



## As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD–2011\*

*Valdecy de Oliveira Pontes*

[pluralizado@hotmail.com](mailto:pluralizado@hotmail.com)

Universidade Federal do Ceará

*Mariana Francis*

[marianafrancis@gmail.com.br](mailto:marianafrancis@gmail.com.br)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

### **Resumo:**

Nesse artigo, apresenta-se um estudo sobre as atividades de tradução propostas em livros didáticos de Espanhol destinados ao ensino fundamental escolar público brasileiro. O objetivo é indagar qual o lugar que ocupam e como são tratadas as variedades linguísticas em tarefas que envolvem a tradução ao português em obras escolares aprovadas e distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para o desenvolvimento das análises, tem-se em conta referenciais teóricos defendidos por Costa (1988), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009), Balboni (2011) e Widdowson (1991), no que se refere ao uso da tradução num contexto comunicativo no ensino de línguas, e preceitos apontados por Lefevere (1992), Venuti (1998), Bolaños Cuéllar (2000), entre outros, quanto ao papel da variedade linguística para a tradução. Com os resultados do estudo busca-se promover uma reflexão quanto à importância de se considerar o tema da variação linguística no desenvolvimento da habilidade tradutória dos aprendizes de línguas.

**Palavras-chave:** variação linguística, tradução, livro didático

### **Resumen:**

En este artículo, se presenta un estudio sobre las actividades de traducción propuestas en libros didácticos de Español destinados a la enseñanza básica de las escuelas públicas brasileñas. El objetivo es indagar qué lugar ocupan y cómo son presentadas las variedades lingüísticas, dentro de tareas que impliquen traducciones al portugués, en obras aprobadas y distribuidas por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD). Para el desarrollo de los análisis, se adoptaron referenciales teóricos defendidos por Costa (1988), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009), Balboni (2011) y Widdowson (1991), en lo concerniente al uso de la traducción dentro de un contexto comunicativo de la enseñanza de lenguas, y los preceptos señalados por Lefevere (1992), Venuti (1998), Bolaños Cuéllar (2000), entre otros, en relación a la función que cumple la variación lingüística en la traducción. Con los resultados de la investigación se busca instigar una reflexión sobre la importancia de considerar el tema de la variación lingüística para el desarrollo de la habilidad traductológica de los aprendices de lenguas.

**Palabras clave:** variación lingüística, traducción, libro didáctico

### **Abstract:**

The purpose of this paper is to present the results of a study of the translation activities proposed by the Spanish textbooks series adopted by Brazilian public elementary schools. The main focus is to discuss the approach of such textbooks to language variation in tasks that involve translation into Portuguese. The series under study have been approved for distribution in schools by the National Textbook Program (PNLD). The analysis was based on works by Costa (1988), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009), Balboni (2011), and Widdowson (1991) on the use of translation in

\* Artigo vinculado ao projeto de pesquisa 'As atividades de tradução nos livros didáticos de língua espanhola do PNLD 2011 - 2012: uma análise sociolinguística'.

communicative language teaching contexts, as well as on the principles stated by Lefevere (1992), Venuti (1998), and Bolaños Cuéllar (2000), among others, concerning the importance of linguistic variation for the translation field. The investigation is meant as a reflection on the importance of the language variation issues for the development of language learners' translation skills.

**Keywords:** Language variation, Translation, Spanish school textbooks

**Résumé :**

Dans cet article, une étude sur les activités de traduction proposées dans les livres didactiques d'espagnol pour les écoles publiques brésiliennes est présentée. L'objectif est d'établir la place qu'occupent les variations linguistiques et la manière dont elles sont présentées dans les devoirs qui impliquent des traductions en portugais, et cela dans des œuvres approuvées et distribuées par le Programme Nationale de manuels scolaires (PNLD). Pour le développement des analyses, des cadres théoriques adoptées ont été ceux de Costa (1988), Atkinson (1993), de Ridd (2000), Romanelli (2009), Balboni (2011) et Widdowson (1991), concernant l'utilisation de la traduction dans le cadre de l'enseignement de la langue dans un contexte communicative, et les préceptes énoncés par Lefevere (1992), Venuti (1998), Bolaños Cuéllar (2000), entre autres, sur le rôle de la variation linguistique en traduction. On vise ainsi à déclencher une réflexion sur l'importance de considérer la question de la variation linguistique pour le développement de la compétence traductologique chez les apprenants des langues.

**Mots-clés:** variation linguistique, traduction, manuel

## 1. Introdução

O ensino da Língua Espanhola como disciplina escolar no Brasil tem percorrido caminhos tortuosos desde sua inclusão nos currículos escolares, na década de 40. Apesar da evidente proximidade linguística, e em muitos casos geográfica, dos povos e das culturas envolvidas nesse processo, percebe-se um interesse tardio do Estado brasileiro em ensinar a língua e a cultura de seus vizinhos.

Por sua vez, os materiais didáticos direcionados a esse setor da aprendizagem refletem historicamente essa realidade, havendo um verdadeiro descompasso entre as inclinações pedagógicas de cada época e a elaboração e uso de obras destinadas ao ensino do Espanhol nas escolas. Na atualidade, as diretrizes para a escolha de obras consideradas adequadas ao ensino escolar brasileiro, dentre elas as de Espanhol, são determinadas mediante o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do Governo Federal encarregado da aprovação e distribuição de livros didáticos (LD) na rede pública de ensino.

Considerando as atuais tendências da didática de línguas, segundo as quais é de grande importância o desenvolvimento da habilidade tradutória e da pluralidade linguística dentro de uma concepção comunicativa do ensino de idiomas, o objetivo desse estudo é, justamente, indagar que tratamento recebem e como são apresentadas as atividades que envolvem o uso da tradução nos LD escolares de Língua Espanhol. Em especial, interessa saber se os autores consideram a possibilidade de incluir as variedades linguísticas nas atividades propostas.

## 2. Tradução e ensino de línguas

O uso ou não da tradução para objetivos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) constitui um tema polêmico e controverso cuja discussão, na atualidade, tem sido motivo de inúmeros estudos. A fim de estabelecer um posicionamento quanto à temática, assumimos nessa pesquisa que o uso da tradução constitui uma prática para desenvolver a chamada “*quinta habilidade*” (Costa, 1988) e a reconhecer sua contribuição para o processo da aprendizagem de idiomas assentados nas ideias de alguns estudiosos da área.

Hurtado Albir (1999) propõe uma reformulação da tradicional classificação dos Estudos da Tradução e introduz a *Traducción Pedagógica* como disciplina científica dentre os estudos aplicados. Para essa autora, o uso da tradução no ensino e na aprendizagem de línguas, que havia sido desterrada da sala de aula pelos métodos diretos de ensino, inicia seu retorno na década de 80, com o surgimento de um enfoque comunicativo pautado em uma metodologia ativa.

Dentre os benefícios que oferecem as atividades de tradução na sala de aula, Atkinson (1993) distingue alguns como, por exemplo: o de propiciar a reflexão quanto aos significados das palavras dentro de contextos; e o de pensar as línguas de forma contrastiva propiciando o reconhecimento de pontos conflitivos entre as mesmas evitando, assim, erros comuns dos aprendizes na apropriação da LE. Além disso, segundo Balboni (2011), o exercício da tradução: propicia a produção de metacompetência linguística e cultural; desenvolve os processos controlados e não autônomos; e desenvolve a capacidade de descoberta intuitiva de uma LE.

Atkinson (1993) propõe uma lista de atividades, entendendo que as mesmas propiciam o desenvolvimento linguístico dos aprendizes de LE, tais como: corrigir uma tradução errada; consolidar conteúdos mediante traduções; comparar versões diferentes oferecidas pelo professor; comparar versões diferentes dos aprendizes; resumir uma tradução.

Dentre as diversas formas de incluir atividades tradutórias no ensino e na aprendizagem de LE, merece destaque a presença de tarefas dessa natureza nos materiais didáticos de uso periódico, pois o LD constitui uma das principais ferramentas de apoio para o professor em sala de aula. Por sua vez, há que considerar a forma de apresentação e o direcionamento dado a essas atividades, em virtude das múltiplas possibilidades comunicativas das variedades linguísticas, pois os benefícios da tarefa tradutória para o desenvolvimento dessa habilidade estão atrelados ao valor contextual e suas diferentes interpretações e formas de expressão.

Quanto ao papel das variedades na tradução como atividade pedagógica, especificamente entre as línguas espanhola e portuguesa nas escolas brasileiras, cabe esclarecer, previamente, alguns aspectos da singularidade desse processo na evolução

histórica dos LD de Espanhol para, depois, adentrar em apontamentos sobre a variação em si como foco do exercício tradutório no ensino de línguas.

### **2.1. O livro didático e a diversidade linguística em língua espanhola**

O ensino da Língua Espanhola foi introduzido no currículo escolar brasileiro no ano de 1942. Segundo aponta Picanço (2003), a inclusão do Espanhol na época se justificou pela necessidade de fortalecer o espírito patriótico, representativo de uma nação com uma história de lutas pela unidade de seu povo e uma literatura mundialmente consagrada: a Espanha.

Em seu sinuoso percorrido, o Espanhol tem lutado para permanecer na escola passando por períodos nos quais praticamente desapareceu das salas de aula (nas décadas de 60 e 70) até seu retorno (na década de 80) e consolidação como disciplina escolar, nos anos 90.

Em prol dos ideais nacionalistas, a partir da década de 30, o governo promove e incentiva a produção de materiais didáticos editados no Brasil, surgindo assim, junto com a disciplina de Língua Espanhola, as primeiras obras destinadas a seu ensino nas escolas públicas do país.

Apesar da orientação governamental do ensino pelo método direto, o qual abolia o uso da língua materna na sala de aula, até 1960 predominavam os materiais com viés na gramática/tradução. Segundo Picanço (2003), as atividades nessa época incluíam exercícios de tradução e versão tradicionais, e o modelo linguístico predominante, quando não o único, era o Espanhol peninsular, em especial o madrileno. Nas práticas pedagógicas, no entanto, havia uma tendência ao uso de métodos chamados *ecléticos*, uma mistura da abordagem tradicional e do método direto.

Esse cenário se prolongou discretamente nos anos de 60 e 70, devido ao desaparecimento do Espanhol em praticamente todas as escolas e, em consequência, as editoras perdem interesse na publicação de materiais para essa finalidade. Pode-se dizer que, para a disciplina de Espanhol, o método direto, tanto na sala de aula quanto nos livros didáticos, pouco vingou no contexto escolar brasileiro.

Já no seu retorno ao âmbito educacional, nos anos 80, o Espanhol é incorporado sob a bandeira do enfoque comunicativo, em especial a partir da segunda metade da década, porém, na prática, sofre forte influência do estruturalismo linguístico. O uso da língua materna retoma espaços na sala de aula, mas a prática tradutória, fortemente associada ao método gramática/tradução, ficará no esquecimento nessa década e nas subsequentes.

As décadas de 80 e 90 foram marcadas pelo movimento de importação de LD elaborados em base à abordagem comunicativa, muitos deles provenientes da

Espanha. A diversidade de obras oferecidas para o mercado brasileiro permitia ao professor um leque de possibilidades na escolha de materiais, entretanto, a maioria dos livros não era adequada à realidade escolar e sociocultural dos aprendizes, além do preço ser elevado e haver dificuldades para a importação.

Embora as dificuldades, os LD importados foram as poucas ferramentas de apoio dos professores durante a primeira metade da década de 90. A partir de 1995 começaram a surgir vários livros publicados por editoras brasileiras, nos quais se percebiam algumas das características que identificam o enfoque comunicativo como, por exemplo: diálogos que remetem ao contexto real dos aprendizes; diversas avaliações do mesmo assunto; e tarefas que instigam a interação entre os alunos.

Por outro lado, vários desses materiais apresentavam, ainda, vestígios do audiolingualismo, não considerando que as línguas são reproduções sociais e, portanto, possuem variação lexical, semântica e morfossintática. Devido à forte presença normativa atrelada à cultura escolar no ensino de línguas, os materiais dessa época não atendiam plenamente as necessidades reais de comunicação às quais, no caso do Espanhol, são fundamentais para entrar em contato com a grande variedade linguística e cultural que possui esse idioma.

Na atualidade, segundo dados oferecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação<sup>1</sup>, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável pela distribuição de obras didáticas de todos os componentes curriculares. Esse programa é focado na educação básica brasileira, com exceção da educação infantil, e é fundamental para a evolução do processo do LD. A escolha desse material é feita em consenso pelos professores da rede pública responsáveis pela disciplina, e renovada a cada três anos. O PNLD envia exemplares de amostra das coleções autorizadas às escolas para que os professores possam avaliar e selecionar as mais adequadas à realidade e ao contexto no qual estão inseridos seus alunos.

Com relação à disciplina de Língua Espanhola, o PNLD-2011 distribuiu integralmente, pela primeira vez, coleções didáticas para atender a demanda dessa matéria nas séries finais do ensino fundamental público. No estudo que aqui se apresenta, essas coleções constituem, precisamente, o *corpus* das análises à procura de identificar o lugar que ocupa o desenvolvimento da habilidade tradutória quanto à variação linguística.

Em vista da evolução histórica dos LD de Espanhol destinados ao ensino escolar brasileiro, percebe-se que a tradução foi, durante longo tempo, vinculada aos métodos tradicionais da didática de línguas. Além disso, a norma privilegiava, quase unanimemente, a variante espanhola madrilenha. Na atualidade, reivindicar a tradução como uma habilidade a ser desenvolvida pelo aprendiz, dentro de uma abordagem comunicativa ativa, implica em romper com essa tradição e reconhecer a importância dos exercícios tradutórios, o valor contextual e a complexidade linguística

das diversas possibilidades interpretativas atreladas à interação de línguas e de culturas diferentes.

## **2.2. A tradução da variação linguística no ensino de língua estrangeira**

No tocante ao ensino de LE, 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 (1999:17), 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 LE, é reivindicado por alguns autores que defendem o uso da tradução, na abordagem comunicativa, tais como: Costa (1988), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009), Balboni (2011) e Widdowson (1991). 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.

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, 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.

No que diz respeito ao ensino da tradução da variação linguística, Mayoral (1998) aponta para a importância de se propor tarefas nas quais o aluno perceba o contexto pragmático-discursivo no qual o texto se encontra, possibilitando a compreensão mais ampla do mesmo para sua tradução.

Em relação ao material didático, segundo Allwright (1981), 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 improvisos, ser economicamente viável e adequado ao tempo de curso ao qual se destina.

Na atualidade, o LD 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.

### **3. Metodologia**

Com o objetivo de analisar, sob o viés da Sociolinguística, a abordagem das atividades de tradução por parte dos LD de Língua Espanhola, selecionados pelo PNLD-2011 (Programa Nacional do Livro Didático), foi adotada a pesquisa descritiva, de cunho qualitativo. A pesquisa descritiva é definida por Barros e Lehfeld (1990:34) 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. Corpus**

O guia do PNLD-2011 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).

## 5. Procedimentos metodológicos

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

- Nas propostas de tradução do livro, qual a concepção de abordagem de ensino?
- Na apresentação das atividades de tradução, o livro aborda: norma-padrão, norma-social e norma não-padrão?<sup>2</sup>
- O livro aborda o fenômeno da mudança linguística?
- O livro do professor faz referência, nas respostas das atividades de traduções, às motivações linguísticas e extralinguísticas (usos regionais, gênero, classe social, escolaridade, idade, nível de formalidade, contexto situacional e interlocutor)?
- O livro faz referência a textos autênticos que apresentam exemplos de variação no tocante à atividade tradutória?

## 6. Descrição e análise dos resultados

Nesta seção, apresentaremos a descrição e a discussão dos dados obtidos nos LD de Língua Espanhola selecionados pelo PNL D–2011, com base nas questões apresentadas na metodologia e nas considerações teóricas expostas nas seções anteriores.

### 6.1. A. coleção didática *Español ¡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 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 LE, 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 às atividades de tradução, 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 LE, sendo atrelada, ainda, à abordagem de gramática e tradução. Dessa forma, as atividades de tradução realizadas em aulas de LE são, geralmente, preparadas pelos professores da disciplina.

Percebe-se que, a exemplo dessa coleção, 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 LD deveriam considerar a tradução, definitivamente, como procedimento didático no caso das aulas de LE 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 LE, 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; 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.

## **6.2. Coleção didática *Saludos: curso de Lengua Española***

Autor: Ivan Rodrigues Martin.

Editora: Ática.

Nível de ensino: Fundamental.

Essa coleção 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, em 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, entre outros. Em cada unidade, há três ou 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. Somente nos volumes 3 e 4, há atividades de leitura que enfoquem 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 (Parâmetros Curriculares Nacionais)<sup>3</sup>, específicas para cada seção, além de textos para o aprofundamento de questões linguísticas.

No estudo do léxico, os heterossemânticos 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, exporemos mais especificamente essas questões.

No tocante à variação linguística, os volumes da coleção não fazem referência aos usos linguísticos e limitam-se a apresentar alguns heterossemânticos 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 (2005:35) “*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*”. Efetivamente, podemos constatar essa realidade nesse livro didático em questão, pois, no conteúdo sobre os heterossemânticos, 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, etc.

Com relação à mudança linguística, o autor omite informações como, por exemplo, que nenhum dos heterossemânticos analisados 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 heterossemânticos em Português e em Espanhol.

No que diz respeito aos textos autênticos que apresentem exemplos de variação, nos quatro volumes analisados, não encontramos textos com a exploração de exemplos de variação. Por outro lado, em muitas atividades de tradução, o autor solicita que o aluno busque o sentido da expressão ou palavra no texto, ou seja, a atividade está ancorada no contexto de produção do texto. Nesse sentido, a atividade de tradução está pautada no que os defensores do ensino da tradução como, por exemplo, Costa (1988), Atkinson (1993), Ridd (2000), Romanelli (2009), Balboni (2011) e Widdowson (1991), na abordagem comunicativa, propõem; a saber: que se trabalhe a tradução a partir do contexto comunicativo. Vejamos um exemplo de atividade:

5) *Intenta traducir al portugués estas expresiones del texto:*

- a. ... *se esforzaba en ello.*
- b. ... *se miraba largamente.*
- c. ... *cuando no le quedaba otro recurso.*
- d. ... *hacer sentadillas.*
- e. ... *que parecía pollo.*

(Martin, 2010:150, v.1)

Em outra atividade, o autor pede que o aluno traduza livremente. No entanto, no livro do professor, há uma orientação para o professor direcionar a atividade, para que os alunos não façam uma tradução literal, mas que considerem o contexto de produção na língua de chegada. A seguir, apresentamos a atividade:

3) *Traduce libremente al portugués estos fragmentos:*

- a. ... *hay un candidato que merece el puesto muy por encima de los otros.*
- b. *Y de verdad que debe de ser cierto que le molesta, que estaba pálido; sin ánimo de ofender...*
- c. *¡No, qué va! Ha dicho que el sueldo es cosa secundaria.*
- d. *¡Justo como usted dice!*
- e. *Ya me han llamado a mí la atención, no se crea.*

f. *Habla bien nuestra lengua, pero la verdad es que tiene un deje...*

g. *Yo, por mí, la verdad es que ya apalabraba hoy con él...*

h. *¡Por eso miraba tanto hacia mi cuello! ¡Hasta me lo ha alabado!*

[Orientação do livro do professor] *Diles a los alumnos que no traduzcan los fragmentos al pie de la letra, sino que intenten encontrar un correspondiente común, en portugués.*

(Martin, 2010:155, v. 2)

Por outro lado, muitos exercícios, ainda, 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, en portugués 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*

*Portugués*

( ) *bater/ colar* ( ) *copo* ( ) *tijolo* ( ) *pó* ( ) *sobrenome* ( ) *canhoto* ( ) *filhote*

( ) *suposto* ( ) *agrião* ( ) *apagar* ( ) *grávida* ( ) *pulo* ( ) *molho* ( ) *escritório*

(Martin, 2010:134, v. 2)

Nesta atividade, há a exploração da tradução direta de palavras isoladas 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. Neste sentido, 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. Por exemplo, a palavra ‘*embarazada*’ apresenta a tradução proposta pelo autor de ‘*grávida*’, mas, também, pode apresentar a mesma acepção do Português, ou seja, de uma situação que deixou a pessoa envergonhada e coibida, conforme Ramírez (2006:589). Neste sentido, essa palavra não pode ser classificada como um heterossemântico para todos os contextos. Fato semelhante ocorre com a palavra ‘*apellido*’, a qual, segundo Ramírez (2006:103), pode apresentar pelo menos três acepções: a) sobrenome; b) denominação

particular dada a várias coisas; c) qualificativo que se aplica, especialmente, a uma pessoa (apelido).

Por último, o autor poderia ter explorado os outros usos linguísticos dos heterossemânticos, como por exemplo, a palavra ‘*polvo*’ 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, a possibilidade de explorar expressões, tais como: *polvo de batata* (doce) e *echar o pegar un polvo* (praticar o coito), conforme Ramírez (2006:1374).

Com base no que foi exposto, podemos concluir que a coleção *Saludos* (Martin, 2010), em algumas atividades, tenta explorar o contexto de produção do texto e em outras atividades não o faz. Ademais, não apresenta nenhuma atividade que explore a variação linguística, ou ainda, os diversos usos linguísticos de uma determinada palavra, expressão ou estrutura na língua de partida ou na língua de chegada. Apesar de evitar o uso da tradução literal, na maioria das atividades, não aprofunda questões relacionadas ao contexto pragmático-discursivo do texto a ser traduzido. Nas atividades propostas de tradução direta, há um esforço de conscientizar o aluno sobre como se dá a atividade tradutória, mas ainda de forma incipiente e limitada. Essa questão deveria ser melhor explorada, pois, segundo Mayoral (1998) são raros os alunos que chegam às aulas de línguas com a capacidade natural para resolver problemas relacionados com a tradução da variação linguística. Desse modo, 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.

## 7. Considerações finais

Com base no que foi exposto, propomos que a tradução seja utilizada em sala de aula, de forma integrada, com as demais habilidades linguísticas. Reconhecendo-se, nesse percurso, de forma explícita, a importância da recuperação da variação linguística, no texto a ser traduzido. 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. Nesse sentido, os livros didáticos poderiam apresentar uma abordagem mais concreta no que tange às atividades de tradução.

Em nossa pesquisa, a análise dos LD do PNL D-2011 foi realizada a partir de um roteiro, distribuído com questões relacionadas:

- a) à variação linguística: norma padrão e não-padrão, fenômeno de mudança linguística e fatores extralinguísticos (diferenças regionais, de falantes por gênero, classe social, escolaridade);

- b) aos usos linguísticos no que diz respeito ao contexto de uso na língua de partida e na língua de chegada.

A partir de nossa pesquisa, podemos tecer algumas sugestões para a melhoria na abordagem das atividades de tradução, nos LD dirigidos a brasileiros aprendizes de Espanhol:

- a) o LD deveria levar em consideração a língua materna do aprendiz, no sentido de facilitar a compreensão e posterior aprendizado;
- b) os exercícios e atividades deveriam levar o aluno a refletir sobre os usos linguísticos e explorar o contexto sociocultural de produção do texto, na língua de partida e na língua de chegada;
- c) o livro poderia explorar as diferentes variedades da Língua Espanhola, pontuando em quais contextos sociais o falante nativo 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;
- 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.

Com esta pesquisa, esperamos contribuir para a avaliação e produção de livros didáticos. Esperamos, também, que sirva de reflexão para a prática docente e dê incentivo para novas pesquisas teóricas e aplicadas sobre o uso da tradução no ensino de língua estrangeira.

## 8. Notas

<sup>1</sup> Essas e outras informações sobre o PNL D podem ser acessadas na página oficial do FNDE, <http://www.fn de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

<sup>2</sup> Conforme Matos e Silva (2000).

<sup>3</sup> Diretrizes elaboradas pelo Governo Federal do Brasil para orientar a educação escolar.

## 9. Referências

Agra, K. L. de O. (2007). «A integração da língua e da cultura no processo de tradução». Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. 1-18. [On-line]. [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. (1981) «What do we want teaching materials for?». *ELT Journal*, vol. 36, N° 1. 5-18. [On-line]. <http://203.72.145.166/ELT/files/36-1-2.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

Atkinson, D. (1993). *Teaching Monolingual Classes*. London: Longman.

Balboni, P. E. (2011). «A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação». In-Traduções, vol. 3, N° 4. 101-120. Tradução de Maria Teresa Arrigoni. [On-line]. <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1793/2015>. Acesso em: 13 mar. 2013.

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Barros, A. de J. P.; Lehfeld, N. A. (1990). *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 14ª ed. Petrópolis: Vozes.

Brasil. (2010). «Guia de Livros Didáticos PNLD 2011. Língua Estrangeira Moderna». [On-line]. <http://www.fn-de.gov.br/index.php/arq-livro-didatico/4566-guiapnld2011linguaestrangeira/download>. Acesso em: 15 abr. 2013.

Bolaños Cuéllar, S. (2000). «Aproximación sociolingüística a la traducción». *Forma y Función*, vol. 13. 157-192. [On-line]. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17189/18041>. Acesso em: 5 nov. 2013.

Bruno, F.A.T.C.; Toni, M.A.B.; Arruda, S.A.F. (2006). *Español !Entérate!* 4 vols. 2ª ed. Reform. São Paulo: Saraiva.

Costa, W. C. (1988) «Tradução e ensino de línguas». In Bohn, H. I.; Vandresen, P. *Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC. 282-291.

Eckert, P. (1997). «Age as a sociolinguistic variable». In Coulmas, F. (Ed.). *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell. 151-167.

Hurtado Albir, A. (Dir.). (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.

Labov, W. (1978). «Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera». Working Papers in Sociolinguistics, N° 44. 1-17.

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

Marcuschi, E. (2005). «Os destinos da avaliação no manual do professor». In Dionísio, A. P.; Bezerra, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna. 139-150.

Martin, I. (2010). *Saludos: curso de Lengua Española*. 4 vols. São Paulo: Ática.

Matos e Silva, R. V. (2000). *Contradições no ensino do português*. São Paulo: Contexto.

Mayoral, R. (1998) *La traducción de la variación lingüística*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada, España.

Picanço, D. C. de L. (2003). *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Curitiba: Ed. da UFPR.

Pontes, V. de O. (2009). *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, Brasil.

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

Ridd, M. D. (2000). «Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages». In Sedycias, J. (Org.). *Tópicos em Lingüística Aplicada/Issues in Applied Linguistics*. vol. 1. Brasília, DF: Oficina Editorial do IL/Editora Plano. 121-148.

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

*V. de Oliveira, M. Francis / As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNL D-2011*

Romanelli, S. (2009). «O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras». *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 8, N° 2. 200-219.

Snell-Hornby, M. (1988/1995). *Translation Studies: an integrated approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Venuti, L. (1998). *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference*. London & New York: Routledge.

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