



Escutar o português na Amazônia: tradução cultural e práticas interculturais no ensino de PLE

Daniel Batista Lima Borges

Universidade Federal do Amapá, Amapá, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2021-1334>

E-mail: danielborges@unifap.br

Tatiane Trindade da Costa

Universidade Federal do Amapá, Amapá, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2771-7311>

E-mail: tatitrincosta@gmail.com

Jeiza Marceley Bentes de Souza

Universidade Federal do Amapá, Amapá, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8613-8492>

E-mail: jeizamarcely.acad@gmail.com

RESUMO

Este artigo examina a tradução cultural como prática pedagógica no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), enfatizando suas interfaces com a interculturalidade e perspectivas decoloniais. À luz da oralidade amazônica, sustenta-se que a tradução, orientada por uma ética translacional, não apenas media sentidos entre línguas, mas produz deslocamentos nas formas de compreender o mundo, ao colocar em tensão diferentes cosmologias. O estudo articula contribuições de Antoine Berman (2013) e Lawrence Venuti (2008) para analisar como escolhas tradutórias evidenciam a tensão entre domesticação e estrangeirização, tornando visível a dimensão ética e política da tradução. A metodologia qualitativa baseia-se em um estudo de caso desenvolvido em curso de PLE na UNIFAP, no qual sete estudantes traduziram narrativas orais amazônicas em atividades interlinguais e intersemióticas, conforme a tipologia de Roman Jakobson (2000). Os resultados indicam que os participantes desenvolveram consciência linguística e intercultural ao confrontar categorias sem equivalência direta, mobilizando a tradução como espaço de reflexão sobre língua, cultura e conhecimento. Conclui-se que a tradução cultural pode operar como prática formativa central no ensino de PLE, especialmente em contextos marcados pela presença de estudantes migrantes, ao articular aprendizagem linguística, escuta intercultural e reconhecimento da pluralidade epistêmica.

PALAVRAS-CHAVE: tradução cultural; interculturalidade; Português como Língua Estrangeira; oralidade amazônica; pedagogia decolonial.



Listening to portuguese in the Amazon: Cultural Translation and Intercultural Practices in PFL Teaching

ABSTRACT

This article examines cultural translation as a pedagogical practice in the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL), emphasizing its interfaces with interculturality and decolonial perspectives. Drawing on Amazonian orality, it argues that translation, when guided by a translational ethics, not only mediates meaning between languages but also produces shifts in ways of understanding the world by bringing different cosmologies into tension. The study mobilizes contributions from Antoine Berman (2013) and Lawrence Venuti (2008) to analyze how translational choices reveal the tension between domestication and foreignization, making visible the ethical and political dimensions of translation. The qualitative methodology is based on a case study conducted in a PFL course at UNIFAP, in which seven students translated Amazonian oral narratives through interlingual and intersemiotic activities, following the typology proposed by Roman Jakobson (2000). The findings indicate that participants developed linguistic and intercultural awareness by confronting categories with no direct equivalence, using translation as a space for reflecting on language, culture, and knowledge. The study concludes that cultural translation can function as a central formative practice in PFL teaching, especially in contexts marked by the presence of migrant students, by articulating language learning, intercultural listening, and the recognition of epistemic plurality.

KEYWORDS: cultural translation; interculturality; Portuguese as a Foreign Language; Amazonian orality; decolonial pedagogy.

1. Introdução

A tradução no ensino de línguas ganhou novos contornos nas últimas décadas. Embora por muito tempo tenha sido relegada a um papel marginal após a consolidação da Abordagem Comunicativa nos anos 1980, estudos recentes reabilitam a tradução como ferramenta pedagógica relevante (Romanelli, 2009). Os autores Hinojosa e Lima (2008) propõem que a tradução interlingual, além de inevitável em contextos de aquisição de língua estrangeira, torna-se recurso produtivo para desenvolver competências interculturais e refletir criticamente sobre a língua-alvo (Azevedo Neto; Silva, 2019). Neste contexto, a interculturalidade é entendida como relação dialógica entre indivíduos de culturas distintas que visa superar diferenças sem anulá-las (Fleuri, 2018). Ensinar uma língua implica também trabalhar com as culturas que a cercam; assim, a tradução aparece como ferramenta privilegiada por estabelecer pontes entre línguas e permitir negociações críticas de sentido (Bassnett, 2003). Mas essa mediação não se dá de forma neutra: como indicam Antoine Berman (2013) e Lawrence Venuti (2008), toda operação tradutória implica uma escolha ética entre domesticar ou expor o estrangeiro. É precisamente esse dilema que se atualiza nas práticas descritas neste estudo, em que os estudantes, ao lidar com termos da oralidade amazônica, são levados a decidir entre adaptar o texto à sua língua materna (LM) ou preservar suas marcas culturais, transformando a tradução em espaço efetivo de reflexão intercultural.

Historicamente, a tradução nas aulas de línguas oscilou entre centralidade e exclusão. No método clássico gramática-tradução, era o instrumento metodológico central (Leffa, 1988). Com



o advento do Método Direto e da Abordagem Audiolingual, abordagem pedagógica baseada na repetição de padrões orais e na formação de hábitos linguísticos por meio de estímulo e resposta, a tradução foi progressivamente excluída das salas de aula. Nesse contexto, a rejeição da LM não se deu apenas como escolha metodológica, mas como pressuposto teórico de que a aprendizagem deveria ocorrer sem mediação, posição que é problematizada neste artigo ao mostrar que a tradução pode operar como ferramenta crítica no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE).

Diante desse panorama, emerge a necessidade de empregar a tradução como prática crítica e decolonial, especialmente no ensino de PLE, dada a heterogeneidade linguístico-cultural do português. As práticas pedagógicas que envolvem a oralidade amazônica exigem abordagens que respeitem essa pluralidade, incorporando narrativas tradicionais e saberes periféricos. A tradução cultural, entendida como negociação de sentidos entre culturas, alinha-se a uma ética translacional (Berman, 2013; Venuti, 2008) e a uma pedagogia intercultural crítica (Fleuri, 2018). O objetivo deste artigo é descrever e analisar uma experiência pedagógica que emprega a tradução cultural em aulas de PLE, com foco na oralidade amazônica e em perspectivas decoloniais, contribuindo para as interfaces entre ensino de PLE, Estudos da Tradução e interculturalidade.

Diante desse panorama, a reabilitação da tradução no ensino de PLE não pode ser compreendida apenas como reposicionamento metodológico, mas como deslocamento na própria relação entre língua, cultura e conhecimento. Ao mobilizar a oralidade amazônica, parte-se da hipótese de que a tradução, orientada por uma ética translacional, não apenas media sentidos entre línguas, mas produz deslocamentos nas formas de compreender o mundo. Em diálogo com Antoine Berman (2013) e Lawrence Venuti (2008), sustenta-se que as escolhas tradutórias tornam visíveis tensões entre domesticação e estrangeirização, revelando que traduzir implica decidir como o Outro é inscrito na língua de chegada. Nesse sentido, o artigo analisa uma experiência pedagógica em PLE para mostrar que a tradução, ao articular dimensões interlinguais e intersemióticas (Jakobson, 2000), opera como prática de reflexão linguística, intercultural e epistemológica, oferecendo também implicações diretas para o ensino em contextos marcados pela presença de estudantes migrantes.

2. Fundamentação teórica

Esta seção apresenta os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa, articulando discussões sobre ética translacional, tradução no ensino de línguas e perspectivas interculturais e decoloniais relacionadas à oralidade amazônica. A partir desses fundamentos, busca-se compreender a tradução como prática crítica e formativa no ensino de Português como Língua Estrangeira.

2.1 Tradução e ética translacional

Os Estudos da Tradução, ao longo do século XX, passaram por um processo de autonomização que os afastou de uma condição subalterna à linguística ou à literatura. Antoine Berman (2013) concebe a tradução como saber próprio, dotado de “ensinabilidade” e espaço teórico

específico. A essência da tradução, para este autor, é simultaneamente ética, poética e pensante. Esse horizonte exige compromisso com a “letra” do texto e com o acolhimento do outro, rejeitando a lógica etnocêntrica da domesticação. O autor indica ainda que a tradução ocidental privilegiou a fluência e a transparência, apagando as marcas do estrangeiro para adaptar o texto às expectativas da cultura de chegada. Contra essa “tradução etnocêntrica”, propõe a estrangeirização como gesto ético capaz de abrir a língua de chegada ao estrangeiro mesmo que cause estranhamento¹.

Lawrence Venuti (2008) reforça essa perspectiva ao analisar a “invisibilidade” do tradutor no mercado editorial anglo-americano. Para ele, o ideal de fluência esconde o trabalho tradutório e reproduz uma ideologia domesticadora. A tradução é uma prática cultural e política, capaz de reforçar ou subverter relações de poder. Ao expor estudantes às escolhas tradutórias, promove-se consciência crítica sobre como as línguas moldam o mundo. A ética translacional de Berman e Venuti orienta professores de PLE a valorizar textos que mantenham a alteridade cultural e possibilita discutir temas como colonialismo, representação e mediação, centrais para uma pedagogia decolonial².

2.2 Tradução no ensino de línguas e em PLE

A trajetória da tradução no ensino de línguas estrangeiras reflete as transformações nos paradigmas da didática de línguas. No método clássico ou gramática-tradução, dominante entre os séculos XVIII e XIX, a tradução ocupava o centro do processo pedagógico. Era por meio da tradução literal que os aprendizes memorizavam listas de vocabulário e compreendiam regras gramaticais, numa lógica dedutiva em que a oração era considerada a unidade básica da língua (Leffa, 1988, p. 214). A prática tradutória constituía, portanto, o principal instrumento para atribuir sentido aos lexemas da língua estrangeira.

Com a ascensão do método direto e da abordagem audiolingual, a tradução foi progressivamente excluída das salas de aula. Sob a justificativa de que a língua estrangeira deveria ser adquirida de forma natural, à semelhança da LM, a presença da tradução foi interpretada como um obstáculo à fluência oral. Essa exclusão teve fundamento na ideia de que a interferência da LM comprometeria a aquisição da nova língua (Costa, 1988, *apud* Hinojosa; Lima, 2008, p. 2). O Movimento de Reforma chegou a propor o banimento completo da LM e da tradução, considerando-as empecilhos à comunicação, o que se consolidou como base teórica de abordagens posteriores (Richards; Rodgers, 2001, p. 12).

No ensino de PLE, essa revalorização é especialmente pertinente. O português, falado em múltiplos continentes e contextos socioculturais, apresenta uma diversidade lexical e discursiva que desafia o aprendiz. A tradução oferece uma via para explorar essa pluralidade, permitindo que as diferenças sejam compreendidas e relacionadas à LM. Bohunovsky (*apud* Romanelli,

¹ “Fidelidade e exatidão se referem a uma certa postura do homem em relação a si mesmo, aos outros, ao mundo e à existência” (Berman, 2013, p. 152).

² “A tradução pode representar uma perspectiva pedagógica para a alteridade” (Hinojosa; Lima, 2008, p. 6).

2009, p. 205) sugere que a tradução seja incorporada como uma “quinta habilidade”, ao lado de ler, escrever, ouvir e falar. Essa proposta se alinha à concepção da tradução como competência comunicativa, situada em contextos reais de negociação de sentidos (Königs, 2001).

Importa ressaltar que a reabilitação da tradução não implica um retorno ao modelo gramatical-tradutório, mas a sua integração crítica às abordagens comunicativas e interculturais. Atividades de tradução interlingual (entre LM e PLE) e intersemiótica, como a transposição de textos para imagens ou vídeos, podem ser articuladas a tarefas de leitura, escrita e interação oral. Conforme defendem Hinojosa e Lima (2008, p. 6), trata-se de adotar a tradução como prática formativa para a construção de uma postura intercultural, capaz de fomentar a reflexão crítica, o engajamento com a alteridade e o trânsito entre diferentes cosmovisões.

2.3 Interculturalidade, oralidade amazônica e decolonialidade

A interculturalidade emerge como eixo articulador entre ensino de línguas, tradução e formação cidadã. Hinojosa e Lima (2008) concebem a interculturalidade como relação dialógica que busca superar diferenças e integrá-las sem apagá-las. A educação intercultural deve estimular a crítica a estereótipos e fornecer instrumentos para compreender tanto a própria cultura quanto a do outro, reconhecendo que a língua carrega sentidos ideológicos (Fleuri, 2018). Integrar a interculturalidade ao ensino de PLE implica reconhecer a multiplicidade de vozes que compõem o espaço lusófono.

A oralidade amazônica representa uma dessas vozes, composta por narrativas de povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e migrantes, cujos relatos encarnam memórias e cosmologias que confrontam modelos eurocêntricos de saber (Fleuri, 2018). Incorporar textos dessa tradição oral nas práticas pedagógicas de PLE constitui um gesto decolonial, pois valoriza a diversidade linguística e cultural da Amazônia e subverte a hegemonia de variantes metropolitanas. A tradução dessas narrativas exige atenção a elementos que não encontram equivalência direta, o que desloca a atividade tradutória de uma lógica de correspondência para uma prática de decisão ética. Nesse ponto, a noção de estrangeirização em Antoine Berman (2013) opera como critério analítico: ao invés de substituir termos como “encantado” ou “pajé”, os estudantes optam por mantê-los, evidenciando que a análise das produções tradutórias revela dificuldades linguísticas e escolhas epistemológicas sobre como representar o Outro.

A perspectiva decolonial aqui proposta dialoga com a noção de “terceiro espaço” desenvolvida por Homi Bhabha, entendida como uma zona de trânsito e hibridez onde significados e identidades são negociados (Fleuri, 2018, p. 190). Traduzir, nesse contexto, não é apenas transferir conteúdos entre línguas, mas construir pontes entre epistemologias. Reconhecer que os povos amazônicos possuem estatuto epistemológico próprio implica compreender a tradução como espaço de escuta e respeito. Ao traduzir narrativas amazônicas para a língua dos aprendizes ou vice-versa, possibilita o confronto e a reflexão sobre distintas cosmologias, formas de vida e relações com a natureza. Essa abordagem contribui para a formação de uma consciência crítica e ecológica (Fleuri, 2018, p. 256-257) e capacita o aprendiz de PLE a habitar diferentes universos culturais com sensibilidade e responsabilidade ética.



3. Metodologia

A metodologia qualitativa de pesquisa-ação, configurada como estudo de caso, contou com sete participantes de nível intermediário, provenientes de diversos contextos culturais. Participaram sete estudantes de nível intermediário em curso de PLE, ao longo de 15 semanas, com encontros de duas horas semanais. O grupo incluía falantes de francês, espanhol e inglês, oriundos de países africanos e latino-americanos como Benim, Nigéria, Gana, Venezuela e Cuba, garantindo uma diversidade significativa de perspectivas linguísticas e culturais. Os pesquisadores acompanharam de forma participante a aplicação de atividades de tradução cultural em sala de aula. Os materiais selecionados incluíram textos orais, como mitos, lendas e canções de autores amazônicos, poemas de autores indígenas e afro-amazônicos, canções populares regionais e narrativas tradicionais. Esses materiais foram escolhidos por sua riqueza linguística e simbólica e por veicularem elementos de ecologia amazônica, decolonialidade e resistência cultural.

As atividades interlinguais consistiram em traduzir trechos das narrativas orais para a LM dos alunos e vice-versa, procedimento que pode ser diretamente incorporado por professores da educação básica que atuam com estudantes migrantes. Em contextos escolares marcados pela presença de múltiplas línguas, essa prática permite mobilizar o repertório linguístico dos alunos como recurso pedagógico, favorecendo a aprendizagem do português ao mesmo tempo em que valoriza suas línguas de origem, além de permitir a comparação de estruturas lexicais e discutir a preservação de expressões culturais. Atividades intersemióticas, entendidas conforme Roman Jakobson (2000) como a transposição de um sistema de signos para outro, propunham a recriação de narrativas orais em formas expressivas como dramatizações, vídeos e desenhos. No âmbito deste estudo, essa operação amplia os modos de expressão e permite observar como elementos da oralidade amazônica, como ritmo, gesto e sonoridade, são reinterpretados pelos estudantes, evidenciando a dimensão multimodal da tradução.

Antes das traduções, cada grupo elaborou glossário cultural consultando obras de etnografia, entrevistas com moradores e dicionários regionais para identificar termos relativos à fauna, flora, instrumentos de pesca, festas e rituais. Esse procedimento garantiu a preservação de elementos culturais e fomentou o debate sobre escolhas lexicais. Ao final de cada atividade, construíram-se glossários colaborativos de termos amazônicos e discutiram-se estratégias de domesticação e estrangeirização, sendo esta última compreendida, a partir de Lawrence Venuti, como a manutenção deliberada de traços culturais do texto de partida que produzem estranhamento na língua de chegada. No contexto das atividades analisadas, a estrangeirização funciona como princípio orientador das escolhas dos estudantes, permitindo interpretar suas traduções como práticas de resistência à homogeneização cultural.

A triangulação de dados envolveu observação participante com registros etnográficos, gravações de áudio e vídeo, questionários abertos antes e depois das atividades e diários reflexivos semanais. A análise dos dados baseou-se na técnica de análise de conteúdo temática, identificando padrões nos relatos dos estudantes sobre consciência linguística e cultural. Essa abordagem permitiu compreender como a tradução cultural mediou o contato dos

aprendizes com a oralidade amazônica e incentivou reflexões sobre as relações entre língua, cultura e poder³.

4. Descrição da prática pedagógica

Antes das traduções, cada grupo elaborou um glossário cultural, prática que pode ser adaptada para salas de aula da educação básica como estratégia de letramento intercultural. Professores que trabalham com turmas heterogêneas podem propor a construção coletiva de glossários que incluam termos das línguas dos alunos e da cultura local, promovendo a ampliação do vocabulário em português e também o reconhecimento das experiências culturais dos estudantes. O glossário se baseou em textos orais amazônicos lidos em sala, como a “lenda da Cobra Grande”, o relato de “Dona Terezinha sobre a casa de farinha” e a fala de “Seu Armando Paxiúba sobre a pesca no igarapé”. Os alunos consultaram entrevistas⁴, dicionários regionais e registros etnográficos para identificar termos como *igarapé*, *manipueira* e *puçá*, discutindo seus sentidos simbólicos e ecológicos. Essa etapa assegurou a preservação dos elementos culturais e estimulou o debate sobre escolhas lexicais. Como defendem Branco e Santos (2017), traduzir exige atenção ao contexto, ao sujeito e ao propósito da tradução, mais do que a simples busca de equivalências.

Ao integrar a interculturalidade ao ensino de PLE, buscou-se acolher as múltiplas vozes do português, especialmente as que emergem da oralidade amazônica. Nas leituras e escutas de “mestres do marabaixo” e das narrativas de “Mazagão Velho” e “Curiaú”, os estudantes estrangeiros reagiram com identificação e surpresa, como revelam os depoimentos: “parece uma reza da minha avó”, comentou uma aluna do Benim; “parece também uma marcha da nossa festa de ancestral”, completou um colega. Essas reações evidenciam o deslocamento epistêmico que a tradução provoca ao colocar línguas e cosmologias em diálogo. Traduzir esses textos, em sua dimensão interlingual, corporal e intersemiótica, exigiu atenção às zonas de não equivalência e à hospitalidade ao estrangeiro, conforme propõe Berman (2013).

Nas atividades de tradução interlingual, as duplas — formadas por um falante de português e outro de inglês, espanhol ou francês — traduziram trechos para a LM dos participantes e, posteriormente, ao português. Guiados pela tipologia de Jakobson (2000), discutiram se deveriam adaptar ou manter termos como “boto”, “marabaixo” e “encantado”. Os estudantes preservaram os vocábulos originais com notas explicativas, gesto que pode ser compreendido, à luz de

³ Além das atividades diretamente voltadas à tradução cultural, realizaram-se experiências complementares de imersão artística e intercultural. Destaca-se a participação da cantora e compositora Verônica dos Tambores, reconhecida artista amapaense que, por meio de suas canções e performances, celebra a memória e a resistência do povo negro da Amazônia, especialmente nas tradições do Marabaixo. Sua presença propiciou aos estudantes estrangeiros um contato sensível com a identidade cultural local, unindo língua, arte e ancestralidade. Outras dinâmicas incluíram entrevistas temáticas entre os próprios alunos — abordando questões como desigualdade, racismo, saúde e resistência — e encenações de festas juninas, que possibilitaram a reflexão crítica sobre os vínculos entre língua, cultura popular e práticas sociais brasileiras.

⁴ Os áudios das lendas e relatos foram coletados em comunidades como Mazagão Velho, Curiaú e Vila do Carvão pelo grupo Saberes e Poéticas Oraís da Amazônia Amapaense (SAPOA/UNIFAP), coordenado por Daniel Batista Lima Borges. O SAPOA investiga e registra narrativas, cantos e memórias de mestres da tradição amazônica, integrando ensino, pesquisa e extensão em projetos de tradução cultural, formação docente e valorização da oralidade afro-amazônica.

Lawrence Venuti (2008), como uma recusa da fluência invisibilizadora que caracteriza a domesticação. Nesse sentido, a decisão não é apenas técnica, mas analítica: ao manter termos como “marabaixo” ou “igarapé”, os participantes tornam visível o trabalho tradutório e evidenciam como a língua de chegada é tensionada pela presença do estrangeiro, o que permite interpretar suas produções como exercícios de consciência intercultural. Esses dilemas foram debatidos coletivamente, revelando que toda tradução é uma decisão cultural.

Na etapa intersemiótica, os grupos recriaram as narrativas em formas expressivas variadas: dramatizações com lenços e tambores, cartazes ilustrados com o trajeto do rio e poemas inspirados na fala de Dona Terezinha. As performances mostraram como som, gesto e cor também traduzem sentidos, indicando uma possibilidade pedagógica relevante para o ensino básico: a incorporação de atividades multimodais como forma de trabalhar a língua portuguesa com estudantes estrangeiros. Em contextos nos quais a proficiência linguística ainda está em desenvolvimento, dramatizações e produções visuais permitem que os alunos participem ativamente da construção de sentido, reduzindo barreiras linguísticas e ampliando as formas de expressão.

As práticas articularam-se ao conceito de “terceira margem da tradução” (Bhabha, 1998; Fleuri, 2018), entendida como espaço de trânsito e reconstrução de significados. Nas dramatizações de “Olho d’água” e nas rodas de conversa, os alunos criaram pontes entre suas próprias memórias e as narrativas amazônicas, ativando o português como língua de afeto e ancestralidade. Em uma das apresentações, por exemplo, um grupo representou a lenda da Cobra Grande com tecidos azuis ondulando pelo chão, enquanto uma estudante de Gana entoava um canto em ewe sobre os “espíritos das águas”, associando-o à entidade amazônica. A cena desencadeou uma discussão sobre o papel protetor e feminino das águas nas cosmologias africanas e amazônicas, levando os participantes a reconhecer correspondências simbólicas entre o mito do rio e as divindades ancestrais de seus países. Essas experiências concretas materializaram o trânsito entre línguas, memórias e cosmologias, permitindo que os estudantes questionassem estereótipos sobre a Amazônia e reconhecessem sua diversidade simbólica e relacional.

Por fim, nas reflexões escritas, os estudantes relataram que aprenderam a reconhecer o valor das marcas orais, resultado que aponta para uma implicação pedagógica direta: a necessidade de que professores da educação básica trabalhem com variedades linguísticas não padronizadas sem reduzi-las a “erros”. Em turmas com alunos migrantes, essa abordagem contribui para combater estigmas linguísticos e promover uma relação mais inclusiva com a língua portuguesa.

5. Análise e discussão

A análise dos dados indica que a ampliação da consciência linguística dos estudantes resultou de um processo cumulativo de reflexão, desencadeado pelas atividades de tradução e documentado em diários reflexivos, questionários pós-atividade e registros das discussões coletivas. Esse processo pode ser compreendido, à luz da tipologia de tradução proposta por Roman Jakobson, como efeito da circulação entre diferentes sistemas semióticos, em que a passagem entre línguas implica não apenas equivalência de signos, mas reconfiguração dos próprios modos de signifi-



car (Jakobson, 2000). Nos diários, foi recorrente a percepção de desconforto inicial diante de termos da oralidade amazônica sem equivalentes diretos. Uma estudante de Gana, por exemplo, escreveu: “não há palavra em minha língua materna para ‘igarapé’; é como se o rio aqui tivesse pé, não apenas água”. Testemunhos como esse revelam que a atividade tradutória mobiliza um deslocamento cognitivo que ultrapassa o plano lexical, incidindo sobre categorias fundamentais da experiência, como espaço e temporalidade. Nos questionários pós-atividade, a maioria dos participantes afirmou que passou a perceber o português “menos como uma língua difícil e mais como uma língua cheia de mundos”. Já nas rodas de discussão, registradas em áudio, os alunos justificaram suas escolhas tradutórias com crescente precisão, explicando por que mantiveram palavras como “boto” ou “marabaixo” sem tradução. Essa capacidade de argumentar sobre suas decisões pode ser interpretada como indício de consciência metalinguística e intercultural, evidenciando que a tradução, entendida como prática interpretativa, permite refletir criticamente sobre as relações entre língua, cultura e mundo (Hinojosa; Lima, 2008; Romanelli, 2009).

No plano intercultural, as traduções catalisaram debates profundos sobre identidades, cosmologias e representações. Essa dimensão foi observada nas discussões em grupo e nas anotações dos diários, nas quais os estudantes comparavam suas próprias tradições orais com as narrativas amazônicas. Durante a tradução da lenda da Cobra Grande, por exemplo, um aluno nigeriano observou que a serpente protetora do rio lhe lembrava Oxumarê, divindade ligada ao arco-íris e ao ciclo das águas em sua cultura iorubá. Esse tipo de aproximação não se configura como equivalência direta, mas como operação interpretativa que torna visíveis relações entre sistemas simbólicos distintos. Nesse contexto, a opção por estratégias de estrangeirização pode ser compreendida à luz da ética translacional formulada por Antoine Berman, para quem traduzir implica acolher o Outro sem reduzi-lo aos parâmetros da cultura de chegada (Berman, 2013), e por Lawrence Venuti, que associa a estrangeirização à visibilização do trabalho tradutório e à resistência à domesticação (Venuti, 2008). Ao preservar termos como “pajé”, “igarapé” e “encantado”, os estudantes reconhecem a ausência de equivalentes diretos e operam uma escolha ética que mantém a alteridade como dimensão constitutiva da tradução. As discussões coletivas mostram que essa decisão é progressivamente elaborada, indicando que a tradução funciona como espaço de negociação de sentidos e de descolonização da escuta.

As atividades permitiram também abordar temas decoloniais e ecológicos. Ao ouvir relatos sobre desmatamento e resistência indígena, os estudantes questionaram narrativas hegemônicas sobre a Amazônia presentes em seus países de origem. A tradução de termos como “pajé” e “encantado” evidenciou o desafio de representar categorias cosmológicas ameríndias em línguas alheias, o que reforça a necessidade de estratégias de estrangeirização e de explicitação cultural como formas de evitar a redução semântica. Nesse sentido, a prática tradutória aproxima-se do que Antoine Berman denomina de uma relação ética com o estrangeiro, na qual a língua de chegada é tensionada pela presença de outros modos de existência (Berman, 2013). A experiência corrobora, assim, a noção de que a tradução cultural reabilitada favorece uma reflexão crítica que articula dimensões linguísticas, culturais e ecológicas, promovendo o diálogo entre saberes situados e contribuindo para o enfrentamento de estereótipos coloniais.



Do ponto de vista teórico, os dados confirmam a pertinência das categorias de tradução propostas por Roman Jakobson (2000) e a relevância dos debates de Antoine Berman (2013) e Lawrence Venuti (2008) para o ensino de PLE. A alternância entre traduções verbais e multimodais permitiu aos estudantes compreender a comunicação como fenômeno pluricódico e politicamente situado, no qual diferentes sistemas semióticos participam da produção de sentido. A decisão coletiva de manter termos indígenas e expressões ecológicas revela uma postura de estrangeirização coerente com a ética translacional, ao mesmo tempo em que desafia a invisibilidade do tradutor criticada por Venuti (2008). Ao discutir suas escolhas, os participantes desenvolvem uma consciência crítica sobre o papel da linguagem e da tradução na construção de mundos possíveis.

Apesar dos resultados positivos, é preciso reconhecer limitações. O estudo contou com um número reduzido de participantes e duração restrita a um semestre, o que limita a generalização dos resultados. Além disso, os estudantes possuíam nível intermediário de PLE e predisposição para reflexões interculturais, fatores que podem ter influenciado a experiência. Pesquisas futuras podem explorar a tradução cultural em níveis iniciantes ou em contextos linguísticos distintos, ampliando o corpus e testando a replicabilidade das práticas. Ainda assim, os dados analisados indicam que a inserção planejada e eticamente fundamentada da tradução no ensino de PLE contribui para o desenvolvimento da consciência linguística e intercultural, amplia o repertório pedagógico e valoriza a diversidade do português, consolidando-se como uma abordagem promissora tanto do ponto de vista teórico quanto didático.

6. Considerações finais

As análises desenvolvidas permitem afirmar que a tradução cultural, quando integrada de forma crítica ao ensino de PLE, ultrapassa sua função tradicional de mediação linguística e se configura como prática capaz de reconfigurar a própria experiência de linguagem dos sujeitos envolvidos. Os dados mostram que o confronto com a oralidade amazônica, longe de produzir apenas dificuldades de equivalência, desencadeia deslocamentos nas formas de compreender categorias fundamentais como tempo, natureza e identidade, evidenciando que traduzir implica negociar não somente palavras, mas também modos de existência.

Do ponto de vista teórico, o estudo confirma a pertinência das formulações de Roman Jakobson (2000), ao demonstrar que a tradução opera entre diferentes sistemas semióticos, e das contribuições de Antoine Berman (2013) e Lawrence Venuti (2008), ao evidenciar que as escolhas tradutórias realizadas pelos estudantes se organizam em torno de uma tensão constante entre domesticação e estrangeirização. Ao optarem pela manutenção de termos culturalmente marcados, os participantes tornam visível o trabalho tradutório e assumem uma postura ética de acolhimento do Outro, o que permite compreender suas produções como exercícios de consciência intercultural e crítica.

No plano metodológico, o conjunto de práticas analisadas — tradução interlingual, elaboração de glossários culturais e atividades intersemióticas — demonstra que a tradução pode ser

incorporada ao ensino de línguas como eixo estruturante, e não como recurso auxiliar. Em contextos educacionais marcados pela diversidade linguística, como aqueles que envolvem estudantes migrantes na educação básica, essas práticas oferecem caminhos concretos para mobilizar o repertório linguístico dos alunos, promovendo uma aprendizagem que articula língua, cultura e experiência. Em vez de exigir a substituição da LM, a abordagem aqui proposta a integra como elemento constitutivo do processo de aprendizagem.

Por fim, o estudo sustenta que a tradução cultural, ao operar como prática de escuta e negociação de sentidos, contribui para a construção de uma pedagogia intercultural e decolonial, capaz de tensionar hierarquias linguísticas e epistemológicas. Ao colocar em relação diferentes cosmologias, a tradução amplia horizontes de compreensão e desafia modelos hegemônicos de conhecimento, afirmando a pluralidade como condição do próprio processo educativo. Nesse sentido, mais do que uma técnica, a tradução se configura como prática formativa que permite aos sujeitos habitar a linguagem de modo crítico, sensível e responsável.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Daniel Batista Lima Borges: Conceituação; Metodologia; Investigação.

Tatiane Trindade da Costa: Investigação; Curadoria de dados; Revisão e edição.

Jeiza Marcelly Bentes de Souza: Investigação; Redação do manuscrito original.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores não têm conflitos de interesse a declarar.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), ao grupo de pesquisa Saberes e Poéticas Oraís da Amazônia Amapaense (SAPOA-Unifap) e aos participantes da pesquisa pelo apoio ao desenvolvimento deste estudo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO NETO, Judas Tadeu de; SILVA, Diana Costa Fortier. Tradução e ensino de línguas: percepções de professores de inglês em uma escola bilíngue de Fortaleza/CE. *Revista Eletrônica do GEPPELE*, v. 5, n. 7, p. 43–54, jan. 2019.

BASSNETT, Susan. *Translation studies*. 3. ed. London: Routledge, 2003.

BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*. 2. ed. Tradução de Marie-Hélène Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini. Florianópolis: PGET/UFSC; Tubarão: Copiart, 2013.



BOHUNOVSKY, Ruth. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 50, n. 1, p. 205–217, 2011.

BRANCO, Sinara de Oliveira; SANTOS, Luciana Soares dos. O uso de atividades de tradução intersemiótica e interlingual em uma sala de aula de língua inglesa como LE. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 3, n. 2, p. 203–226, jul./dez. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de educadores**. Chapecó: Editora do CCTA, 2018.

HINOJOSA, Fedra Rodrigues; LIMA, Ronaldo. A tradução como estratégia de interculturalidade no ensino de língua estrangeira. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1–10, 2008. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/lima-hinojosa-traducao-estrategia-interculturalidade.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2008.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, Lawrence (ed.). **The Translation Studies Reader**. London: Routledge, 2000. p. 113–118.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211–236.

ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 200–219, 2009.

VENUTI, Lawrence. **The translator's invisibility: a history of translation**. London; New York: Routledge, 2008.