

(RE)PENSANDO CAMINHOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL-LÍNGUA ESTRANGEIRA (E-LE) EM NOSSO TEMPO PRESENTE

Laís de Sousa Nóbrega Aguiar Pereira
Fábio Marques de Souza

Neste artigo, apresentaremos uma reflexão teórica a respeito dos possíveis caminhos, desafios e perspectivas para a formação de professores de Espanhol-Língua Estrangeira (E-LE), percorrendo a respeito de cinco tópicos, precedidos por essa breve abertura: (i) Reflexões a respeito do processo de formação docente no tempo presente; (ii) Linguagem como interação discursiva: contribuições da linguística contemporânea; (iii) A língua(gem) como prática social no processo de ensino-aprendizagem de línguas; (iv) Breve panorama dos métodos, abordagens e o pós-método; e (v) A tradução pedagógica como mediação para o ensino-aprendizagem de E-LE.

1. Reflexões a respeito do processo de formação docente no tempo presente

Quando pensamos no processo de formação de professores de línguas, é imprescindível refletir a respeito do papel responsivo e complexo que assumimos. De acordo com Sobral (2008), o ato “responsável” de Bakhtin corresponde à atuação humana no mundo concreto, explicando as formas pelas quais os indivíduos concebem o mundo da cultura e o mundo da vida simbolicamente, por meio da linguagem. No primeiro, “se objetiva o ato da atividade de cada um”, enquanto no segundo, “atos únicos e irrepetíveis são realizados por seres históricos” (BAKHTIN, 2010, p. 43).

Nessa perspectiva, a nossa atuação docente tornar-se única, processualmente autônoma, de acordo com as necessidades identificadas a partir de cada realidade. Por essa razão, é desejável que, como professores-pesquisadores intelectuais, críticos e intérpretes da cultura, criemos vínculos possíveis entre os saberes e interpretações que explicam o mundo e o contexto no qual os nossos alunos estão inseridos, pois estamos preparando, capacitando e formando profissionais para a vida.

Logo, sermos conscientes da necessidade de atualização profissional, mostrar-nos interessados à aquisição de novos conhecimentos e de novas práticas nos possibilita uma visão mais ampla do processo subjetivo de ensino-aprendizagem, o que refletirá significativamente na qualidade das nossas ações, escolhas e decisões, bem como nas daqueles profissionais que estamos formando, pois segundo Freitas (2002):

Quanto maior interesse os professores tiverem em se conscientizar de como eles ensinam e quanto mais informados eles se tornarem sobre o que fazem em suas salas de aula e o impacto que isso causa em seus alunos, mais liberdade eles terão de orientar seu próprio ensino em direção a uma aprendizagem bem-sucedida do aluno. (FREITAS, 2002, p.79).

Compreender o papel do professor e refletir sobre o agir docente pode possibilitar uma prática mais consciente, inovadora e significativa. O professor engajado, sujeito da ação, responsável por suas atitudes, passa a se perceber único e se posiciona assumindo responsabilidade: se minha prática depende dos meus conhecimentos, ações e decisões, sou único, não reproduzível e, portanto, devo fazer valer a minha unicidade (BAKHTIN, 2010). Logo, a reflexão é força potencializadora para mudanças e surgimento de novas práticas.

2. Linguagem como interação discursiva: contribuições da linguística contemporânea

A linguagem é produto da atividade humana, ou seja, ela é interação. Em nessa perspectiva, não se considera a norma culta como único uso linguisticamente correto, se compreende as mudanças linguísticas, fruto da ação dos falantes entre si. A língua deixa de ser vista como um mero sistema de unidades e regras e passa a ser considerada, reconhecida e analisada a partir de fatores externos “[...] – o espaço-tempo da ação comunicativa, o contexto do evento comunicativo, a identidade social dos interlocutores e seus propósitos/motivações interativos – o fundamento das escolhas feitas pelos usuários (AZEREDO, 2018, p.15).”

Dessa maneira, reconhece-se que a essência da língua é a interação, e esta, por sua vez, se constitui na relação enunciativo-discursiva entre dois ou mais falantes historicamente situados, onde os sentidos e significados são negociáveis, (re)construídos a partir de acordos, de escolhas e decisões no ato comunicativo interacional. Desse modo, concordamos com Bakhtin (1986) quando ele nos afirma que:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território

comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1986, p. 113).

Sendo assim, os sentidos e significados das palavras proferidas são negociados via interação social. Por essa razão, faz-se necessário compreendermos que “[...] o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema puramente linguístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes, ou com outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p.90). Por isso, reafirmamos o caráter social e dinâmico da linguagem. Somos sujeitos responsáveis pelo nosso discurso e nossas escolhas, as quais jamais serão aleatórias, mas sim, carregadas de propósitos e intenções, nenhum discurso é puro e homogêneo, sempre estará atravessado por outras vozes e, nós, somos produtores de sentidos.

3. A língua(gem) como prática social no processo de ensino-aprendizagem de línguas

Ao concebermos a linguagem como interação no e do complexo, dialógico dinâmico e multifacetado processo de ensino-aprendizagem de línguas, acreditamos que é imprescindível conscientizar os professores em formação da necessidade de aprender e refletir sobre essa perspectiva, de modo a compreender como a língua se organiza, como funciona para desempenhar funções, a heterogeneidade linguagem e seu caráter social.

Assim, poderão tornar-se profissionais críticos-reflexivos, capazes de reinventar-se e ressignificar suas aulas, adotando práticas inovadoras e propostas didáticas significativas para os alunos, motivando-os e incentivando-os a conhecer e refletir a respeito dos usos da língua em função de contextos específicos de comunicação e de interação.

Conseqüentemente, isso reduzirá o preconceito linguístico e ampliará as discussões em sala de aula sobre a pluralidade da língua e possibilitará a conscientização do respeito a heterogeneidade. “A comunicação entre as pessoas não é um ato mecânico, pois envolve intenções, cálculo de sentido, avaliações que condicionam suas escolhas” (AZEREDO, 2018, p.18). Por isso, é importante repensar e refletir a respeito da pluralidade e da heterogeneidade nas situações sociointeracionais.

Reafirmamos que a linguagem é social e, por isso, é recomendável que seja ensinada de maneira contextualizada, considerando as variações, sabendo que devemos adequá-la aos diferentes contextos e situações de uso, promover o ensino de maneira dinâmica e significativa, criar situações diversas para o exercício de práticas sociais e interacionais de comunicação, de modo que formemos alunos críticos e reflexivos sobre os usos da língua em função de contextos específicos de comunicação e interação, capazes de compreender as funcionalidades, colaborar durante o processo dialógico de ensino-aprendizagem, percebendo que ele é o responsável por suas escolhas, ações, é capaz de construir e significar, posicionar-se e agir de forma ativa.

Para tanto, faz-se necessário que o professor ressignifique o conceito de linguagem nas suas práticas interacionais com os alunos, certamente o ensino

será significativo e poderá alcançar resultados satisfatórios. Portanto, defendemos que dentro dessa perspectiva de linguagem como interação, o ensino se configura como uma atividade dialógica entre professor-aluno e aluno-professor, é uma constante troca de conhecimentos, experiências e saberes.

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos. (PEREIRA, 2011, p. 69).

Diante da complexidade do processo de ensino-aprendizagem, não há um caminho único como ensinar e aprender. O que existem são caminhos que nos convidam à constante atualização, (re)construção de crenças e conhecimentos, autorreflexão, de forma processual e continuada. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2001, p. 42-43). Por isso, é preciso uma conscientização da real necessidade da mudança de comportamento, investir e arriscar-se em novas práticas.

O professor deve ser visto, numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar... assim as transformações das práticas docentes, só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (LIBÂNEO, 2002, p. 42).

Não há dúvidas que são muitos os desafios e dificuldades que podemos deparar-nos durante o processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, o que fundamentalmente necessitamos é ação, não nos rendermos, persistirmos, e somos resilientes, pois toda mudança exige um processo de amadurecimento, o conhecimento é construído, a capacitação é necessária e a experiência se adquire com a prática e com a reflexão nela e a partir dela.

4. Breve panorama dos métodos, abordagens e o pós-método

Ao refletimos sobre o lugar da tradução no processo de ensino-aprendizagem de LE, faz-se necessário também o reconhecimento das mudanças de métodos e abordagens ao longo dos anos, seja vista como técnica de ensino, ou estratégica ou recurso didático. Na **abordagem de gramática tradução** (AGT), foi a maneira encontrada para se trabalharem línguas clássicas como o grego e o latim, ensinadas nas escolas até meados do século XX (CHASTAIN, 1988). O enfoque do ensino e da aprendizagem girava em torno da tradução (LE para LM) e da versão (LM para LE) de textos literários sem qualquer contextualização, o objetivo era apenas praticar regras gramaticais e contrastes dedutivos entre as línguas envolvidas. O referencial de sucesso na aprendizagem da LE era a habilidade de traduzir de uma língua para outra (tradução interlingual), o que poderia ser obtido pela tradução literal e pela busca das similaridades entre a primeira e a segunda língua (HOWATT, 2000, p.131; LARSEN-FREEMAN, 2000, p.12). Neste sentido, era como se as línguas compartilhassem as mesmas regras e normas, pois não havia nenhuma metodologia que norteara a prática tradutória, portanto, os aspectos culturais, pragmáticos e situacionais eram desconsiderados (ARRIBA GARCÍA, 1996).

Como uma reação a AGT, surgiu a **abordagem direta** (AD), evidências de seu uso datavam do início do século XVI, sua ênfase estava na língua oral, a gramática e os aspectos culturais da LE passaram a ser ensinados indutivamente. Logo, o professor de LE poderia optar por uma aprendizagem prévia das regras ou, então, engajar os alunos em alguma atividade para conscientização indireta sobre o sistema (LONG; RICHARDS, 2001). Assim, o uso da tradução como técnica didática, nas aulas de LE, foi sendo reduzido progressivamente, devido ao foco na: (i) oralidade; (ii) integração das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) e (iii) a proibição da LM do aprendiz, pois o princípio fundamental da AD era que a LE deveria ser aprendida através dela mesma. Segundo Larsen-Freeman (2000, p.28), "saber uma língua estrangeira envolve aprender como os falantes daquela língua vivem". Portanto, o aluno deveria aprender a pensar na LE e não fazer uso em hipótese alguma da LM em sala de aula.

Por outro lado, a tradução passou a se fazer presente na **abordagem para leitura** (AL); o seu objetivo consistia em desenvolver a habilidade de leitura como estratégia de ensino, através de exercícios de reformulações de frases na LE (tradução intralingual) e, eventualmente, com a tradução direta. A ênfase na pronúncia era mínima, havia maior predominância nos textos escritos e o ensino da gramática restringia-se ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas mais comuns. Nas demais abordagens de ensino, tais como a estruturalista (Áudio-oral, Situacional, Estruturo-global-audiovisual etc.), nocio-funcional e comunicativa (AC), a tradução interlingual era pequena, embora não houvesse a exclusão total do elemento translativo, principalmente para a análise contrastiva entre a LE e a LM do aprendiz (PONTES; PEREIRA, 2016).

Na **abordagem comunicativa** (AC) a língua era analisada como um conjunto de eventos comunicativos, a ênfase estava não somente direcionada à análise do texto – oral e/ou escrito – mas, sobretudo, às circunstâncias de produção e interpretação. Nessa abordagem, o uso da LM era tolerado, ainda que em contextos específicos, assim como as atividades de tradução. Dessa

maneira, é, também na década de 80 do século XX, que surgem as primeiras reivindicações acerca da reabilitação da tradução em aulas de LE. (PONTES; PEREIRA, 2016). Não obstante, Martinez (2009, p.77) explica que o recurso da tradução, previa nesse contexto, despertar a consciência da especificidade, da originalidade de cada língua, permitindo a emergência de sua história e manifestações divergentes.

Na contemporaneidade, a abordagem comunicativa já não domina o ensino-aprendizagem de LE. De acordo com Leffa (2012, p.392), no passado, o ensino de línguas foi dominado pelo conceito de método como solução unificada para qualquer contexto de ensino, assim, perseguia-se o método “certo” para alcançar o domínio da LE, isto é, um roteiro único para alcançar o objetivo de aprender a LE, de forma rápida e eficiente. Conforme o autor:

O ensino de línguas no presente caracteriza-se, assim, por três grandes linhas de ação. A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem de línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; com a proposta prática de que a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, é pela implantação da pedagogia de projetos. Finalmente, a pedagogia dialógica que permite o professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem (LEFFA, 2012, p.102).

À luz dessa perspectiva, não é possível a existência de apenas um método e/ou uma abordagem para o ensino de línguas, pois cada sala de aula apresenta realidades distintas. Por essa razão, cabe ao professor o olhar atento e analítico para tornar-se conhecedor de cada uma delas, bem como os níveis de conhecimentos dos seus alunos, as expectativas, as intenções, e a partir disso, planejar e fazer escolhas conscientes e adequadas para cada contexto de ensino, a fim de promover a aprendizagem de maneira eficiente e satisfatória. Nesse sentido, Branco (2020, p.94) explica o surgimento do **Pós-Método**, que postula:

O objetivo da aula é o ensino da língua, reavaliando e modificando a postura do professor de diversas maneiras, por diversas vezes. A partir do princípio de que o professor deve extrair das abordagens o que acha mais pertinente para a sua aula, adequando o ambiente à realidade de seus alunos, é possível observar que nessa metodologia há um espaço para a prática da tradução em sala de aula. Se o professor percebe que usar a LM em suas aulas irá lhe auxiliar na prática do ensino, tornando o processo de aprendizagem de seus

alunos mais fácil, ele fica à vontade para usá-la. (BRANCO, 2020, p.94).

Assim, o Pós-Método, configura-se como uma alternativa ao método que busca solucionar o problema de tentar encontrar uma abordagem que atenda a todas as necessidades do professor e do aluno de LE, através dele o professor torna-se um profissional autônomo, capaz de refletir sobre a sua prática, fazer escolhas de diferentes estratégias, métodos e abordagens, tomando decisões que possibilitem o ensino-aprendizagem de maneira exitosa.

5. A Tradução pedagógica como mediação para o ensino-aprendizagem de E-LE

O uso eficiente da tradução como mediação no processo de ensino-aprendizagem de línguas pode ocupar um lugar significativo em sala de aula, pois conforme Souza (2014, p.95), "A mediação, segundo a perspectiva sociocultural, exerce papel fundamental, já que, para Vigotski, o homem apreende o mundo não de forma direta, mas sim de forma mediada, por intermédio de instrumentos, signos e do 'outro'". Logo, a tradução é um leque de possibilidades didáticas que: (i) ensina a traduzir; (ii) ajuda no aperfeiçoamento do idioma estrangeiro e do materno; (iii) auxilia na formação intelectual; e (iv) ajuda na melhora da leitura. (PEGENAUT, 1996). Logo, ela pode ser compreendida como uma prática alternativa e facilitadora durante processo de aquisição de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos da língua materna (LM) e línguas estrangeiras (LEs) de maneira crítica e reflexiva, pois como defende Ridd (2005), permite que os alunos sejam mais ativos e participantes.No entanto, é imprescindível um planejamento sistemático e estratégico que anteceda a prática, com objetivos claros e bem definidos de como, porquê e para quê usá-la. Visto que, conforme Pontes e Pereira (2016, p. 3):

Atualmente, muitas pesquisas já mostraram que o uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras pode trazer resultados positivos, se a atividade proposta for utilizada de acordo com o contexto de ensino e estiver adequada aos objetivos de ensino-aprendizagem e ao nível dos aprendizes. [...] Neste sentido, na agenda de pesquisas, não está mais em pauta se o professor pode ou não usar a tradução no ensino de línguas estrangeiras, mas sim a análise das contribuições da atividade tradutória nos diferentes contextos de aprendizagem. (PONTES; PERREIRA, 2016, p.3).

Sendo assim, para que a tradução em sala de aula seja utilizada de maneira exitosa é importante que se questione o objetivo do uso e suas implicações para um melhor aprendizado da língua (BRANCO, 2020, p. 94). Dessa maneira, o professor precisa utilizá-la a partir de um planejamento prévio, reconhecê-la como possibilidade de mediação no processo de ensino-aprendizagem, pois mediante exercícios pedagógicos poderá promover o aperfeiçoamento da habilidade linguística; expansão do vocabulário em LE;

desenvolvimento do estilo dos alunos; melhoria da compreensão de como as línguas funcionam (olhar metalinguístico); consolidação das estruturas da LE para uso da LE; monitoramento e melhoria da compreensão da LE (e da LM).

Outrossim, Popovic (2001, p.5) explica que a tradução em sala de aula pode ser utilizada para provocar discussões e ajudar professores e alunos a se conscientizarem da interação entre LM e LE que ocorre no processo de aprendizagem da língua. Diante disso, concordamos com Branco (2020, p.95) que "a influência da LM no aprendizado de LE pode ser aproveitada para apresentar características de ambas LM e LE, fazendo com que aos poucos o aluno perceba que não é possível haver total equivalência entre as línguas".

Deste modo, através da tradução como possibilidade de mediação no ensino-aprendizagem da LE é possível despertar no aluno o interesse e a curiosidade para conhecer, aprender e conseqüentemente respeitar outras realidades diferentes da sua, diminuir os preconceitos linguísticos e culturais, por conseguinte, mostrar aos estudantes a pluralidade e particularidades de cada língua. Nesse sentido, para Lucindo (2006) ao utilizar a tradução em sala de aula, o professor desempenha uma função social, pois através das discussões das atividades de práticas tradutórias, deverá explicar ao aluno que não há uma única tradução correta, mas sim várias possibilidades de traduzir um mesmo texto, dependendo do propósito de cada tradução, promoverá assim um equilíbrio de poder.

Ainda conforme o autor, a tradução em sala de aula pode ser de dois modos: **tradução interiorizada** e **tradução pedagógica** (LUCINDO, 2006). A primeira, consiste em um tipo de tradução feita por todo aprendiz de LE, especialmente em estágios iniciais e não há como o professor controlá-la. Essa prática de tradução se justifica pelo fato de a LM ser o ponto de referência dos alunos e tudo que esses sujeitos constroem ou desconstróem através de sua LM. Já a segunda, é utilizada como instrumento didático, com principal função de facilitar o processo de aprendizagem da língua alvo. Logo, "toda proposta de atividade que envolva alguma prática de tradução, seja através da intralingual, interlingual ou intersemiótica, caracteriza que o professor estará fazendo uso da tradução pedagógica". (BRANCO, 2020, p. 97). Contudo, ao falarmos em tradução, Polchlopek e Zipser (2009) elencam os princípios da ação tradutória propostos por Nord:

A tradução é uma ação, ou seja, uma situação comunicativa inserida em um contexto de situação real, autêntico; todo texto (traduzido ou não) tem uma função; a função do texto só é realizada a partir do momento da recepção do texto pelo seu destinatário, o que significa que todo texto é predominantemente prospectivo, voltado ao leitor final, na língua de chegada (POLCHLOPEK; ZIPSER, 2009, p.64).

Sendo assim, a tradução é um ato comunicativo de interação entre culturas. Portanto, considerando a função de cada texto, o tradutor deve ser leal à intenção do autor, adaptando a estrutura do texto alvo a uma função

diferente (escopo), se for o caso. Logo, embora saibamos que todo e qualquer texto apresenta uma determinada funcionalidade, o tradutor profissional orientará suas escolhas durante o processo tradutório a partir do propósito da tradução, enquanto no contexto de ensino de línguas, as questões tradutórias dependerão inteiramente da realidade de cada sala de aula e do nível dos alunos.

Sendo assim, a tradução deve ser utilizada como uma ferramenta pedagógica, não como um método em si, pois sua contribuição é incentivar uma atividade de ordem interlinguística, interativa, comunicativa e cognitiva (TESSARO, 2012, p.37). Visto que trabalha estruturas lexicais e gramaticais além da compreensão cultural; possibilita que o estudante seja um sujeito ativo e responsivo na construção do seu aprendizado; pode ser aplicado em situações reais; e permite que o estudante aprenda a pensar na língua, respectivamente.

Portanto, para o uso eficiente da tradução como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, Balboni (2011) recomenda algumas premissas: a) deve-se considerar o nível de competência dos estudantes a fim de se evitar bloqueios linguísticos; b) o professor deve ser um auxiliar sem julgar bom ou ruim, apresentando textos desafiadores; c) deve ser uma atividade motivadora, com texto dinâmico, conciso e relevante; e d) ter objetivo metalinguístico e intercultural. O autor também defende a tradução como técnica para o ensino-aprendizagem de línguas por ser “[...] provavelmente a mais metacognitiva, metalinguística e metacultural de todas as técnicas” (BALBONI, 2011, p. 6), aumentando as alternativas didáticas, auxiliando no aperfeiçoamento tanto da LE quanto da LM e colaborando na formação intelectual. A tradução permite o estudante explorar, confrontar e analisar as duas línguas LM e LE de maneira paralela e simultânea.

Corroborando com Balboni (2011), Nord (2016, p.244) afirma que a tradução pode ser uma importante ferramenta para a sala de aula de LE e que “pode auxiliar o aluno a adquirir habilidades de desempenho na língua estrangeira”. No entanto, “é necessária a mediação/orientação adequada do docente para que não se crie uma falsa impressão de ‘tradução correta’ versus ‘tradução equivocada’”. (LAIÑO, 2020, p.117), conscientizar o aluno de que é possível várias traduções aceitáveis de um mesmo texto.

Considerações Finais

Compreender a linguagem como prática social nos possibilita refletir acerca do seu caráter social e dinâmico, e conseqüentemente, nos faz reconhecer que a heterogeneidade é inerente às línguas. Logo, não existe língua homogênea, pura e/ou estática, as línguas humanas em todos os níveis de sua estrutura interna reconhecem a variação, são mutáveis e plurais.

Sendo assim, a linguagem é produto da atividade humana, ou seja, ela é interação, e essa por sua vez, se constitui na relação enunciativo-discursiva entre dois ou mais falantes historicamente situados, onde os sentidos e significados são negociáveis, (re)construídos a partir de acordos, de escolhas e

decisões nas relações comunicativas e interacionais. Nessa perspectiva, a língua passa a ser considerada, reconhecida e analisada a partir de fatores externos (*quem fala, para quem fala, onde, quando, como e porquê*), assim, é preciso saber quem são os locutores e interlocutores, espaço, tempo, contexto e situação que estão inseridos.

Por essa razão, é preciso conscientizar os professores em formação da necessidade de aprender e refletir sobre a perspectiva da linguagem como interação, fazê-los compreender como a língua se organiza, como funciona e para desempenhar funções, seu caráter multifacetado. Devemos ensiná-la de maneira abrangente, considerando as variações, os diferentes contextos de uso e funcionalidades, reconhecendo e valorizando suas pluralidades.

Logo, para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa é preciso o professor conhecer a realidade na qual está inserido. Ensinar o aluno a refletir e, portanto, ressignificar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, compreendendo-o como colaborativo e dialógico, que se concretiza a partir de planejamento, diálogo, motivação, ações conscientes e reflexões constantes.

Nesse sentido, consideramos a tradução pedagógica como responsável pela mediação do processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois através dela é possível promover atividades que estimulem a comunicação e propiciem a aprendizagem colaborativa. Os alunos passam a ocupar o lugar de sujeitos ativos e participativos na sala de aula, agindo e refletindo na e pela interação, socializando conhecimentos, opiniões e desenvolvendo a consciência coletiva.

Sendo assim, compreendemos o ensino-aprendizagem como um processo dialógico, contínuo e reflexivo, onde o professor, como sujeito observador, analítico e experiente, promoverá a aprendizagem de maneira eficiente e satisfatória.

Portanto, compreendemos a tradução como fundamental para o enriquecimento das aulas de línguas, visto que promove a comunicação intercultural, desenvolve a percepção, aguça a sensibilidade e curiosidade dos alunos para questões estruturais, semânticas, pragmáticas e culturais, tanto da LE como também da LM. No entanto, é necessário um planejamento prévio, com objetivos claros e bem definidos, assim as atividades tradutórias possibilitarão o aluno refletir e o tornará mais consciente sobre as diferenças entre as línguas, por isso, compreendamos a tradução como um meio, não como um fim.

Referências

- ARRIBA GARCÍA, Clara de. Introducción a la Traducción Pedagógica. *Lenguajes y Textos*, Barcelo, n.8, 1996.
- AZEREDO, José Carlos de. "A linguística, o texto e o ensino da língua. Notas para um debate". In: _____. (Org.). *A linguística, o texto e o ensino da língua*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHINOV, Valentin Volóchinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BALBONI, Paolo Ernesto. *A tradução no ensino de línguas: história de uma difamação*. In-Traduções Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC, v. 3, n. 4, 2011. Disponível em: <http://stat.entrever.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1793/2015> Acesso em: 05 de out. de 2021.

CHASTAIN, Kenneth. *Developing Second Language Skills*. CA: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Monique Amaral. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

HOWATT, Anthony Philip Reid. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LAIÑO, Maria José. A tradução funcionalista e a intersemiótica em atividades para a sala de aula de língua inglesa como LE. In: SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles de; PONTES, Valdecy de Oliveira (Orgs.). *PRÁTICAS LINGUÍSTICAS CONTEXTUALIZADAS: a tradução funcionalista no ensino de línguas estrangeiras*. Curitiba: Editora CRV, 2020.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson José. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. Revista de Estudos da Linguagem, v. 20, n. 2, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. "Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança". In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LONG, Michael.; Jack. RICHARDS (ed.). *Methodology in TESOL: a book of readings*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

LUCINDO, Emy Soares. Tradução e ensino de línguas estrangeiras. *Scientia Traductionis*, Santa Catarina, n.3, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933/12064> Acesso em: 02 de out. de 2021.

MARTINEZ, Ana Paula. *Didática de Línguas Estrangeiras*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NORD, Christiane. *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*. Tradução e adaptação de: Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

PEGENAUTE, Luis. La traducción como herramienta didáctica. Contextos, n. 27, 1996.

PEREIRA, Cláudia Justus Tôres. *A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA__O__CL_UDIA_JUSTUS_T_RRES_PEREIRA__520926749.pdf Acesso em: 20 de dez. de 2020.

PONTES, Valdecy de Oliveira; PEREIRA, Livya Lea de Oliveira. O. A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. *Revista TradTerm*, São Paulo, v.28, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/125566/122492>. Acesso em: 02 de out. de 2021.

POPOVIC, Radmila. The place of translation in language teaching. *Bridges*, v.5, 2001.

RIDD, Mark David. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: SILVA, Denize Elena Garcia da. (org.) Atas do VII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal. I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA. 1., Brasília, 2005. *Anais [...]*. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Depto. de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2005.

SOBRAL, Adail. O ato "responsável", ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum, Londrina*, v. 11, n. 1, 2008.

SOUZA, Fábio Marques de. *O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial*. 2014. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092014-145658/pt-br.php>. Acesso em: 29 de jul. 2021.

TESSARO, Annye Cristiny. *A tradução e o ensino de línguas estrangeiras a distância: o curso de letras-espanhol da UFSC*. 2012. 235f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96142> Acesso em: 05 de out. de 2021.

ZIPSER, Meta Elisabeth. *Estudos da tradução II*. Apostila EaD. In: ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, Silvana Ayub; FRENKEL, Edward. Florianópolis: UFSC/CCE, 2009.