



A tradução como prática comunicativa, intercultural e multiletrada no ensino de PLE

Leandra Barreto da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3263-8223>

E-mail: leandra.ba12@gmail.com

RESUMO

Este artigo discute o papel da tradução no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), compreendendo-a como prática comunicativa, intercultural e de multiletramentos. Tem como foco as possibilidades pedagógicas da tradução no contexto do PLE, especialmente em sua articulação com abordagens comunicativas e interculturais. A reflexão apresentada fundamenta-se em autores como Almeida Filho (1998; 2005), Kramsch (1998), Byram (1997), Bassnett e Lefevere (1990), Rojo (2009; 2012) e Widdowson (1990), cujas discussões contribuem para compreender mediação discursiva, cultural e semiótica no ensino de línguas. O objetivo é analisar de que modo práticas tradutórias podem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, da consciência linguística e da competência intercultural do aprendiz. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como documental, de natureza teórico-analítica e abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de três livros didáticos de PLE: *Bem-vindo!* (Ponce; Burim; Florissi, 2009), *Novo Avenida Brasil* (Lima Eberleine et al., 2008) e *SAMBA!* (Ferraz; Pinheiro, 2020). A análise evidenciou que, embora os materiais apresentem propostas comunicativas, ainda predominam representações homogêneas e simplificadas da cultura brasileira, limitando a ampliação da competência intercultural dos estudantes. Os resultados indicam que a tradução, em suas modalidades interlingual, intralingual e intersemiótica, favorece práticas de reflexão crítica sobre língua e cultura, amplia os multiletramentos e fortalece a participação ativa do aprendiz na construção de sentidos em língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução; Interculturalidade; Ensino de Português Língua Estrangeira.



Translation as a communicative, intercultural, and multiliteracy-based practice in the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL)

ABSTRACT

This article discusses the role of translation in the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL), understanding it as a communicative, intercultural and multiliteracies practice. It focuses on the pedagogical possibilities of translation in the context of PFL, especially in its articulation with communicative and intercultural approaches. The study is grounded in authors such as Almeida Filho (1998; 2005), Kramsch (1998), Byram (1997), Bassnett and Lefevere (1990), Rojo (2009; 2012), and Widdowson (1990), whose discussions contribute to understanding translation as a discursive, cultural and semiotic mediation process in language teaching. The objective is to analyze how translation practices may contribute to the development of communicative competence, linguistic awareness and intercultural competence among learners. Methodologically, the research is a documental research, characterized as qualitative and theoretical-analytical, based on bibliographic review and on the documentary analysis of three PFL textbooks: *Bem-vindo!* (Ponce; Burim; Florissi, 2009), *Novo Avenida Brasil* (Lima Eberleine et al., 2008), and *SAMBA!* (Ferraz; Pinheiro, 2020). The analysis showed that, although the materials adopt communicative proposals, homogeneous and simplified representations of Brazilian culture still predominate, limiting the expansion of learners' intercultural competence. The results indicate that translation, in its interlingual, intralingual and intersemiotic modalities, promotes critical reflection on language and culture, expands multiliteracies practices and strengthens learners' active participation in the construction of meaning in Portuguese.

KEYWORDS: Translation; Interculturality; Teaching of Portuguese as a Foreign Language

1. Introdução

Jakobson (1959) propõe três modalidades de tradução: intralingual, interlingual e intersemiótica, que, ao serem exploradas pedagogicamente, ampliam as possibilidades de mediação e construção de sentidos em sala de aula. Essa perspectiva aproxima a tradução das práticas de ensino voltadas à formação de um sujeito crítico, capaz de compreender a língua-alvo não apenas em sua dimensão linguística, mas também simbólica e cultural. Nessa mesma direção, Rojo (2009) reforça a importância de incorporar práticas de tradução como parte dos letramentos múltiplos e das competências interculturais, especialmente quando o objetivo é sensibilizar o aluno para as variações linguísticas, os registros socioculturais e as formas de representação de mundo próprias do português brasileiro. Dessa maneira, o uso pedagógico da tradução pode contribuir para que o aprendiz perceba as diferenças léxico-semânticas entre a língua materna e o português, ampliando a consciência linguística e o repertório expressivo. Assim, longe de ser uma prática ultrapassada, a tradução pode funcionar como um instrumento de reflexão metalinguística e intercultural, alinhando-se às abordagens comunicativas quando utilizada de modo crítico e contextualizado. Em vez de servir à memorização de equivalências, ela pode promover a compreensão de nuances culturais, o reconhecimento de sentidos conotativos e o diálogo entre códigos semióticos distintos, objetivos que estão no cerne das abordagens comunicativas e interculturais contemporâneas.

Ao refletir sobre a função da tradução no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), é fundamental compreender que traduzir não se limita à equivalência lexical entre duas

línguas, mas envolve um processo de mediação cultural e de reconstrução de sentidos em contextos específicos. Essa visão amplia a noção tradicional de tradução como simples “passagem de código” e a insere no campo da interculturalidade, compreendida como espaço de encontro, negociação e transformação de significados entre sujeitos de diferentes repertórios linguísticos e culturais. Segundo Kramsch (1998), a aprendizagem de uma língua estrangeira é, essencialmente, um ato de mediação simbólica, pois o aprendente constrói um “terceiro espaço” de significação, um lugar de trânsito entre a cultura de origem e a cultura-alvo. Essa concepção aproxima-se da proposta de Byram (1997), que entende a competência comunicativa intercultural como a capacidade de relacionar e interpretar culturas distintas, compreendendo as próprias representações e as do outro. Nessa perspectiva, a tradução, em suas diversas modalidades (interlingual, intralingual e intersemiótica), torna-se um instrumento privilegiado de mediação, pois exige que o aprendiz se desloque entre universos culturais, reconhecendo diferenças e buscando equivalências significativas. Segundo Jakobson (1959), a tradução intralingual, entendida como a reformulação dentro da mesma língua, pode ser aplicada em atividades que envolvam paráfrases, resumos, ampliação de vocabulário ou adaptação de registros linguísticos, promovendo o desenvolvimento lexical e a consciência discursiva. A tradução interlingual, que ocorre entre línguas, constitui a forma tradicional de tradução e possibilita reflexões sobre escolhas lexicais, falsos cognatos e aspectos culturais, favorecendo a consciência metalinguística e intercultural. Já a tradução intersemiótica, que transita entre diferentes sistemas de signos, amplia o conceito de linguagem ao permitir que os alunos transformem textos verbais em representações visuais, sonoras ou corporais (como transformar um poema em performance, um conto em cena teatral ou um texto acadêmico em infográfico). Desse modo, a exploração pedagógica das três modalidades de tradução contribui para a ampliação das competências comunicativas, discursivas e interculturais dos estudantes. A tradução intralingual favorece a compreensão de gêneros e registros; a interlingual possibilita a reflexão contrastiva entre sistemas linguísticos; e a intersemiótica mobiliza habilidades de transposição entre códigos e modos de representação. Articuladas em práticas significativas, essas modalidades transformam a sala de aula em um espaço de mediação crítica, no qual o aluno negocia sentidos, interpreta produções culturais e participa ativamente da construção do conhecimento linguístico e sociocultural.

Vale observar que a tradução, durante muito tempo, foi marginalizada nos métodos comunicativos de ensino de línguas, especialmente em oposição ao método tradicional ou gramática-tradução. No entanto, a tradução pode ocupar um papel renovado nas abordagens comunicativas e interculturais, desde que concebida não como mera equivalência lexical, mas como um processo de mediação discursiva e cultural. No contexto de PLE, essa mediação torna-se especialmente relevante, dado que o português brasileiro apresenta ampla heterogeneidade sociocultural, histórica e discursiva, o que frequentemente inviabiliza traduções literais ou equivalências diretas.

Ao se deparar com expressões idiomáticas, regionalismos, metáforas culturais, marcas de oralidade ou referências contextuais específicas, o estudante estrangeiro é levado a mobilizar estratégias interpretativas que ultrapassam a decodificação lexical e avançam para dimensões culturais, pragmáticas e ideológicas do discurso. Esse processo implica reconhecer que o significado não reside apenas na forma linguística, mas em práticas sociais e modos de vida que

circulam nos textos e interações. Assim, a tradução no PLE funciona não apenas como um exercício de correspondência vocabular, mas como um instrumento de letramento intercultural, favorecendo a percepção de variações de registro, posicionamentos enunciativos, relações de poder e valores simbólicos inscritos na língua. Ao engajar-se nesse movimento interpretativo, o aluno é convidado a construir pontes entre sua própria experiência sociocultural e os repertórios discursivos do português brasileiro, desenvolvendo competências que articulam língua, cultura e reflexão crítica.

Essa revalorização da tradução como prática pedagógica implica compreender o ato tradutório como um espaço de negociação de sentidos, em que o aluno participa ativamente da construção do significado. Nesse processo, o erro deixa de ser visto como falha e passa a ser interpretado como uma etapa de reflexão sobre as possibilidades de sentido entre duas línguas e culturas. Ademais, ao propor atividades de tradução que partam de textos autênticos (como canções, propagandas, memes ou fragmentos literários), o professor de PLE cria oportunidades para que o aluno compreenda o português não apenas como sistema linguístico, mas como expressão de práticas sociais e culturais, como mencionado anteriormente. A tradução, aqui, torna-se um instrumento de leitura crítica do outro e de si mesmo, favorecendo a empatia linguística e a ampliação da competência comunicativa. Conforme Fiscarelli: “[...] todo ou qualquer material que o professor possa utilizar em sala de aula; desde os mais simples como o giz, a lousa, o livro didático, os textos impressos, até os materiais mais sofisticados e modernos” (Fiscarelli, 2007, p. 1).

Assim, o papel da tradução no ensino de PLE deve ser repensado à luz das teorias comunicativas e interculturais contemporâneas, reconhecendo-a como uma ponte entre linguagens, culturas e identidades, e não como uma barreira à fluência. Trata-se de devolver à tradução sua dimensão formativa, crítica e reflexiva, capaz de integrar o ensino de línguas a uma educação linguística mais ampla e humanizadora.

2. Percurso metodológico

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa e teórico-analítica, baseada em revisão bibliográfica e em análise documental de três livros didáticos de PLE (*Bem-vindo!*, *Novo Avenida Brasil* e *SAMBA!*), examinados à luz de teorias da tradução, interculturalidade e multiletramentos. A metodologia é interpretativa, permitindo discutir o papel da tradução no PLE e avaliar como práticas tradutórias e materiais autênticos podem ampliar a competência comunicativa e intercultural do aprendiz.

3. A tradução e interculturalidade em livros didáticos de PLE

A discussão sobre tradução e interculturalidade nos materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira exige também a compreensão de que o livro didático não é um objeto neutro, mas um artefato cultural que seleciona, organiza e hierarquiza modos de representar o Brasil. Por trás das escolhas lexicais, dos personagens, dos cenários e das situações comunicativas,

existe um projeto de língua, muitas vezes implícito, que determina quais vozes são legitimadas e quais são invisibilizadas. A tradução, ao transitar entre sistemas simbólicos, funciona justamente como lente para revelar essas construções. Quando o aluno traduz um texto didático para sua língua materna ou para outro registro do próprio português, torna-se possível perceber não apenas o que o texto diz, mas também o que ele finge não dizer.

Os livros *Novo Avenida Brasil* (Abreu *et al.*, 2000-2008), *Bem-vindo!* (Lima; Ishihara; Sampaio, 1998) e *SAMBA!* (Ferraz; Pinheiro, 2020), embora distintos em foco e abordagem, compartilham certas tendências na construção das representações culturais apresentadas ao aprendiz de Português como Língua Estrangeira. De modo geral, esses materiais organizam a dimensão cultural a partir de situações comunicativas controladas e cenários cotidianos relativamente neutralizados, frequentemente centrados em ambientes urbanos, personagens de perfil socioeconômico estável e interações que privilegiam usos mais padronizados da língua. Essa escolha, que atende a objetivos didáticos importantes (como a clareza, a previsibilidade e a segurança linguística do iniciante), acaba por construir uma imagem do Brasil que, embora funcional para fins pedagógicos, tende a suavizar a pluralidade cultural e a complexidade sociolinguística do país.

Ao analisar os três livros, foi possível observar alguns aspectos: embora *Bem-vindo!* apresente textos e exercícios que introduzem aspectos da cultura brasileira, sua abordagem cultural permanece, em grande medida, limitada a situações comunicativas prototípicas e descrições generalistas do país. As unidades costumam recorrer a exemplos seguros, consensuais e previsíveis, evitando referências regionais, variações sociolinguísticas marcadas ou temas socioculturais que poderiam gerar uma leitura mais complexa do Brasil. Assim, o material acaba transmitindo uma visão “polida” da cultura brasileira, como se o país pudesse ser resumido a um conjunto uniforme de práticas e comportamentos, o que empobrece a experiência intercultural do aprendente. *Novo Avenida Brasil* segue direção semelhante, apresentando um “cotidiano brasileiro” padronizado e desprovido de tensões. Suas unidades, embora bem estruturadas para fins comunicativos, constroem um Brasil funcional, linear, quase que apenas turístico. Os personagens tipificados, as interações excessivamente controladas e a ausência de vozes diversas dão ao material uma aparência de neutralidade que, na prática, exclui grande parte da realidade sociolinguística do país. As múltiplas variedades do português brasileiro (periféricas, sertanejas, amazônicas, sulistas, ribeirinhas) raramente aparecem ou são mencionadas. Essa ausência não é apenas pedagógica, pois revela a manutenção de um modelo de ensino que privilegia um ideal de língua “neutra”, descolada de seus sujeitos reais; em *SAMBA!*, apesar de propor uma abordagem mais atualizada e orientada por tarefas, também enfrenta limitações, sobretudo porque se dirige a estudantes iniciantes. A seleção cultural é cuidadosamente administrada, evitando elementos que possam desafiar o aluno com contextos linguísticos mais densos, práticas culturais situadas ou marcadores identitários mais profundos. Ainda que o livro avance em relação aos demais por adotar uma perspectiva intercultural, ele também recorre a uma curadoria cultural que prioriza segurança pedagógica, suavizando o caráter heterogêneo e por vezes conflituoso da sociedade brasileira. Assim, mesmo em uma proposta mais contemporânea, o Brasil aparece de forma fragmentada e filtrada, como se fosse possível ensinar a língua sem confrontar o aprendente com

sua diversidade e suas tensões. De modo geral, os três livros apresentam um desafio comum: ao proteger o estudante iniciante de complexidades culturais e sociolinguísticas, acabam reforçando uma imagem do português brasileiro como língua homogênea, desprovida de conflito e desligada de suas realidades sociais. O resultado é um ensino de português que se afasta da vida real, oferecendo ao aluno um Brasil simplificado, pouco plural e, em última análise, insuficiente para o desenvolvimento pleno da competência intercultural.

É justamente nesse ponto que a tradução (em suas dimensões interlingual, intralingual e intersemiótica) pode atuar como ferramenta crítica, desnivelando essas representações e permitindo que o aprendente perceba o que os materiais deixam à margem. A mediação tradutória favorece o desenvolvimento daquilo que Kramsch (1998) denomina “terceiro espaço”, um território simbólico no qual o estudante negocia sentidos entre sua cultura e a cultura-alvo. Quando traduz um texto didático (ou quando compara esse texto com materiais autênticos, como notícias, memes, vídeos, letras de músicas ou depoimentos de diferentes regiões do Brasil) o aluno percebe que a cultura brasileira não é uniforme, mas composta por uma multiplicidade de vozes e práticas discursivas. Esse confronto evidencia contrastes de registro, marcas regionais, dinamismos da oralidade, expressões idiomáticas e referenciais culturais que raramente aparecem filtrados nos manuais tradicionais. Assim, a tradução opera como dispositivo de leitura crítica, estimulando o aluno a compreender a língua não apenas como sistema gramatical, mas como prática social situada. Ao pedir que o aprendiz interprete sentidos, avalie escolhas lexicais e reconstrua significados, a tradução devolve complexidade à língua e permite confrontar o Portugal “didático” com o português vivido. Por meio da tradução, o aluno deixa de ser apenas receptor das imagens culturais enquadradas pelos livros e passa a ocupar uma posição investigativa, percebendo incongruências, lacunas e silenciamentos. A tradução interlingual, por exemplo, pode revelar diferenças culturais profundas quando o estudante compara textos didáticos com materiais autênticos. Um diálogo de *Bem-vindo!* sobre “pedir informações na rua” pode ser contrastado com um vídeo real gravado no Recife, Manaus, por exemplo, no qual aparecem marcas de oralidade, regionalismos, humor cotidiano, gestualidade e expressões que não surgem nos livros. Ao traduzir esse vídeo para sua L1, o aluno percebe que o português brasileiro não é um bloco monolítico, mas uma constelação de usos vivos e situados. Já a tradução intralingual é igualmente potente, pois permite “retextualizar” o conteúdo dos manuais. O estudante pode reescrever uma cena que ocorre nos livros usando variedades populares ou periféricas do português, discutindo elementos como pronomes (“tu”, “você”, “ocê”, “cê”), construções típicas (“tô indo ali rapidinho”), expressões coloquiais (“dar um jeitinho”, “ficar bolado”, “chego em dez minutinhos”), além de fenômenos fonéticos e prosódicos. Esse exercício amplia a noção de que a língua é plural e, por isso, não cabe completamente nos moldes dos livros. A tradução intersemiótica também amplia os horizontes do ensino. Um texto sobre “apresentações pessoais” pode ser transformado em um vídeo curto no estilo TikTok, publicações em outras redes sociais, em uma charge, ou em um infográfico. Essa passagem entre modos semióticos permite que o aluno reorganize significados e perceba que elementos culturais não são apenas verbais, mas também visuais, gestuais e performativos. Trata-se de um gesto interpretativo que devolve densidade ao ato de aprender português.



Nesse panorama, pesquisas reforçam a importância de ampliar o repertório de materiais multimodais no ensino de PLE, incorporando gêneros como histórias em quadrinhos, memes, tiras e outros textos visuais que permitam trabalhar simultaneamente dimensões linguísticas, culturais e discursivas. Caldeira e Ribeiro (2020) mostram que, embora os livros didáticos de português para estrangeiros incluam HQs em algumas unidades, essa multimodalidade raramente é explorada de forma plena, uma vez que muitos materiais utilizam apenas elementos superficiais das tiras (como balões ou personagens) sem promover atividades que articulem leitura crítica, cultura subjetiva, humor, contexto sociocultural e relação entre linguagem verbal e não verbal.

Além disso, a tradução como ferramenta pedagógica permite ao professor problematizar concepções rígidas de “correção” presentes nos manuais. Ao comparar diferentes possibilidades tradutórias, o aluno percebe que não existe uma única forma “correta” de dizer algo em português, mas sim escolhas discursivas motivadas por contexto, intenção, afetividade e identidade. Essa descoberta rompe com a ideia de língua como código fixo e aproxima o aprendente de uma compreensão mais dinâmica, situada e crítica do português brasileiro.

A análise dos materiais também permite observar que a organização das situações comunicativas prioriza contextos previsíveis, com interações linguisticamente controladas, o que pode reduzir o contato do aprendiz com a diversidade sociocultural que caracteriza o português brasileiro. Essa tendência reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que ampliem as possibilidades de interpretação e reflexão sobre a língua em uso (Ribeiro, 2017). Nesse sentido, a tradução contribui para evidenciar aspectos implícitos nos materiais didáticos, permitindo que o estudante identifique marcas culturais, escolhas discursivas e variações linguísticas que nem sempre aparecem explicitamente nas propostas pedagógicas. Assim, a análise demonstra que a tradução pode funcionar como instrumento de aprofundamento da compreensão intercultural, favorecendo a leitura crítica dos textos e ampliando a percepção da língua como prática social situada.

4. A tradução como prática metodológica no ensino de PLE

Ao pensar a tradução como ferramenta didática no ensino de PLE, é possível situá-la no quadro teórico dos multiletramentos desenvolvido por Rojo (2009; 2012; 2013). A autora argumenta que as práticas de linguagem contemporâneas não se limitam ao domínio de estruturas gramaticais, mas envolvem múltiplos modos de significação, diversas materialidades textuais e a circulação de discursos inseridos em comunidades socioculturais específicas. Essas concepções ampliam a compreensão de “ensinar língua”, deslocando o foco das formas linguísticas isoladas para a capacidade de navegar por diferentes gêneros, mídias e linguagens, interpretando e produzindo sentidos de maneira contextualizada. Nesse cenário, a tradução (entendida não como equivalência palavra por palavra, mas como prática de retextualização e negociação de sentidos) aproxima-se diretamente desses princípios. Traduzir não é apenas “descobrir palavras correspondentes” entre a língua materna e o português brasileiro, mas compreender como os sentidos se constroem em contextos específicos e como esses sentidos mudam quando transpostos para

novas situações comunicativas. Isso significa que a tradução ativa o que Rojo entende como “capacidade de agir com textos”, envolvendo interpretação profunda, identificação de discursos, análise de escolhas linguísticas e reconfiguração desses elementos na produção de novos textos. Esse movimento também dialoga com Kramsch (1998), quando a autora descreve a aprendizagem de línguas como a criação de um “terceiro espaço”, no qual o sujeito transita entre repertórios culturais e mobiliza sentidos híbridos. Traduzir implica exatamente esse deslocamento: ao tentar verter um texto para outra língua ou outro modo semiótico, o estudante precisa entrar em contato com práticas sociais diferentes das suas, questionar o não-dito, e negociar significados que não são imediatos.

Dessa maneira, para o ensino de PLE, a tradução pode impactar diretamente a formação da competência intercultural do aprendiz. Byram (1997) define essa competência como a habilidade de “comparar, interpretar e relacionar” práticas culturais distintas, e a tradução fornece exatamente esse espaço comparativo. Ao analisar por que certos provérbios, metáforas ou construções típicas não encontram paralelo exato na língua do estudante, o professor pode ajudar o estudante a compreender os valores, as práticas e os modos de vida implícitos nesses usos.

5. A tradução como prática de multiletramentos

Na dimensão pedagógica, a tradução pode ser concebida como prática de multiletramentos, uma vez que possibilita o trabalho com textos multimodais e multiculturais, provenientes de diferentes contextos de circulação (músicas, tirinhas, memes, reportagens, campanhas publicitárias, produções audiovisuais, entre outros). Ao propor atividades tradutórias que envolvem múltiplos gêneros discursivos, o professor de PLE cria condições para que o aprendiz desenvolva competências de leitura crítica e produção de sentido. Trabalhar com tradução em uma perspectiva pedagógica não significa traduzir palavra por palavra, mas mobilizar a língua em situações reais de uso, compreendendo a função comunicativa de cada texto. Por exemplo, ao traduzir uma propaganda brasileira, o aluno é levado a refletir sobre o uso de humor, ironia, informalidade e sobre o papel de elementos não verbais, como imagens e sons. Essas práticas tornam o processo de aprendizagem mais significativo, pois ligam o ensino de português a práticas sociais concretas.

Além disso, ao lidar com diferentes mídias e registros, o estudante aprende que a língua é um recurso social e cultural dinâmico, que varia conforme o contexto, a intenção comunicativa e a identidade dos falantes. Essa concepção aproxima-se da proposta de Rojo (2012), como discutido anteriormente, que entende o ensino de línguas como prática que “favorece a agência do leitor-produtor”, capacitando o sujeito a atuar criticamente nos diferentes contextos discursivos. Logo, a tradução, dentro do ensino de PLE, não apenas amplia o repertório linguístico, mas também desenvolve a capacidade de o aluno agir com textos em diversas esferas comunicativas.

Outrossim, na dimensão avaliativa, a tradução pode ser compreendida como um instrumento de diagnóstico e avaliação formativa, capaz de revelar não apenas o que o aluno aprendeu, mas como ele aprendeu e como interpreta os sentidos da língua em uso. Ao analisar as produ-



ções tradutórias dos estudantes, o professor de PLE pode identificar três aspectos complementares: (1) o nível de consciência linguística, observando o domínio de estruturas, vocabulário e adequação a diferentes registros; (2) a competência discursiva, percebendo como o aluno organiza ideias, conecta enunciados e mantém a coerência textual; e (3) a competência intercultural, expressa na forma como o estudante lida com ironias, regionalismos, polidez, gestualidade e valores culturais implícitos. Nessa perspectiva, o erro tradutório não é entendido como falha, mas como indício de desenvolvimento cognitivo e interpretativo, pois evidencia o processo de construção de sentidos entre as línguas. Ao justificar suas escolhas tradutórias (por que optou por determinado termo, por que adaptou uma metáfora ou manteve uma ambiguidade) o aluno demonstra sua autonomia interpretativa e sua capacidade de negociar significados. Esse tipo de avaliação, centrada no processo e na reflexão, aproxima-se das concepções de avaliação comunicativa propostas por Almeida Filho (2011) e Bachman e Palmer (1996), que enfatizam a observação da “capacidade de agir com a língua” em contextos reais.

Nesse mesmo enquadramento teórico, a Abordagem Comunicativa concebe o ensino de línguas como uma prática orientada para a interação e para a construção conjunta de sentidos na língua-alvo, conforme argumenta Widdowson (1990). Essa perspectiva desloca o foco da simples apreensão de estruturas para a participação em eventos comunicativos significativos, nos quais o aprendiz mobiliza conhecimentos linguísticos, discursivos e socioculturais. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira passa a ser compreendido como uma prática situada, atravessada por dimensões sociais, culturais e, por vezes, políticas, tal como destaca Almeida Filho (2005). Ao valorizar aquilo que é significativo para o estudante e contribui para seu desenvolvimento como sujeito e cidadão, essa abordagem reforça que aprender uma língua implica não apenas dominar formas, mas engajar-se em práticas comunicativas que produzem sentido e possibilitam agência no mundo.

A tradução, portanto, transforma-se em instrumento metacognitivo: permite que o aluno reflita sobre o próprio aprendizado, reconheça suas estratégias e compreenda os mecanismos pelos quais constrói sentido em outra língua. Ao incorporar tarefas tradutórias em portfólios, relatórios reflexivos ou discussões coletivas sobre escolhas linguísticas, o professor favorece uma avaliação contínua e qualitativa, alinhada aos princípios de autonomia, criticidade e consciência intercultural que orientam o ensino contemporâneo de línguas.

Um outro ponto que pode ser discutido é o de que a tradução assume um papel essencial na educação linguística e intercultural, funcionando como espaço de mediação entre línguas, culturas e identidades. Nesse processo, o aluno não apenas adquire conhecimento sobre o português brasileiro, mas também reflete sobre sua própria língua e cultura, ampliando sua consciência crítica e sua identidade como sujeito intercultural. Tal perspectiva dialoga com Kramsch (1998), que compreende a aprendizagem de línguas como a criação de um “terceiro espaço”, um lugar de trânsito no qual o aprendiz articula referências culturais de origem e da língua-alvo, produzindo sentidos híbridos e novos modos de significação. Ao traduzir, o aluno ocupa justamente esse entre-lugar: torna-se mediador entre sistemas simbólicos distintos, interpretando, selecionando e reconstruindo sentidos de acordo com o contexto. Bassnett (2014) reforça essa concepção ao afirmar que toda tradução é um ato interpretativo e relacional, no qual o sujeito

não apenas transveste signos, mas produz conhecimento sobre a cultura do outro e, simultaneamente, sobre sua própria cultura, sua identidade e seus repertórios discursivos.

Com base nessas três divisões, é possível afirmar que a tradução, quando concebida criticamente, consolida-se como um eixo metodológico de grande potencial para o ensino de PLE. Ela ultrapassa a função instrumental e assume caráter reflexivo, crítico e emancipador, permitindo que o aluno não apenas aprenda a língua, mas aprenda com a língua sobre culturas, valores, modos de dizer e de existir. Assim, traduzir torna-se um gesto educativo que articula linguagem, cultura e cidadania linguística, reafirmando o papel da tradução como ponte entre mundos e como prática fundadora de uma pedagogia intercultural.

6. A tradução e os materiais autênticos no PLE

A ampliação do repertório metodológico no ensino de PLE exige uma reflexão cuidadosa sobre o papel dos materiais autênticos (isto é, textos produzidos para fins comunicativos reais, e não para fins pedagógicos) e suas possibilidades quando articulados à prática tradutória. Enquanto os livros didáticos tendem a selecionar e higienizar elementos culturais, apagando tensões, variações e conflitos linguísticos, os materiais autênticos revelam a língua em sua dimensão viva, heterogênea e socialmente situada. Nesse sentido, a tradução, quando aplicada a tais materiais, torna-se uma ferramenta potente de letramento crítico e de desenvolvimento da competência intercultural.

Nessa perspectiva, tais materiais (como memes, campanhas de saúde pública, postagens de redes sociais, letras de música, entrevistas, notícias, filmes, entre outros) apresentam marcas enunciativas, escolhas lexicais e referências culturais impossíveis de serem reproduzidas em manuais pedagógicos tradicionais. Esses gêneros incorporam oralidade, regionalismos, humor, multimodalidade, polifonia e posicionamentos sociais que são constitutivos do português brasileiro contemporâneo. Ao trabalhar com tradução interlingual, intralingual ou intersemiótica nesses materiais, o aprendiz é convidado a lidar com camadas mais densas de significação, analisando não apenas o conteúdo verbal, mas também elementos visuais, sonoros, afetivos e identitários.

A tradução interlingual, nesse contexto, revela contrastes culturais de modo imediato. Traduzir um meme que depende de referências locais, por exemplo, exige compreender ironias, estereótipos culturais, repertórios compartilhados e práticas discursivas específicas daquele grupo social. Esse processo demanda muito mais do que equivalência lexical: envolve a interpretação da “cena enunciativa” e das posições ideológicas presentes no texto. Assim, a tradução deixa de ser tarefa mecânica e passa a exigir que o aluno compreenda a cultura brasileira como sistema simbólico complexo. Já a tradução intralingual também apresenta enorme potencial pedagógico quando aplicada a materiais autênticos. Ao pedir que o estudante adapte uma legenda de vídeo viral para um registro mais formal, ou transforme uma notícia de jornal popular em texto acadêmico, o professor cria oportunidades para o aluno perceber como os sentidos são reconstruídos conforme o contexto, o público e a intenção comunicativa. Esse exercício desenvolve



consciência lexical, sensibilidade aos registros e domínio dos mecanismos de adequação discursiva. Por último, ao pensar numa tradução intersemiótica ao transformar uma propaganda audiovisual em texto escrito ou traduzir uma letra de música para uma ilustração permite que o estudante compreenda a língua como prática semiótica expandida. Nesse processo, ele mobiliza multiletramentos: visual, gestual, digital, sonoro e amplia a capacidade de interpretar e produzir significados em múltiplos modos. Trata-se de uma aprendizagem alinhada ao que Rojo (2012) entende como navegar entre materialidades textuais diversas, e ao que Kramsch (1998) concebe como “agir no terceiro espaço”, mediando sentidos entre diferentes códigos culturais.

Além disso, o trabalho com materiais autênticos evita a cristalização de uma visão homogênea do Brasil. Ou seja, o aprendiz confronta-se com variedades linguísticas, diferenças socioculturais e formas plurais de representação do país. Assim, a tradução torna-se um dispositivo para romper a hegemonia da norma-padrão e das vozes dominantes que frequentemente estruturam os livros de PLE. Portanto, ao lidar com textos que circulam no cotidiano brasileiro, os aprendizes percebem relevância imediata no que estudam e sentem-se pertencentes às práticas sociais da língua-alvo. A tradução torna-se, portanto, não apenas um exercício linguístico, mas um ato de participação cultural.

7. Considerações finais

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a tradução, longe de constituir uma prática ultrapassada ou incompatível com os pressupostos da Abordagem Comunicativa, revela-se um eixo metodológico potente para o ensino de PLE. Quando compreendida como mediação discursiva, cultural e intersemiótica, a tradução contribui para ampliar as formas de participação do aprendiz na língua-alvo, favorecendo a construção de sentidos, o desenvolvimento da consciência linguística e a formação da competência intercultural. As análises dos livros didáticos de PLE mostram que, apesar de avanços pontuais, esses materiais continuam a apresentar uma visão atenuada, homogênea e, por vezes, idealizada do Brasil. Essa perspectiva é reforçada por pesquisas recentes, como as de Caldeira e Ribeiro (2020), que demonstram como gêneros multimodais ainda permanecem subexplorados no ensino de PLE. Ao integrar práticas tradutórias a esses materiais, amplia-se o potencial formativo do texto multimodal, favorecendo uma abordagem mais crítica e conectada à realidade discursiva contemporânea dos aprendentes.

Pedagogicamente, a tradução mostra-se uma prática de multiletramentos que aproxima o ensino de português das dinâmicas reais de uso da língua. Ao traduzir diferentes textos (como memes, músicas ou vídeos) o aprendiz interpreta, compara e toma decisões linguísticas, desenvolvendo consciência cultural e senso crítico. Assim, entendida de modo crítico, a tradução fortalece o ensino de PLE ao formar sujeitos capazes de transitar entre culturas e atuar com sensibilidade e reflexão em diferentes práticas discursivas. Longe de ser um método superado, ela cumpre papel central em um contexto de aprendizagem marcado pela multimodalidade e pela interculturalidade. A análise realizada ao longo deste estudo permite afirmar que a tradução

não apenas dialoga com as abordagens comunicativas, mas também amplia suas possibilidades pedagógicas ao favorecer práticas de multiletramentos e mediação intercultural. Os dados analisados indicam que o uso crítico da tradução contribui para o desenvolvimento da consciência linguística e da competência comunicativa, permitindo ao aprendiz compreender a língua portuguesa em sua dimensão social, cultural e discursiva. Assim, a tradução consolida-se como recurso metodológico pertinente para o ensino de PLE, promovendo uma aprendizagem mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas da educação linguística.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador pelas valiosas contribuições e recomendações para elaboração deste texto. Destaco também que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1998.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O Ensino de português como língua não materna: concepções e contextos de ensino**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2005.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BASSNETT, S.; LEFEVERE, A. **Translation, History and Culture**. Printer Publishers, 1990.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, 1997.
- CALDEIRA, B.; RIBEIRO, A. A. Histórias em Quadrinhos na Educação do Brasil: das primeiras pesquisas acadêmicas às salas de aula de PLNM. In: SALIM, D. S. *et.al* (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: interfaces**. Rio de Janeiro: PGLetras UERJ, 2020, p. 379-390.
- FERRAZ, A.; PINHEIRO, I. M. **SAMBA! Curso de língua portuguesa para estrangeiros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- FISCARELLI, R. B. de O. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2007. DOI: 10.21723/riace.v2i1.454.
- KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. J. **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988.
- LIMA EBERLEINE, E.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; LUNES, S. A.; BERGWEILER, C. G. **Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 2008.



PONCE, M. H. de; BURIM, S. A.; FLORISSI, S. **Bem-vindo!** A língua portuguesa no mundo da comunicação: português para estrangeiros – livro do professor. Nova edição adaptada ao Acordo Ortográfico da CPLP. São Paulo: Special Book Services, 2009.

RIBEIRO, A. do A. Competência Simbólica e Processo de Letramento no Ensino de Português Língua Não Materna. In: OSÓRIO, P.; SIMÕES, D.; ROSA, M. C. (Org.). **Da Constituição Histórica do Português ao seu Ensino**: estudos de linguística portuguesa. Dialogarts: Rio de Janeiro, 2017, p. 76-98.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.