

## TRADUÇÃO, SOCIOLIGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS

*Valdecy de Oliveira Pontes*

### Introdução

Por muitas décadas, a ausência da tradução nos materiais didáticos, por recomendações oficiais e, em geral, na formação de professores de línguas estrangeiras, durante tantos anos foi, provavelmente, um dos "pactos de silêncio" mais observados da profissão, que contrasta com a realidade de seu uso na prática docente, facilmente observável tanto nas atividades de aulas quanto em provas de avaliação.

Guy Cook (1997) afirma, explicitamente, que a abordagem<sup>1</sup> de gramática e tradução, ainda, é utilizada amplamente nas aulas de língua estrangeira de todo o mundo, já que é apropriado para grupos numerosos. Segundo o autor, devido à falta de pesquisas que confirmem isso, poderíamos deduzir que o enfoque comunicativo nunca foi aplicado de forma completa nas aulas de muitos países, uma vez que sempre esteve combinado com métodos ou técnicas tradicionais.

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 presente trabalho, assumimos os pressupostos teóricos dos estudos sobre tradução, variação linguística e ensino, propostos por Labov (1972, 1978 e 2003), Mayoral (1998), Guy Cook (1997), O'Malley e Chamot (1990) e M. Snel-Hornby (1988, 1995). Quanto à forma de apresentação do conteúdo, dividimos nosso texto em duas partes: na primeira, expomos, sucintamente, o referencial teórico adotado, a partir de uma perspectiva aplicada ao ensino; na segunda, refletiremos sobre o papel da tradução e da variação linguística no ensino de línguas.

---

<sup>1</sup> De acordo com Richard & Rodgers (1986), abordagem refere-se às teorias sobre a natureza da língua e do aprendizado da língua que servem de fonte para as práticas e princípios no ensino de idiomas. Nesse sentido, abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Por outro lado, o método é definido por Harmer (2001, p. 78) como o que "nos permite colocar a abordagem na prática [...]. Métodos incluem vários procedimentos e técnicas como parte de seu corpo padrão".

## Tradução e ensino de línguas

No que tange à metodologia utilizada, o ensino de línguas estrangeiras, entendido como especialidade científica com objetivos e instrumentos próprios, constitui-se, fundamentalmente, a partir da 2ª Guerra Mundial, de importantes precedentes nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX. Ao longo de boa parte do século XIX, a influência do modelo de ensino do latim estende-se para as línguas modernas, através do que conhecemos como abordagem de gramática e tradução. Esta abordagem, segundo García (1995), privilegia a aplicação de regras para a tradução de uma língua a outra, com a aprendizagem de palavras isoladas e com o predomínio da língua escrita sobre a oral. De acordo com Santos Gargallo (1999), ela está ancorada nos seguintes princípios: a) memorização de regras gramaticais; b) tradução direta e inversa; c) memorização de lista de vocabulário temático; d) uso da língua materna do aluno.

A oposição ao uso da tradução como técnica didática se deveu à crença de que o uso da tradução em sala de aula causaria interferência negativa da língua materna no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, a utilização da tradução pedagógica impediria o aprendiz de pensar em língua estrangeira. Dessa forma, surgiram novas abordagens para o ensino de línguas para substituir a abordagem de gramática e tradução. A primeira delas, a abordagem direta, predica que se aprende através da língua-alvo e, por isso, a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula, recorrendo-se a gestos, mímicas e gravuras para a transmissão de significados. Assim, é usada pela primeira vez no ensino de línguas estrangeiras a integração das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, conforme Leffa (1988). Ademais desta proposta de abordagem de ensino, surgiram outras que proibiam o uso da tradução. A abordagem da leitura expandiu-se pelas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 1930, tendo permanecido até o fim da II Guerra Mundial. Esta abordagem preconizava o desenvolvimento da leitura, logo, o trabalho com o léxico é considerado importante, trata-se de expandi-lo o mais rápido possível. Os exercícios mais usados para a aprendizagem da gramática são os de transformação de frases e, ocasionalmente, são utilizados exercícios de tradução para a língua materna.

Após este primeiro momento de rejeição da abordagem de gramática e tradução, foi elaborado, ao longo dos anos 1950, nos Estados Unidos, a abordagem audiolingual, também, conhecida como audiolingualismo, derivada dos princípios da linguística estrutural, desenvolvidos por L. Bloomfield. Esta abordagem corresponde ao interesse pela forma mais que pelo uso da língua e objetiva o desenvolvimento de hábitos linguísticos. O trabalho do professor limita-se, em grande medida, à aplicação passiva e mecânica do modelo prescrito pelo método: introdução do novo material linguístico, com explicações gramaticais quando forem necessárias, e o controle da produção oral dos alunos mediante um procedimento de imitação e repetição.

De acordo com García (1995), surge, num momento posterior, a abordagem nocional-funcional, como reação a esta abordagem estrutural. Ela constitui o primeiro passo de uma corrente pedagógica, no campo do ensino de língua estrangeira, que se conhece como enfoque comunicativo ou ensino

comunicativo de línguas. Essa abordagem privilegia as funções comunicativas que os usuários da língua utilizam em uma situação de interação verbal.

Conforme Santos Gargallo (1999), a abordagem comunicativa destaca o caráter funcional da língua como instrumento de comunicação, de maneira que o foco da aprendizagem são as funções linguísticas. Desse modo, introduz-se o conceito de competência comunicativa no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Hymes (1978) concebeu tal competência como a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação: sua aplicação, nos diversos contextos de uso real da língua, considera que a linguagem deve ser apropriada a cada situação em que ocorre a comunicação e prioriza o interlocutor. Embora a abordagem comunicativa critique o uso da tradução direta no ensino de línguas, muitos adeptos dessa abordagem, como Costa (1988), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009), Balboni (2011) e Widdowson (1991) pontuam a viabilidade do uso da tradução como técnica pedagógica.

Na contemporaneidade, dois fatores põem em destaque, novamente, a relevância do papel da tradução como estratégia ou procedimento no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O primeiro aborda o estudo de aquisição de línguas desde o ponto de vista cognitivo, o qual destaca o papel da cognição no processo. Neste sentido, a tradução é considerada uma das estratégias cognitivas mais utilizadas pelos aprendizes de qualquer língua estrangeira, conforme O'Malley e Chamot (1990). O segundo é o recente, mas rápido desenvolvimento dos Estudos de Tradução e Interpretação como disciplina autônoma. O surgimento da disciplina nos leva a repensar o papel da tradução como conteúdo dos programas de ensino de língua estrangeira, figurando como uma quinta habilidade a ser trabalhada. Nesse sentido, é oportuno inseri-la como uma nova habilidade, integrada às habilidades de compreensão e produção escritas e orais, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Na próxima seção, trataremos da importância da variação linguística no ensino de línguas.

### **Varição linguística: da teoria à prática docente**

A Sociolinguística estuda a língua a partir do seu contexto social, com o objetivo de descrever como os fatores linguísticos e extralinguísticos influenciam os fenômenos de variação e mudança inerentes às línguas. Os primeiros estudos da Sociolinguística Variacionista surgiram na década de 60, como reação à corrente linguística proposta por Chomsky na década de 50, a gramática gerativa, cujo objeto de estudo é a competência de um falante – ouvinte ideal pertencente a uma comunidade linguística homogênea. Ferdinand de Saussure, considerado como precursor da ciência linguística no século XX definiu a língua como objeto único e legítimo de estudo: “considerada em si mesma e por si mesma”. Para Saussure, a língua é um sistema abstrato, regido por leis próprias, dotado de homogeneidade e de autonomia. Logo, a fala está excluída de sua análise, do que decorre a dicotomia *langue* e *parole*, sendo a primeira a parte social da linguagem e a segunda, individual. Labov (1972a) propõe um novo modo de fazer Linguística, a partir

de estudo empírico das comunidades de fala. Nesse viés, temos soluções para a análise dos dados fornecidos pelas comunidades de fala. Segundo Figueroa (1996, p. 71):

[...] quando se diz que a Sociolinguística é o estudo da língua em seu contexto social, isso não deve ser mal-interpretado. A Sociolinguística laboviana não é uma teoria da fala, nem o estudo do uso da língua com o propósito exclusivo de descrevê-la, mas o estudo do uso da língua no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística (*langue*). Quando Labov fala em heterogeneidade, refere-se à variação, mas está interessado na variação que pode ser sistematicamente explicada.

A língua é vista pelos sociolinguistas como dotada de “heterogeneidade sistemática”; a ausência de heterogeneidade estruturada na língua seria tida como disfuncional (conforme Weinreich, Labov e Herzog, 2006, p.101). Partindo do pressuposto de que a língua é heterogênea, concebemos o fenômeno de variação como uma realidade social. A variação significa a existência de distintas possibilidades para a expressão de uma determinada função linguística, ou seja, distintas estratégias, recursos linguísticos ou conjuntos de realizações possíveis dentre os recursos expressivos à disposição. Trata-se de escolhas linguísticas diversas que não afetam o processo de comunicação. Company Company (2003) destaca que a possibilidade de escolha entre uma forma linguística e outra ocorre geralmente:

- (a) entre dois grupos de falantes;
- (b) em um mesmo falante, com a possibilidade de escolha entre duas estruturas;
- (c) na escolha de uma estrutura em uma determinada situação social comunicativa e por outra estrutura em outra situação comunicativa.

De acordo com Labov (1978) as variantes constituem os diversos modos de se dizer a mesma coisa, ou seja, remeter ao mesmo estado de coisas, em um mesmo contexto de interação verbal. Os primeiros trabalhos de análise sociolinguística, que se concentravam no âmbito da Fonologia, evidenciaram que diferentes formas de comunicar, que compartilham o mesmo valor de verdade, apresentam diferenças no tocante aos valores sociais e estilísticos. Este fato dá abertura para críticas em relação à manutenção do mesmo significado nas variantes de uma mesma regra variável.

O estudo sobre as construções passivas e ativas, realizado por Weiner e Labov (1977), acarreta críticas por parte da pesquisadora argentina Beatriz Lavandera (1977) que afirma que cada construção sintática possui seu significado próprio, sendo complicado substituir uma forma sintática por outra preservando o mesmo valor de verdade. Para Lavandera, o estudo sobre a variação linguística fora do âmbito da Fonologia fica comprometido. Ela propõe que a condição de mesmo significado seja ampliada para o que chama de comparabilidade funcional, na qual a existência em um mesmo espaço de formas alternantes ou a troca sequencial de uma forma por outra com o mesmo significado referencial não são livres e nem totalmente

condicionadas por fatores extralinguísticos, mas refletem uma escolha funcional do falante tendo em vista atender aos seus propósitos comunicativos. Lavandera critica, também, o fato de que muitas formas que estão fora do campo fonológico não sofrem influências sociais ou estilísticas, apenas linguísticas.

Para responder a essa questão, Labov (1978, p.02) afirma que são variantes os enunciados que possuem o mesmo significado referencial, ou seja, o mesmo significado representacional ou estado de coisas: “dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas têm o mesmo valor de verdade”. O autor ratifica o princípio da equivalência semântica e destaca ser necessário que, como variantes de uma regra variável, se aceitem enunciados que possuam o mesmo valor de verdade, no mesmo contexto, mas não rigorosamente o mesmo significado. Seguindo esta lógica, pode haver diferenças em matizes de sentido, desde que o significado referencial não seja afetado. Labov (1978) separa o significado referencial em um nível, considerado como primário, e as funções de identificação do falante e de acomodação do ouvinte em outro nível (secundário) que contemplaria os aspectos sociais e estilísticos. Dessa forma, variantes que portam diferenças de cunho pragmático, podem ter o mesmo significado referencial. Labov (1978) argumenta, ainda, que a Sociolinguística é “sócio” não só porque lida com fatores estilísticos e sociais, mas por analisar a língua como componente social.

Ao verificarmos o funcionamento de uma língua, percebemos que, nos diferentes contextos, ela se apresenta de forma heterogênea, ou seja, apresenta variações. Tarallo (2005) classifica essas variações como: diatópicas (diferenças em função do espaço geográfico); diastráticas (diferenças em função dos aspectos sociais; como sexo, idade, etnia etc.) e diafásicas (diferenças em função da utilização dos diversos estilos de linguagem na comunicação). Para o ensino de língua estrangeira, julgamentos de vital importância devem ser considerados no ensino esses três tipos de variação, principalmente, da variação diatópica, para que o aluno tenha conhecimento da ampla diversidade linguística.

Considerar o ensino de variantes é relevante porque, segundo Mollica (2007, p.09), “todas as línguas apresentam dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas”. Além disso, a Sociolinguística interessa-se pela função social e comunicativa da língua e vê a língua como fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade. Desconsiderar a língua do contexto social acarreta, na escola, um mero estudo de estruturas normativas, deixando de lado os usos linguísticos concretos, por exemplo, um exercício para classificar e desmembrar o sujeito do predicado de uma oração, segundo o que afirma Lobato (1978), pode ilustrar atividades pautadas na perspectiva estruturalista, que privilegia o estudo das relações entre os constituintes de uma estrutura (oração, período etc.).

Além disso, Bagno (2003), com base em estudos sobre o ensino da variação linguística, afirma que a maioria das gramáticas e dos livros didáticos de Português limita-se à utilização de exercícios mecânicos de classificação e de análise sintática de estruturas, sem a devida contextualização para uma prática real de uso, o que revela uma concepção de língua estável e homogênea, distante da realidade linguística. Esse fato, também, é recorrente no ensino de língua estrangeira, conforme atestam pesquisas sobre o ensino da variação linguística em Inglês e Espanhol, tais como: Bugel (1999), Santos (2002, 2005), Rodrigues (2005),

Kraviski (2007) e Pontes (2009). Essa prática leva o aluno à utilização mecânica das estruturas da variedade padrão que não necessariamente lhe ajudam no momento de produzir um texto, pois ele não consegue adequar essas estruturas ao contexto de sua produção textual (gênero, suporte, tipo). Segundo Labov (1978), alunos norte-americanos que foram expostos durante toda a sua vida estudantil ao inglês padrão não conseguem reproduzi-lo com sucesso em uma entrevista de emprego de vinte minutos, por exemplo. Labov (1978) aponta que um dos fatores que contribui para este resultado é a desvalorização e até o preconceito por parte da escola com relação à variedade falada pelo educando. De acordo com Labov e Harris (1986, *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p.181): “a simples exposição a outro dialeto no domínio da escola ou pela mídia não acarreta mudanças no repertório básico de um falante”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.197), os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código usado – a variedade padrão ou variedade não-padrão, qualquer aluno que esteja em sala de aula deve ser considerado como um participante legítimo da interação. Outra questão, levantada pela referida autora, diz respeito à correção do aluno por parte dos professores. Estes ficam inseguros e não sabem, na maioria dos casos, se devem corrigir ou até mesmo se é adequado falar em erros na sala de aula. Com relação a esse aspecto, Bortoni-Ricardo (2005, p.42) propõe que: “diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença”. Partindo da concepção de não-padrão como qualquer forma que não seja contemplada pela norma culta (gramática tradicional), o professor pode realizar um trabalho de valorização das outras variedades, inclusive, da falada pelo seu aluno, para que este possa interagir em uma comunidade de fala, escolhida por ele.

Neste sentido, se pretendemos que nosso aluno conheça a diversidade linguística da língua que aprende, é necessário apresentar-lhe as distintas variedades linguísticas, pois estas estão imersas nas diferentes culturas que falam uma língua, sendo a escolha das diferentes variantes um dos fatores que caracteriza os indivíduos em uma comunidade de fala. Segundo Soares (2005, p. 17), “é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais”. Na próxima seção, apresentamos algumas questões sobre tradução, variação linguística e o ensino de línguas.

### **Tradução, variação e ensino**

Guy Cook (1997) afirma, explicitamente, que a abordagem de gramática e tradução, ainda, é utilizada amplamente nas aulas de língua estrangeira de todo o mundo, já que é apropriado para grupos numerosos. Segundo o autor, devido à falta de pesquisas que confirmem isso, poderíamos deduzir que o enfoque comunicativo nunca foi aplicado de forma completa nas aulas de muitos países, sempre esteve combinado com métodos ou técnicas tradicionais.

A ênfase na consciência ou *awareness* do aprendiz, no processo de aprendizagem de uma língua, pode ser apoiada pela tradução. O uso como procedimento implica que é mais enriquecedor, desde o ponto de vista didático, analisar os passos seguidos até se conseguir uma tradução, ou seja, precisamente o

"processo" – mais que o produto propriamente dito. Como pontua Richard Stibbard (1998, p. 73), *“translation as a teaching activity should be concerned with the process and skill of translation and only with the end product in so far as it arises from sound skills development”*. Exercícios como a tradução inversa (*back-translation*); a explicação contrastiva a partir da tradução, por exemplo, a comparação formal de verbos em Português e Espanhol como gostar/gustar: Nós gostamos da tradução. / Nos gusta la traducción.; a explicação de determinadas fórmulas lexicalizadas ou construções verbais mediante procedimentos de tradução; a simples tradução direta. Todas essas atividades aplicadas, no lugar e momento oportunos, podem ativar a consciência do aprendiz no que diz respeito a elementos ou detalhes até então desconhecidos.

No momento atual, as atividades de tradução realizadas em aulas de língua estrangeira são, geralmente, preparadas pelos professores da disciplina. Já que os materiais didáticos publicados, na 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. Desse modo, o professor deverá lançar mão de materiais complementares de acordo com o perfil e o contexto sociocultural do público a que se destina o livro didático, já que todos os livros didáticos apresentarão lacunas e limitações que deverão ser sanadas pelo docente.

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 no ensino da tradução, 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. L. Venuti (1998) enfatiza os valores culturais e políticos que consolidam a prática e a investigação tradutológica, reconhece, de forma explícita, a importância da recuperação da variação sociolinguística no texto a ser traduzido. Hurtado Albir (1999), afirma que o trabalho com esse conceito de tradução apenas se preocupa em traduzir palavras desconsiderando o seu contexto, não sendo 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 detrás” 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. M. Snell-Hornby

(1988, 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.

As variedades de uma língua constituem uma abstração que pertence ao contexto pragmático-discursivo de cada comunidade de fala, de cada região e não ao mundo material dos textos originais ou traduzidos. Neste sentido, segundo Mayoral (1998), o tradutor traduz textos específicos com marcas sociolinguísticas ou, ainda, de situações específicas, esta tradução se ajusta a um encargo específico e as exigências gerais da eficácia da comunicação para que o receptor possa compreender o contexto situacional traduzido de uma língua para outra. Na atividade tradutória, os encargos e os eventos comunicativos são únicos e estão submetidos a condicionamentos linguísticos e extralinguísticos, logo, o tradutor deve estar atento às influências sócio-linguístico-culturais de uma sociedade sobre a teoria e a prática da tradução, considerando os processos de variação e mudança linguísticas. Para o tradutor, a(s) língua(s) que as pessoas falam que intervêm em um processo de interação verbal, presentes em um texto oral ou escrito a ser traduzido, não constituem apenas um elemento do contexto situacional a ser traduzido, mas, também, um meio de diferenciação social, regional, étnica ou geográfica, e inclusive gênero em alguns casos, que lhe permitirão adotar determinadas estratégias, no momento de realizar a tradução da mensagem que se deseja transmitir. Nesse sentido, o tradutor não pode estar alheio a este complexo panorama de diversidade linguística, mas deve encarar a língua em suas diversas variedades. Logo, o tradutor deve saber que existe uma variedade em toda língua, o que se denomina norma estandar ou padrão, que está associada à ideia de língua homogênea descrita/prescrita pela gramática normativa. Essa variedade da língua tem um papel unificador e busca neutralizar as variações tornando-se uma “referência suprarregional”, conforme Faraco (2002, p.42). Ela é utilizada em situações de caráter mais formal, a qual tem prestígio e é reconhecida como a variedade linguística que se utiliza nos meios de comunicação de difusão nacional, na escola e no ensino de línguas para estrangeiros.

Certos tipos de textos, como os científicos, geralmente, utilizam a variedade escrita e oral do estandar (quase neutral) com uma clara marcação do campo de saber respectivo, mediante o uso de um tecnoleto (língua específica da área de estudo). Por outro lado, outros textos, como os literários ou, ainda, filmes e novelas a serem dublados ou legendados para outra língua, podem apresentar os recursos expressivos (dialetais, socioletais, estilísticos etc.) de uma variedade não-padrão da língua, em clara oposição a pretendida neutralidade da norma padrão ou estandar. Neste caso, o tradutor deve considerar as normas linguísticas dos grupos sociais dos quais os indivíduos, que interagem em situações reportadas pelo texto a ser traduzido, participam, pois eles apresentam características identitárias por se agregarem a certos valores socioculturais, e, ademais, mesclam-se e se influenciam mutuamente, ou seja, são mesclados ou “hibridizados”, conforme Faraco (2002, p. 39).

Partindo desse pressuposto, o tradutor deve aprender a distinguir as diferentes variantes de uma língua, por exemplo, para alguém que trabalhe com as combinações Inglês - Espanhol ou Espanhol - Inglês é importante saber distinguir quem está falando (um norte-americano, um britânico, um jamaicano), devido ao uso de algumas variantes do inglês que se fala hoje no mundo, ou inclusive um suíço ou um brasileiro (falando em inglês) esta distinção lhe permitirá saber que, para um norte-americano '*candy*' é o mesmo que '*sweets*' para um britânico, ou, ainda, '*playing noughts and crosses*' para um britânico, é o mesmo que '*playing tic-tac-toe*' para um norte-americano. No caso de se trabalhar com as combinações Português - Espanhol ou Espanhol - Português é importante saber distinguir diferenças lexicais, por exemplo, para um chileno '*guagua*' significa bebê, mas para um cubano significa ônibus.

Em relação ao ensino da tradução, Mayoral (1998) afirma, ainda, 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.

Desse modo, 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, de igual modo, 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 e a atividade tradutória a uma norma padrão desprovida de um contexto pragmático-discursivo. Dessa forma, de acordo com as variáveis que compõem o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e qualquer processo tradutório, se requer do professor uma preparação que não se limite ao conhecimento estrutural da língua materna e da língua estrangeira, já que o tradutor deve reconhecer na língua um meio de diferenciação social, regional, étnica, geográfica, gênero, ou situacional que lhe permita caracterizar as pessoas que compõem o contexto de tradução, para que possa realizar os ajustes necessários durante o processo tradução do texto para a língua de chegada.

### **Considerações finais**

O que defendemos é que se considere a tradução, definitivamente, como procedimento didático no caso das aulas de língua estrangeira e não a reduza a um conceito ou conteúdo conceitual no caso de estudos específicos de Tradução. Por meio desta, podemos ter acesso a outras culturas que, sem a tradução de fatos culturais em sala de aula, essa aproximação cultural da língua estrangeira estaria limitada. No contexto educacional, a tradução pode ser utilizada pelos professores como uma quinta habilidade a ser trabalhada de forma integrada com as demais. Reconhecendo-se, nesse percurso, de forma explícita, a importância da recuperação da variação linguística, no texto a ser traduzido. M. Snell-Hornby (1988,

1995) corrobora essa questão e 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.

## Referências

AGRA, **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.

ATKINSON, D. **Teaching Monolingual Classes**. London: Longman, 1993.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 26 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BALBONI, Paolo E. A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação. **Revista In traduções**, v. 4, n. 1. Tradução de Maria Teresa Arrigoni. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <[http://www.pget.ufsc.br/in/traducoes/edicao\\_4/Traducao01-Difamacao\\_REVISADA.pdf](http://www.pget.ufsc.br/in/traducoes/edicao_4/Traducao01-Difamacao_REVISADA.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** Trabalhos de Linguística Aplicada, 33, Campinas, Unicamp/IEL, 1999.

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

COMPANY, C. “¿Qué es un cambio lingüístico”, en COLOMBO, Fulvia y SOLER, María Ángeles (coords.). **Cambio lingüístico y normatividad**. México: UNAM, 2003. p. 13 - 32.

COOK, G. **"Use of Translation in Language Teaching"**, en Baker, M., ed., Routledge Encyclopaedia of Translation Studies. Londres: Routledge, 1997. p. 117-120.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **A linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

FIQUEROA, E. **Sociolinguistic Metatheory**. Language & Communication Library. Vol. 14. Oxford: Pergamom, 1996.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. Essex: Longman, 2001.

HURTADO ALBIR, Amparo (dir.) **Enseñar a traducir**. Madrid: Edelsa, 1999.

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

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a.

\_\_\_\_\_. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. **Sociolinguistic Working Paper**, 44. Texas, 1978.

LAVANDERA, B. **Where Does de Sociolinguistics Variable Stop?** Language Society, Printed in Britain, 1977.

\_\_\_\_\_. Some Linguistics Principles. *In*: PAULSTON, C; TUCKER, G.R. (orgs.) **Sociolinguistics: The essential readings.** Massachusetts: Blackwell Publishing, 2003.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. *In*: VANDERSEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 211 - 236.

LEFEVERE, A. **Translating Literature Practice and Theory in a Comparative Literature Context.** Nova York: MLA, 1992.

GARCÍA, A. **Profesor en acción.** V.3. Madrid: Edelsa, 1995.

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

MOLLICA, M. C. (org.) **Introdução à sociolinguística variacionista.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

O'MALLEY, J. M. y A. U. CHAMOT. **Learning Strategies in Second Language Acquisition.** Cambridge UP, 1990.

RIDD, Mark David. Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. *In*: João Sedycias. (Org.). **Tópicos em Linguística Aplicada/Issues in Applied Linguistics.** 1 ed. Brasília, DF: Oficina Editorial do IL/Editora Plano, v. 1, p. 121-148, 2000.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RODRIGUES, D. S. **O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa.** 2005. 83f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

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.

SANTOS, H. S. **O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras.** *In: Anales del II congreso brasileño de hispanistas*, 2002, São Paulo.

\_\_\_\_\_ **Quem sou eu? Quem é você? Será que agente pode se entender? As representações no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, DLM – FFLCH –USP. Inédita, 2005.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco/Libros, 1999.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 2005.

TARALO, F. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 2005.

PONTES, V. de O. **Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva.** Monografia apresentada no Curso de Especialização em Linguística Aplicada da Faculdade 7 de setembro, Fortaleza, 2009.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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