conseqüentemente, os usos linguísticos e o significado das estruturas da língua. O autor poderia, por exemplo, fazer referência aos valores histórico-sociais de alguns falsos amigos em Português e Espanhol. Não há, nos quatro volumes analisados, nenhuma referência a textos autênticos que apresentem exemplos de variação no nível lexical.

Nas atividades, os exercícios são mecânicos: de relacionar lacunas ou repetir modelos. No manual do professor, a atividade proposta segue o modelo de repetição de frases. Além disso, chama a atenção para a

proximidade entre o Português e o Espanhol, como podemos verificar na atividade descrita a seguir:

Actividad/atividade

2) Hay otras palabras que también son muy semejantes, o iguales, em português y en español, pero tienen significados distintos. Relaciona las columnas:

Español

1. apellido 2. berro 3. borrar 4. brinco 5. cachorro 6. embarazada 7. ladrillo 8. oficina 9. pegar 10. polvo 11. presunto 12. salsa 13. vaso 14. zurdo

Português

( ) bater/colar ( ) copo ( ) tijolo ( ) pó ( ) sobrenome ( ) canhoto  
( ) filhote ( ) suposto ( ) agrião ( ) apagar ( ) grávida ( ) pulo  
( ) molho ( ) escritório

(MARTIN, 2010, v. 2, p. 134)

Nesta atividade, há a exploração da tradução direta de palavras isoladas do contexto. Hurtado Albir (1999) afirma que trabalhar com esse conceito de tradução – que apenas se preocupa em traduzir palavras, desconsiderando o seu contexto – não é benéfico para o estudante, pois, uma vez que apresenta equivalências de palavras fora do seu contexto, deixa de proporcionar ao estudante a tentativa de descobrir a palavra pelo contexto, podendo, também, bloquear o acesso a outros significados possíveis. Sendo assim, o aluno acaba por memorizar tais palavras acreditando que sua tradução funcionará sempre, independentemente do contexto. Segundo Agra (2007), traduzir não se reduz a uma atividade mecânica de transcodificação linguística, mas se trata de “desvendar” e interpretar o que está “por trás de” de uma palavra inserida num determinado contexto sociocultural e que sentidos este vocábulo adquire nesta cultura. A autora destaca, ainda, que uma palavra tem seus significados socialmente construídos e que o tradutor deve considerar essa variável tão relevante e decisiva no processo tradutório. Sneell-Hornby (1995) pontua a necessidade de que exista um fundo sociocultural na atividade tradutora e que o enfoque seja interdisciplinar com um lugar específico para a Sociolinguística. Para traduzir, é de vital importância interpretar e analisar não somente as estruturas lexicais e morfossintáticas, como também o contexto pragmático-discursivo que configura o pano de fundo do texto a ser



traduzido. Desse modo, uma análise sociolinguística poderá contribuir para a ampliação do conhecimento no que tange ao contexto em que o texto foi escrito. Por exemplo, a palavra “embarazada” apresenta a tradução proposta pelo autor de grávida, mas, também, pode apresentar a mesma acepção do Português de uma situação que deixou a pessoa envergonhada e coibida, conforme Ramírez (2006, p. 589). Nesse sentido, essa palavra não pode ser classificada como um falso amigo para todos os contextos. Fato semelhante ocorre com a palavra “apellido” que, segundo Ramírez (2006, p. 103), pode apresentar pelo menos três acepções: a) sobrenome; b) denominação particular dada a várias coisas; c) qualificativo que se aplica, especialmente, a uma pessoas (apelido).

Por último, o autor poderia ter explorado os outros usos linguísticos dos falsos amigos, como a palavra “polvo”, por exemplo, que pode apresentar vários usos além do significado dado pelo autor. Vejamos: a) poeira; b) coito ou cópula sexual; c) produto cosmético que se utiliza para a maquiagem. Há, ainda, expressões como: ‘polvo de batata’: doce; ‘echar o pegar un polvo’: praticar o coito (RAMÍREZ, 2006, p. 1374).

## **Considerações Finais**

Constatamos que vários problemas podem acontecer no processo de tradução de uma língua para outra, caso o tradutor desconsidere o valor estilístico e sócio-histórico dos falsos amigos presentes no texto. Verificamos, ainda, que, apesar de se propor a trabalhar com a abordagem comunicativa para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, na abordagem dos falsos amigos predomina uma abordagem estrutural, em detrimento de um trabalho efetivo a partir dos efeitos de sentido das diversas formas e da sua funcionalidade em um contexto comunicativo.

A partir de nossa pesquisa, podemos tecer algumas sugestões para a melhoria, no tocante à abordagem dos falsos amigos, dos livros didáticos dirigidos a brasileiros aprendizes de Espanhol:

- a) o livro didático deveria levar em consideração a Língua Materna do aprendiz, no sentido de facilitar a compreensão e posterior aprendizado;
- b) o livro poderia propor a identificação dos falsos amigos, na direção Espanhol-Português, e analisar o fenômeno de variação linguística;

- c) na tradução dos falsos amigos, seria oportuno explorar o entrelaçamento social e valorativo tanto na língua de partida como na língua de chegada,
- d) o manual do professor deveria fornecer informações, orientações e fontes de pesquisa sobre a atividade tradutória, os usos linguísticos e os condicionamentos sociais envolvidos, no texto a ser traduzido; além de sugestões que facilitem o trabalho do professor em sala de aula.

Objetivamos, com essa pesquisa, contribuir para a avaliação e produção de livros didáticos. Esperamos, também, que sirva de reflexão para a prática docente e de incentivo para novas pesquisas teóricas e aplicadas sobre a abordagem dos falsos amigos no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol para brasileiros.

## Referências

AGRA, K. A integração da língua e da cultura no processo de tradução.

*Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, 2007, p. 1-18. Disponível em:

<[www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2013.

ALLWRIGHT, R. L. What do we want teaching materials for? In:

ROSSNER, R.; BOLITHO, R. (Eds.). *Currents in language teaching*. Oxford University Press, 1990.p. 131-147.

ANDRADE NETA, N. F. Aprender español es fácil porque hablo português: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español.

*Cuadernos Cervantes*, ep. II, a. 3, 2012. Disponível em: <[http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_portugues.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html)>. Acesso em: 23 out. 2007.

ATKINSON, D. *Teaching monolingual classes*. London: Longman, 1993.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BALBONI, P. E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. *In-Traduções*, v. 3, n. 4, p. 1-19, 2011. Tradução de Maria Teresa

Arrigoni. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1793/2015>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco; Libros, 1999.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2011*. Língua Estrangeira Moderna. 2010. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4566-guiapnld2011linguaestrangeira/download>>. Vários acessos.

BOLAÑOS CUÉLLAR, S. Aproximación sociolingüística a la traducción. *Forma y Función*, Bogotá, v. 13, p. 157-192, 2000.

BRUNO, F. A. T. C.; TONI, M. A. B.; ARRUDA, S. A. F. *Español !Entérate!* 2. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2006.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Os dicionários de falsos amigos. In: ENCONTRO DO CELSUL, 8., 2008, Pelotas. *Anais...* Pelotas: Editora Universidade Católica de Pelotas, 2008. p. 1-17.

BUGEL, T. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 33, p. 71-87, jan./jun. 1999.

CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011.

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

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann, 1995.

ECKERT, P. Ages as a sociolinguistic variable. In: FLORIAN, C. (Ed.). *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 1997.

FRANCIS, M. G.; DURÃO, A. B. A. B. Uma reflexão sobre o tratamento dado a falsos amigos do par de línguas português-espanhol em dicionários bilíngues gerais e em dicionários de falsos amigos. In: DURÃO, A. B. A. B. (Org.). *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva*. Londrina: UEL, 2009. v. 1. p. 79-97.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1991.

HURTADO ALBIR, A. (Dir.) *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, 1999.

KOESSLER, M; DEROCQUIGNY, J. *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais*. Paris: Oxford, 1928.

KRAMSH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAVISKI, E. R. A. *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

LABOV, W. *Where does the Linguistic variable stop?* A response to Beatriz Lavandera. Austin, Tex.: Southwest Educational Development Laboratory, 1978. (Sociolinguistic Working Paper, 44.).

LEFEVERE, A. *Translating literature practice and theory in a comparative literature context*. Nova York: MLA, 1992.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 139-150.

MARTIN, I. *Saludos*. Curso de Lengua Española. São Paulo: Ática, 2010.

MATOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2000.

MAYORAL, R. *La traducción de la variación lingüística*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada, 1998.

MILLÁS, M. L. N. *Lidando com os falsos amigos: um estudo com base em livro didático e em corpus linguístico*. 2012. Dissertação (Mestrado em

Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PONTES, V. O. *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*. 2009. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) – Faculdade 7 de Setembro, Fortaleza.

RAMÍREZ, P. *Gran diccionario usual de la lengua Española*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2006.

RICHARDS, J. C. The role of textbooks in a language program. *New Routes*, n. 4, Apr. 1996.

RIDD, M. D. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *Tópicos em Linguística Aplicada* – Issues in Applied Linguistics, Brasília, v. 1, p. 121-148, 2000.

RODRIGUES, D. S. *O tratamento da variação lingüística em livros didáticos de Língua Inglesa*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

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.

SABINO, M. A. Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganosos? Desfazendo a confusão teórica através da prática. *ALFA*, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 251-263, 2006.

SEBOLD, M. M. R. Q. A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol LE no Brasil. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Madrid: Consejería de Educación y Ciencia; Embajada de España en Brasil, 1998. p. 33-38.

SNELL-HORNBY, M. Translation studies. *Integrated Approach*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1995.

VENUTI, L. *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*. London; New York: Routledge, 1998.

VITA, C. P. Representações da língua espanhola em trabalhos sobre o E/LE . In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 2., 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2004.

VITA, C. P. *A opacidade da suposta transparência: quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”*. 2005. Dissertação (Mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

Recebido em: 04/01/2014

Aceito em: 06/06/2014