

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Educação e Humanidades – Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras

Reitora	Gulnar Azevedo e Silva
Vice-reitor	Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues
Pró-reitor de Graduação – PR1	Antonio Soares da Silva
Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa – PR2	Elizabeth Fernandes de Macedo
Pró-reitora de Extensão e Cultura – PR3	Ana Maria de Almeida Santiago
Diretor do Centro de Educação e Humanidades	Roberto Rodriguez Dória
Diretora do Instituto de Letras	Janaina da Silva Cardoso
Vice-Diretor do Instituto de Letras	Rodrigo da Silva Campos
Coord. da Pós-Graduação em Letras	Nabil Araújo de Souza
Vice-Coord. da Pós-Graduação em Letras	Wagner Monteiro Pereira

Matraga é uma iniciativa da Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras da UERJ

Editores-Executivas do número 68

Alexandre do Amaral Ribeiro
Livia Assunção Cecílio

Conselho Editorial

Viviane da Silva Vasconcelos (Presidente)
Ana Lúcia Machado de Oliveira
Davi Ferreira de Pinho
Andréa Sirihal Werkema
Vania Lúcia Rodrigues Dutra
Carmen Lúcia Pereira Praxedes
Marina R. A. Augusto (Editor-associado)
Nabil Araújo (Editor-associado)

Revisão

Alexandre do Amaral Ribeiro
Livia Assunção Cecílio
Nicole Cardoso

Logomarca da revista *Matraga*, projetos gráficos de capa e miolo e editoração

Cláudio Ricardo Corrêa (Egresso do Doutorado do PPG-Letras/UERJ)

Catálogo na fonte: UERJ/REDE SIRIUS/CEH-BWW

M 433 Matraga – vol. 33, n. 68 (2026) – . Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Letras, 1986- .
v.

quadrimestral
ISSN eletrônico 2446-6905

1. Letras – Periódicos; 2. Linguística; 3. Artes

CDU: 82(05)

MATRAGA

ISSN eletrônico 2446-6905

Estudos Linguísticos & Literários

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ

68



Estudos Linguísticos

Interfaces entre ensino de
Português Língua Estrangeira,
Estudos da Tradução e Interculturalidade

EDITORES

Alexandre do Amaral Ribeiro
Lívia Assunção Cecílio

Matraga, Rio de Janeiro, v. 33, n. 68, maio/ago. 2026





Conselho Consultivo

- ▶ Angela Del Carmen B. Romero de Kleiman (UNICAMP)
- ▶ Benjamin Abdalla Jr. (USP)
- ▶ Bethania Mariani (UFF)
- ▶ Carmem Lucia Pereira Praxedes (UERJ)
- ▶ Célia Marques Telles (UFBA)
- ▶ Charlotte Marie Chambelland Galves (UNICAMP)
- ▶ Claudio Cezar Henriques (UERJ)
- ▶ Claudius Armbruster (Universidade de Colônia)
- ▶ Eduardo Roberto Junqueira Guimarães (UNICAMP)
- ▶ Eni de Lourdes Pulcinelli Orlandi (UNICAMP)
- ▶ Enylton de Sá Rego (Universidade do Texas)
- ▶ Esmeralda Vailati Negrão (USP)
- ▶ Eurídice Figueiredo (UFF)
- ▶ Frank F. Sousa (University of Massachusetts, Dartmouth)
- ▶ Hans Ulrich Gumbrecht (Stanford University)
- ▶ Heidrun Friedel Krieger Olinto de Oliveira (PUC – RJ)



- ▶ Helena Carvalhão Buescu (Universidade de Lisboa)
- ▶ Ivo Biasio Barbieri (UERJ)
- ▶ Jacqueline Penjon (Paris 3, Sorbonne-Nouvelle)
- ▶ João Adolfo Hansen (USP)
- ▶ João Roberto Gomes de Faria (USP)
- ▶ Jorge Schwartz (USP)
- ▶ José Luíz Fiorin (USP)
- ▶ José Luís Jobim (UFF)
- ▶ Kenneth David Jackson (Yale University)
- ▶ Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)
- ▶ Laura Padilha (UFF)
- ▶ Letícia Sicuro Corrêa (PUC – RJ)
- ▶ Lucia Helena (UFF)
- ▶ Luiz Costa Lima (UERJ)
- ▶ Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ)
- ▶ Márcia Atália Pietroluongo (UFRJ)
- ▶ Márcia Paraquett (UFF)
- ▶ Maria Aparecida Lino Pauliukonis (UFRJ)
- ▶ Maria Cecília de Souza e Silva (PUC – SP)
- ▶ Maria Conceição Monteiro (UERJ)
- ▶ Maria da Glória Bordini (PUC – RS)
- ▶ Maria da Glória di Fanti (UCPel/Pelotas; UNISINOS)
- ▶ Maria das Graças Dias Pereira (PUC-RJ)
- ▶ Maria Eugenia da Gama Alves Boaventura Dias (UNICAMP)
- ▶ Maria Lúcia Leitão (UFRJ)



- ▶ Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ)
- ▶ Maria Zina Gonçalves Abreu (Universidade da Madeira, Funchal)
- ▶ Marisa Philbert Lajolo (UNICAMP)
- ▶ Mary Theresa Seig (Ball State Unniversity)
- ▶ Mônica Rector (University of North Carolina, Chapel Hill)
- ▶ Nadiá Paulo Ferreira (UERJ)
- ▶ Paulo Elias Allane Franchetti (UNICAMP)
- ▶ Peonia Viana Guedes (UERJ)
- ▶ Regina Zilberman (PUC – RS)
- ▶ Rita Terezinha Schmidt (UFRGS)
- ▶ Roberto Acízelo de Souza (UERJ)
- ▶ Rosemary Arrojo (UNICAMP)
- ▶ Severino J. Albuquerque (University of Wisconsin, Madison)
- ▶ Sybille Große (Universidade de Heidelberg)
- ▶ Telê Ancona Lopez (IEB – USP)
- ▶ Victor J. Mendes (University of Massachusetts, Dartmouth)



Sumário

Apresentação

- Interfaces entre tradução e ensino português para estrangeiros em contexto intercultural:** caminhos a explorar 225
Alexandre do Amaral Ribeiro e Lívia Assunção Cecílio

Artigos — ESTUDOS LINGUÍSTICOS

- Atualizando gramáticas de português e espanhol:** uma releitura de exercícios de tradução para o ensino de Português para Estrangeiros (PLE) 231
Débora Marinho Guerra
- Traduzir ou não traduzir, eis a questão:** o uso da tradução em materiais didáticos de PLE 243
Sofia Oliveira Dias e Jéssica Marques da Costa Tostes
- A tradução como prática comunicativa, intercultural e multiletrada no ensino de PLE** 260
Leandra Barreto da Silva
- Escutar o português na Amazônia:** tradução cultural e práticas interculturais no ensino de PLE 273
Daniel Batista Lima Borges, Tatiane Trindade da Costa e Jeiza Marcelly Bentes de Souza

OUTRAS CONTRIBUIÇÕES

- A imersão cultural no aprendizado de português:** um estudo teórico sobre os Cadetes de Nações Amigas na Academia Militar das Agulhas Negras 285
Vinícius Torres Garcia e Ana Carolina Fontana



Ensino e aprendizagem sobre o Celpe-Bras para migrantes de crises no Brasil 297
Camila Alvares Pasquetti, Laura Cristina Pereira Viana e Rosane Silveira

Implementing Teletandem at UFC: perspectives from postdoctoral supervision and training 315
Guilherme Mariano Martins da Silva, Diana Costa Fortier Silva e
José Carlos Tatmatsu Rocha

ENTREVISTAS

Alexandre do Amaral Ribeiro e Lívia Assunção Cecílio entrevistam Roberto Mulinacci, professor titular de Língua e Linguística Portuguesa e Brasileira da Universidade de Bolonha (Itália) 329
Roberto Mulinacci, Alexandre do Amaral Ribeiro e Lívia Assunção Cecílio

Alexandre do Amaral Ribeiro e Lívia Assunção Cecílio entrevistam Cecília Carvalho Egito, professora de Português como Língua Estrangeira da PUC-Rio 337
Cecília Carvalho Egito, Alexandre do Amaral Ribeiro e Lívia Assunção Cecílio

Editores e colaboradores 342





Interfaces entre tradução e ensino português para estrangeiros em contexto intercultural: caminhos a explorar

A ideia deste número nasceu de uma conversa entre dois colegas que, apesar de hoje trabalharem em continentes diferentes, compartilham há muitos anos a experiência de ensinar português a quem não o tem como língua materna. Alexandre do A. Ribeiro é professor na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde coordena o Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES) e atua no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa; Lívia Assunção está atualmente na Università degli Studi di Firenze, mas é carioca de formação, tendo passado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) como pesquisadora e como professora de Português Língua Estrangeira (PLE). Nossas trajetórias profissionais se cruzaram no Rio de Janeiro, em especial, através da Associação de Professores de Português Língua Estrangeira do Estado do Rio de Janeiro (APLE-RJ). Desde então, temos mantido um diálogo que atravessa projetos, eventos e, sobretudo, as questões que emergem da prática cotidiana em sala de aula. Uma dessas questões — talvez a mais persistente — diz respeito ao papel da tradução no ensino de PLE. É a convicção de que há uma relação profícua entre os Estudos da Tradução e os aspectos interculturais e didático-pedagógicos que permeiam o ensino de PLE que está na origem deste dossiê.

Quem ensina português a estrangeiros sabe que há um momento, quase inevitável, em que o aprendiz se depara com algo que não cabe na lógica da sua língua materna. Quando ele descobre, por exemplo, que em português se “toma” sopa — e não se “bebe” —, está diante de algo que ultrapassa a simples escolha de um verbo. O desafio de entender e usar adequadamente as combinações lexicais o coloca diante de um modo de recortar o mundo, de uma lógica cultural que organiza a experiência cotidiana de maneira distinta daquela que sua língua materna lhe ensinou. Pequenos estranhamentos como esse, aparentemente banais, revelam uma operação que é, no fundo, tradutória: o aprendiz precisa reinterpretar, negociar sentidos e compreender que a equivalência entre palavras nunca é plena. Por trás de cada escolha lexical ou gramatical, há um universo de práticas sociais e visões de mundo que pedem mediação. É justamente esse o terreno em que os Estudos da Tradução e o ensi-



no de PLE, indissociável de aspectos interculturais e simbólicos, encontram seus pontos de contato mais fecundos — e é esse o terreno que a 68ª edição da *Revista Matraca* se propõe a explorar.

A ideia de reunir, num mesmo número, trabalhos que se debruçam sobre as interfaces entre ensino de PLE, Estudos da Tradução e interculturalidade nasceu de uma constatação que, embora venha se tornando cada vez mais evidente no campo dos estudos linguístico-discursivos, ainda carece de espaços consolidados de discussão: a tradução, tomada em sentido amplo, constitui uma das operações centrais — e talvez uma das mais subestimadas — do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Não nos referimos apenas à tradução interlingual, aquela que se faz entre duas línguas, mas a um conjunto de práticas que envolvem a mediação entre sistemas semióticos, culturais e discursivos distintos. Quando um estudante estrangeiro assiste a uma propaganda brasileira, escuta uma canção popular ou tenta compreender uma piada que circula nas redes sociais, está realizando operações de tradução — ainda que não recorra, em nenhum momento, ao dicionário bilíngue. Traduz imagens em palavras, gestos em significados, referências culturais em sentidos negociados. Ao fazê-lo, mobiliza competências que se situam na confluência entre o linguístico-discursivo e o cultural, entre a descrição e o uso, entre a intenção e o efeito.

Esse entendimento ampliado do que significa “traduzir” foi, em larga medida, o fio condutor que orientou a concepção deste número temático. O diálogo entre tradução e ensino de PLE pode — e precisa — ser pensado em múltiplas direções: na relação entre línguas próximas, como o português e o espanhol, em que a aparente transparência lexical esconde armadilhas semânticas e pragmáticas; na tradução intersemiótica, que convoca imagens, sons e performances como formas de acesso à língua-alvo; na tradução cultural, que implica acolher o outro sem domesticá-lo, reconhecendo que ensinar uma língua é sempre, de alguma forma, ensinar a habitar um outro mundo simbólico. Cada uma dessas dimensões abre caminhos distintos para a prática pedagógica e para a reflexão teórica. Os artigos aqui reunidos dão testemunho dessa riqueza quer como reflexão teórica quer como relatos de experiências que convidam a identificar os processos tradutórios implícitos nas práticas pedagógicas e no processo de aprendizagem.

Cabe, aliás, uma nota sobre o percurso histórico dessa relação entre tradução e ensino de línguas, que a ementa desta edição já antecipava. A tradução ocupou, como se sabe, um lugar central no Método Gramática-Tradução, dominante entre os séculos XVIII e XIX, em que a transposição de frases entre línguas constituía o exercício pedagógico por excelência. Com a chegada do Método Direto e, posteriormente, das abordagens comunicativas, a tradução interlínguas foi progressivamente banida da sala de aula, associada a uma concepção mecânica e descontextualizada do ensino. Métodos de ensino não estão dissociados do contexto sociocultural e político em que nascem. A tradução como exercício e ferramenta de aprendizagem parece servir mais explicitamente aos propósitos inerentes às formas e aos meios de comunicação de uma determinada época. Conforme novas tecnologias e formas de comunicação e interação vão se consolidando, a ênfase na tradução como exercício de aprendizagem vai dando lugar a outras ferramentas pedagógicas. Essa exclusão, no entanto, nunca

foi absoluta, dada a importância do ato tradutório, em sentido amplo, para a organização do pensamento: professores e alunos continuaram traduzindo — mentalmente, intuitivamente, estrategicamente — mesmo quando os manuais e as orientações metodológicas lhes diziam para não fazê-lo.

O que mudou nas últimas décadas, e o que esta edição da *Matraga* procura documentar, é precisamente o reconhecimento de que a tradução pode e deve ser reintegrada ao ensino de línguas, mas sob premissas renovadas: não como exercício mecânico de equivalência lexical, mas sim como prática de mediação cultural, como instrumento de reflexão metalinguística, como espaço de negociação de sentidos entre sujeitos situados em contextos socioculturais específicos. Os Estudos da Tradução, ao se constituírem como campo autônomo de investigação, ofereceram o arcabouço teórico necessário para essa reintegração, e o PLE, ao se consolidar como área de pesquisa e ensino, passou a dialogar de forma mais consistente com essas contribuições, sem deixar de diferenciar o “aprender a língua-alvo” do “aprender sobre a língua-alvo”.

Os trabalhos que compõem este número refletem, cada um à sua maneira, as múltiplas possibilidades desse diálogo. Débora Marinho Guerra, em seu artigo “Atualizando gramáticas de português e espanhol: uma releitura de exercícios de tradução para o ensino de Português como Língua Estrangeiros (PLE)” faz um exercício reflexivo, em perspectiva historiográfica, ao revisitar exercícios de tradução coletados em gramáticas de português para estrangeiros, português língua materna e espanhol língua estrangeira da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX. O trabalho propõe a atualização desses exercícios à luz dos conceitos de tradução intercultural, tradução intralinguística e tradução intersemiótica, demonstrando que o chamado Método Gramática-Tradução não constituiu uma prática homogênea e que seus procedimentos, quando relidos criticamente, podem ser reintegrados com proveito à Abordagem Comunicativa, sobretudo para enfrentar o problema da cristalização da interlíngua entre aprendizes de português em contato com o espanhol.

Sofia Oliveira Dias e Jéssica Tostes, em “Traduzir ou não traduzir, eis a questão: o uso da tradução em materiais didáticos de PLE”, voltam-se para o contexto específico dos falantes de espanhol que aprendem português. O estudo combina dados empíricos obtidos por meio de questionário com a análise de um corpus de 21 manuais didáticos publicados na Espanha, em Portugal e no Brasil, abrangendo os níveis proficiência A1 a C2 do Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas. Os resultados revelam que os materiais espanhóis e portugueses mantêm uma orientação predominantemente estrutural e contrastiva, enquanto os brasileiros atribuem à tradução funções mais amplas, articulando dimensões discursivas, interculturais e reflexivas. O trabalho oferece, assim, um panorama comparativo que permite avaliar como diferentes tradições editoriais e pedagógicas concebem o lugar da tradução no processo de ensino de PLE.

O artigo “A tradução como prática comunicativa, intercultural e multiletrada no ensino de PLE”, de Leandra Barreto da Silva, propõe uma discussão sobre as possibilidades pedagógicas da tradução no ensino de PLE a partir das três modalidades: a intralingual, a interlingual e a intersemiótica. A autora pensa como cada uma delas pode ser explorada para ampliar as com-



petências comunicativas e interculturais dos aprendizes. Para isso, analisa três livros didáticos de PLE — *Bem-vindo!*, *Novo Avenida Brasil* e *SAMBA!* —, focando as representações culturais presentes nesses materiais. Discute de que forma o ato tradutório pode funcionar como instrumento crítico, capaz de revelar aquilo que os manuais silenciam ou simplificam acerca da diversidade sociocultural e linguística do Brasil.

Em “Escutar o português na Amazônia: tradução cultural e práticas interculturais no ensino de PLE”, Daniel Batista Lima Borges, Tatiane Trindade da Costa e Jeiza Marcelly Bentes de Souza trazem uma contribuição singular ao tema: articulam tradução cultural, perspectivas decoloniais e oralidade na Amazonia. A partir de um estudo de caso desenvolvido em curso de PLE na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no qual estudantes estrangeiros traduziram narrativas orais amazônicas em atividades interlinguais e intersemióticas, o trabalho demonstra como a tradução pode funcionar como espaço de escuta e negociação de sentidos, promovendo a consciência linguística e intercultural dos aprendizes. A dimensão ética da tradução ganha aqui uma concretude particular, uma vez que traduzir narrativas indígenas e ribeirinhas implica acolher epistemologias distintas, resistir à domesticação dos sentidos e reconhecer a pluralidade de vozes que constituem o português falado no Brasil.

A *Revista Matraca* n.º 68 traz também, na seção Outras Contribuições, relatos de ensino de PLE cujas experiências compartilhadas permitem ampliar o entendimento das relações propostas pela temática, foco do presente número. Vinícius Torres Garcia e Ana Carolina Fontana, em “A imersão cultural no aprendizado de português: um estudo teórico sobre os Cadetes de Nações Amigas na Academia Militar das Agulhas Negras”, apresentam um contexto de ensino-aprendizagem de PLE pouco explorado na literatura acadêmica: a formação de cadetes estrangeiros no ambiente militar brasileiro. O estudo investiga o papel da imersão cultural no processo de aquisição do português, partindo do impacto das primeiras experiências interlinguísticas e interculturais. Discutem como o contato intenso com a língua e a cultura-alvo — nas instruções, formaturas, encontros religiosos e na convivência cotidiana — favorece uma aquisição linguística que os métodos tradicionais de sala de aula dificilmente conseguem traduzir. A pesquisa contribui, assim, para ampliar o mapa dos contextos em que o PLE é ensinado e aprendido, chamando a atenção para as especificidades de públicos que raramente figuram nas discussões acadêmicas da área.

Camila Alvares Pasquetti, Laura Cristina Pereira Viana e Rosane Silveira, em “Ensino e aprendizagem sobre o Celpe-Bras para migrantes de crises no Brasil”, relatam a preparação para o exame Celpe-Bras voltada a migrantes de crise. As autoras compartilham a experiência de organizar cursos remotos de familiarização com o Celpe-Bras para estrangeiros na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os cursos acontecem de forma associada à atuação como aplicadoras e avaliadoras do exame. Ao longo do trabalho procuram entender como os aprendizes lidam com os desafios propostos nas tarefas do Celpe-Bras. Valendo-se da noção de gêneros discursivos, o estudo aponta a importância de o ensino ser reflexivo e considerar a diversidade do público de acolhimento.

No artigo “Implementing Teletandem at UFC: perspectives from postdoctoral supervision and training”, de Guilherme Mariano Martins da Silva, Diana Costa Fortier Silva e José Carlos

Tatmatsu Rocha, descreve-se o processo de implementação do Teletandem na Universidade Federal do Ceará (UFC). A ação foi desenvolvida no contexto de um estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET). Fundamentados nos princípios de autonomia e reciprocidade, os autores apresentam e discutem as etapas institucionais e pedagógicas envolvidas no processo. Os autores analisam os impactos formativos para os participantes e para o processo de internacionalização institucional. Apontam para a necessidade de oferta de intercâmbios virtuais com apoio institucional e para a formação estruturada de mediadores.

Este número conta ainda com uma entrevista com o Professor Roberto Mulinacci, da Università di Bologna, que oferece uma reflexão provocadora e, em certos momentos, deliberadamente contracorrente sobre o lugar da tradução no ensino de PLE. Mulinacci parte de sua larga experiência como professor de língua e tradução para problematizar o que chama de expectativas “irrealistas” em torno da tradução como ferramenta de aprendizagem linguística, argumentando que a competência tradutória e a competência linguística, embora se toquem, não se confundem.

O entrevistado questiona se a tradução, tal como praticada em sala de aula, efetivamente contribui para o aprimoramento da competência comunicativa dos aprendizes, e sugere o investimento na consciência lexical e semântica — dimensões que, segundo ele, permanecem negligenciadas nos currículos de formação. A entrevista funciona, assim, como um contraponto salutar aos demais trabalhos do volume, convidando o leitor a repensar certezas e a considerar os limites, e não apenas as potencialidades, do recurso à tradução no ensino de PLE.

A professora Cecília Carvalho, da PUC-Rio, discute tradução e interculturalidade, enfatizando o papel da primeira língua (L1) e da “inteligência cultural” no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Para a professora é importante dar espaço à cultura do aluno no processo de aprendizagem do português, o que reduz barreiras afetivas e choques culturais inevitáveis diante da experiência de imersão, por exemplo. Questionada sobre os desafios práticos e sobre a formação docente, defende a tradução como estratégia para expandir vocabulário e a compreensão da estrutura da língua. Em perspectiva diferente das considerações de Mulinacci, Carvalho vê na L1 um recurso cognitivo inevitável e produtivo para o processo de aprendizagem.

O conjunto de textos aqui reunidos não pretende, evidentemente, esgotar o tema. Há muito ainda por investigar nas relações entre PLE, Estudos da Tradução e interculturalidade — nas práticas de formação de professores, na elaboração de materiais didáticos, na avaliação de competências, no impacto das tecnologias de tradução automática sobre o ensino e a aprendizagem. O que este número oferece é um recorte do estado atual dessas discussões, que se pretende instigante, com trabalhos que transitam entre diferentes contextos geográficos e institucionais — do Brasil a Portugal, da Espanha à Itália, da Amazônia à Academia Militar das Agulhas Negras. Todos representam diferentes tradições teóricas e diferentes modos de pensar a tradução. Se há algo que os une, para além do tema, é a convicção de que ensinar uma língua estrangeira implica, sempre e necessariamente, traduzir: traduzir palavras, gestos,



silêncios, comportamentos, pressupostos culturais, modos de estar no mundo. Essa tradução, quando pensada com rigor teórico e sensibilidade pedagógica, pode transformar a sala de aula em um espaço de encontro genuíno entre línguas, culturas e sujeitos.

Desejamos a todos uma leitura produtiva!

Rio de Janeiro / Florença, 2026.

Alexandre do Amaral Ribeiro e Livia Assunção Cecílio





Atualizando gramáticas de português e espanhol: uma releitura de exercícios de tradução para o ensino de Português para Estrangeiros

Débora Marinho Guerra

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-4796>

E-mail: deboraguerra.profe@gmail.com

RESUMO

Este artigo busca atualizar exercícios de tradução coletados em gramáticas de português para estrangeiros (Português como Língua Estrangeira - PLE) e espanhol língua estrangeira (ELE) da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX a fim de auxiliar estudantes estrangeiros de português em contato com o espanhol a evitar a cristalização da interlíngua. Para tanto, as sugestões de atualização dos exercícios estão ancoradas nos conceitos de tradução intercultural (Nord, 1991), tradução intralinguística e tradução intersemiótica (Rónai, 2012).

PALAVRAS-CHAVE: Português língua estrangeira (PLE); Gramáticas; Exercícios de tradução; Interlíngua; Espanhol.

Updating Portuguese and Spanish grammars: a reappraisal of translation exercises for the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL)

ABSTRACT

This paper aims to update translation exercises collected from grammars of Portuguese as a foreign language (PFL) and Spanish as a foreign language (SFL) from the second half of the 19th and first half of the 20th centuries in order to help foreign students of Portuguese in contact with Spanish to avoid the crystallization of interlanguage. To the end, the suggestions for updating the exercises are anchored in the concepts of intercultural translation (Nord, 1991), intralinguistic translation and intersemiotic translation (Rónai, 2012).

KEYWORDS: Portuguese as a foreign language (PFL); Grammars; Translation exercises; Interlanguage; Spanish.



1. Introdução

Tem se tornado cada vez mais frequente estudantes de português para estrangeiros de qualquer nacionalidade terem ou já terem tido contato com o espanhol como língua materna ou estrangeira antes do curso ou durante seu estudo. A proximidade entre estas duas línguas passa a ser, então, uma realidade cada vez mais comum em aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE) e torna generalizado o risco de cristalização da interlíngua “portunhol” ou “espanguês”.

Assim, por não seguirem princípios rígidos, acabam sendo questionadas, equivocadamente, quanto à forma de aplicação e sua produtividade, abordagens (mal) interpretadas como “discursivas” e “livres”. Desde a abordagem comunicativa, as metodologias de ensino de línguas são menos unificadoras do que no passado, o que tem sido alvo de dúvidas quanto às formas de serem aplicadas, especialmente no sentido de fazer o aluno superar a interlíngua. Afinal, como evitar que ele a cristalize se ele é capaz de se comunicar através dela? Reflexões feitas nos Cursos de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em aulas de língua portuguesa voltadas à tradução de textos e em aulas de português como segunda língua para futuros professores, podem contribuir para repensar a aplicabilidade da abordagem comunicativa, de modo que o aluno possa tomar consciência dos usos linguísticos que constituem a diferença fundamental entre português e espanhol, principalmente quando se trata do português do Brasil.

Por um lado, abordagens modernas têm sido criticadas, por outro, a tradução como ferramenta pedagógica, que foi amplamente utilizada até a primeira metade do século XX, também passou a ser muito criticada por ter se relacionado, no senso comum, à ideia de “tradução literal” forjada nas primeiras gramáticas de línguas estrangeiras, sobretudo clássicas. Contudo, a Historiografia do Ensino de PLE (Guerra, 2016; 2020; Fonseca *et al.*, 2017) tem demonstrado que a Metodologia Gramática-Tradução no ensino de línguas modernas não se manteve imutável, indiferente aos avanços tecnológicos e científicos. Na segunda metade do século XIX e na primeira do XX as viagens e a comunicação à distância progrediram muito encurtando distâncias e, com isso, provocaram a necessidade de uma aprendizagem de línguas modernas mais prática e afinada com as motivações que levavam o aluno a buscar um curso de língua estrangeira moderna. Assim, é possível verificar em gramáticas da época uma ligeira tendência ao Método Direto, incorporando a fonética e a fonologia tanto em explicações quanto em exercícios de leitura oral por meio da “pronúncia figurada” (Rebelo; Santos, 2016). Portanto,

o grande método gramática-tradução não representa uma teoria homogênea de ensino e aprendizagem do século XIX, mas que diferentes autores também são capazes de estabelecer diferentes ênfases, mesmo que sigam juntos o conceito básico “primeiro aprender as regras, depois fazer as traduções” (Kemmler, 2023, p. 64).

Sob essa lógica, o próprio conceito de tradução se modificou,

mesmo como recurso de natureza didática, não é apenas um exercício de apresentação ou revisão do vocabulário, reduzindo-se à tarefa muitas vezes inexequível de substituir vocábulos estrangeiros por nacionais, ou vice-versa (Chagas, 1979, p. 383).

Já no século XVI, durante a implantação do português no Brasil, os padres jesuítas utilizaram largamente o recurso da tradução de variadas formas para a catequização das populações ameríndia e africana. Utilizaram músicas traduzidas em tupi para o ritmo de fala portuguesa, sermões gesticulados e peças teatrais, para além de catecismos bilíngues e multilíngues (tupi-português-latim ou quimbundo-português-latim) com fórmulas linguísticas eclesiásticas e questionários (Guerra, 2016).

Do século XVI à primeira metade do XX, a tradução foi incluída no ensino de línguas estrangeiras “como o quinto objetivo prático a ser atingido, após o entender, falar, ler e escrever” (Chagas, 1979, p. 383). Muitas vezes, no ensino de línguas modernas estrangeiras e também materna a tradução pouco se assemelhava a uma tarefa monótona, artificial, improdutiva, que distanciaria o aluno da língua-alvo e o manteria no conforto da sua língua materna, cristalizando sua interlíngua e retardando seu progresso.

2. Fundamentação teórico-metodológica

O objetivo deste artigo, portanto, é apresentar de forma prática a produtividade do Método Gramática-Tradução introduzindo-o na Abordagem Comunicativa a partir dos conceitos de:

- a) tradução intercultural (Nord, 1991 *apud* Saldanha; Laiño; Melo, 2014): abordagem funcionalista da tradução, que a concebe como atividade intercultural e que auxilia a conscientização linguística ao abordar particularidades da língua-alvo (português) e da língua materna ou “primeira” língua estrangeira (espanhol), no caso de falantes nativos e estrangeiros que já tiveram ou têm contato com o espanhol.
- b) tradução intralinguística ou intralingual (Rónai, 2012): a expressão de um mesmo pensamento por meio de outras palavras na mesma língua (português), uma reformulação, também se confunde com a tradução sociolinguística, que nada mais é do que a tradução intralinguística bem sucedida quando se interpreta corretamente atos de fala inerentes à cultura (brasileira). Ex.: Negar esmola a um morador de rua dizendo “hoje está difícil” em vez de um simples “não”, e o morador de rua entender que a frase, apesar de afirmativa, declara uma negação.
- c) tradução intersemiótica (Rónai, 2012): interpretação de gestos, fisionomias, símbolos, imagens desacompanhadas de palavras.

Para tanto, sugere-se uma série de três exercícios de tradução em aulas ou materiais didáticos de PLE cujo público-alvo tem algum ou pleno domínio do espanhol. Foram recolhidos três exercícios em duas gramáticas, sendo uma da segunda metade do século XIX e outra do século XX. Uma das gramáticas é de PLE para falantes de espanhol e outra, de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) para falantes de inglês. A seleção das gramáticas obedeceu aos critérios de publicação da edição dentro do marco temporal mencionado e de disponibilidade ao público geral, podendo qualquer pessoa ter fácil acesso a elas. Portanto, para este artigo não foi um fator decisivo as espécies de gramáticas que existiam na época, se elas se destinavam ao ensino particular (individual), autodidata ou a uma turma (de escola básica, de escola profissionalizante de comércio ou de universidade).



As gramáticas de PLE e de ELE levam a crer que sejam orientadas para o público adulto devido aos temas tratarem de viagem sem acompanhante ou responsável, comércio exterior, entre outros. A escolha da gramática de espanhol, apesar de ser destinada a falantes de inglês, contribui para pensar particularidades do espanhol que podem ser motivos de interlíngua no ensino de PLE. Infelizmente, a quantidade de gramáticas de ELE para falantes de português e de PLE para falantes de espanhol é ínfima (Ponce de León, 2020) e o acesso a elas é restrito, o que determinou a escolha de uma gramática de ELE para anglofalantes.

Quanto à intensa publicação e utilidade das gramáticas na época, explica-se que elas funcionavam como os livros didáticos de hoje, por isso, no período aqui estudado abundavam gramáticas com exercícios atendendo à conclusão científica de que estes colocavam a teoria em prática e facilitavam sua fixação. Inclusive, para serem adotadas em escolas básicas, deveriam atender no Brasil e na Península Ibérica a programas de ensino escolar, contemplando exercícios práticos de diversas modalidades: leitura, conversação, tradução, versão e composição (Brasil, 1890).

Na realidade, essas modalidades estavam integradas. Os exercícios de leitura poderiam ser orais ou silenciosos; o primeiro exercitava a pronúncia, enquanto o segundo exercitava a leitura mais detida para a busca por informações no texto que responderiam a perguntas feitas por conversação. Esta nada mais era que um exercício oral de pergunta e resposta sobre o texto e que poderia também facilitar na elaboração de um resumo. Traduzir, verter e compor são três dimensões da habilidade de tradução, que ainda conta com uma quarta dimensão, a cópia, transcrição parcial ou total de um texto modificando alguns de seus trechos. E, por último, tem-se o ditado, que nem sempre aparecia nas gramáticas já que se trata de exercício de audição e escrita, dado oralmente pelo professor. Mesmo este simples exercício poderia ser feito de várias formas, com palavras, com frases, com imagens, com significados para descobrir as palavras que os nomeiam, entre outras (Chagas, 1979). Contudo, a composição é o exercício que engloba todos os demais, pois

ao encadear frases simples para elaborar uma série [um texto], e ao completar ou alterar ligeiramente uma cópia ou um ditado, o escolar já faz o seu primeiro e rudimentar trabalho de redação, concatenando ideias e ordenando vocábulos ou sentenças em torno de um motivo central.

[...] À medida que o curso avança e os discípulos se adiantam, a leitura intensiva vem enriquecer, com os resumos a que necessariamente conduz, essa tarefa incipiente de redação. E por influência mesmo dos resumos, [...] o aluno já não se contentará com unicamente justapor sentenças quase mecanicamente e, sempre estimulado pelo professor, há de então querer, ao redigir uma página “toda sua”, repetir exatamente os processos que fora levado a utilizar na reprodução mais ou menos pessoal dos tópicos lidos. [...] a composição, longe de ser uma atividade estanque ou autônoma, só tem realmente valor quando realizada paralelamente com a leitura e a conversação (Chagas, 1979, p. 370-371).

Chagas (1979) ainda alerta para o fato de que a composição deve ser realizada diretamente na língua-alvo e orientada pelo professor. Sempre que possível o aluno deve ser desaconselhado a realizá-la em casa, pois, sem a orientação direta do professor, ele poderá recorrer a “ajudas” que nem sempre são benéficas para a sua verdadeira aprendizagem.

Muito se explanou sobre os exercícios, parte fundamental das gramáticas para este trabalho, mas muito ainda se poderia explorar quanto ao “sub-método” de ensino de cada uma, assim como

seus contextos específicos e seus autores ou editores. Contudo, por questão de espaço, ficam postergados tais tópicos para um novo estudo. O mais importante neste momento é saber que ambas as gramáticas estão orientadas sob o “grande método gramática-tradução” com tendências ao Método Direto (foco na oralidade na língua-alvo), trazendo exercícios práticos a partir de textos de uso social ou profissional, que dialogam com a realidade do aluno e suas necessidades.

As três sugestões dos exercícios são atualizações dos três exercícios recolhidos das duas gramáticas: Francisco de Paula Hidalgo (1876) (PLE) e Everett Ward Olmsted (1920) (ELE). Buscou-se, na medida do possível, inserir textos cujos temas tivessem afinidade com os temas dos textos das gramáticas. Como os conteúdos linguístico-gramaticais emergem das construções dos textos, não foi possível manter nas sugestões de atualização dos exercícios os mesmos conteúdos das gramáticas, mas todos foram pensados em especificidades do espanhol para conscientizar o aluno dos usos linguísticos do português do Brasil.

Devido a todas as vantagens apontadas anteriormente sobre o exercício de composição, ele foi tomado como o principal exercício das questões sugeridas, o exercício final que engloba e resume todo o conteúdo. Além disso, entende-se a composição ou produção textual como a principal forma de tradução, capaz de integrar e sintetizar de uma só vez a tradução intercultural, a intralinguística e a intersemiótica conforme se observa a seguir.

3. Sugestões de atualização de exercícios das gramáticas

QUADRO 1. Atualização de exercícios da gramática de PLE de Francisco de Paula Hidalgo (1876)

Nº	EXERCÍCIOS RETIRADOS DA GRAMÁTICA DE PLE DE FRANCISCO DE PAULA HIDALGO (PLE) (<i>Primero y segundo curso de portugués con clave de temas arreglados, 1876</i>)
01	<p>PÁGINA 75 (SEGUNDO CURSO):</p> <p>“Diálogos fáciles. La hora. Que horas são? Tenha a bondade de dizer-me que horas são? É uma hora. É uma hora passada. É uma hora já dada. É uma hora e um quarto. É hora e meia. São duas horas menos dez minutos. // ¿Qué hora es? Tenga V. la bondad de decirme qué hora es. Es la una. Es más de la una. Es la una dada. Es la una y cuarto. Es la una y media. Son las dos menos diez minutos. [...]”</p> <p>TIPO DE EXERCÍCIO DE ACORDO COM CHAGAS (1979): Conversação formal.</p> <p>OBJETIVOS DA CONVERSAÇÃO FORMAL SEGUNDO CHAGAS (1979): Trata-se de uma conversação controlada, que foge ao conceito de “conversação” que se tem atualmente. Este exercício serve para que o aluno comece de forma rudimentar a não só pronunciar as palavras, mas a emitir frases prontas, solicitando ou oferecendo alguma informação (hora, tempo, idade, localização, comida e bebida etc.). Esses diálogos, muito comuns na época, eram frases soltas agrupadas por assunto para que o aluno memorizasse e começasse a falar mais rapidamente. Eles vinham em gramáticas de línguas estrangeiras e em guias de conversação, especialmente para autodidatas, que poderiam controlar seu aprendizado e aos poucos se libertar dessa forma rudimentar de conversação.</p> <p>GÊNERO TEXTUAL: Frases prontas para perguntar e responder sobre as horas.</p> <p>TEMA CRIADO A PARTIR DO TEXTO: Dizer as horas em português.</p> <p>CONTEÚDO EMERGIDO DO TEXTO: Pergunta e resposta, vocabulário dos numerais e das horas, pronúncia, ritmo, acento, quantidade, volume e velocidade.</p>

(continua)

QUADRO 1. Atualização de exercícios da gramática de PLE de Francisco de Paula Hidalgo (1876) [continuação]

Nº	EXERCÍCIOS RETIRADOS DA GRAMÁTICA DE PLE DE FRANCISCO DE PAULA HIDALGO (PLE) (<i>Primero y segundo curso de português con clave de temas arreglados, 1876</i>)
01	<p>SUGESTÃO DE ATUALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO:</p> <p>1) Leia a letra da música abaixo, interpretada e composta por Tom Jobim.</p> <p>Minha alma canta Vejo o Rio de Janeiro Estou morrendo de saudade Rio, teu mar, praias sem fim Rio, você foi feito pra mim</p> <p>Cristo Redentor Braços abertos sobre a Guanabara Este samba é só porque Rio, eu <i>gosto de você</i></p> <p>A morena vai sambar Seu corpo todo balançar Rio de sol, de céu, de mar Dentro de mais um minuto estaremos no Galeão</p> <p>Este samba é só porque Rio, eu <i>gosto de você</i></p> <p>A morena vai sambar Seu corpo todo balançar Aperte o cinto, vamos chegar Água brilhando, olha a pista chegando E vamos nós aterrar</p> <p>Faça o que se pede:</p> <p>a) Ouça a música e complete os espaços (estão em itálico e sublinhados). b) A letra fala de algumas características da cidade do Rio de Janeiro. Quais são? c) A pessoa que descreve a cidade na música está vendo-a de que posição? Onde ela está? d) Do que você gosta no Brasil? Faça uma lista de pelo menos 6 itens. e) Ouça a música novamente e cite algumas rimas. f) Dê um título para a música.</p> <p>2) Agora o(a) compositor(a) é você! Imagine que você está sobrevoando o seu país ou a sua cidade e as paisagens lhe inspiram a escrever um poema. Faça, então, um poema de 4 a 6 estrofes falando sobre algumas características do seu país ou da sua cidade. Todas as estrofes precisam conter 4 ou 5 versos e ao menos uma rima. Não se esqueça de dar um título ao seu poema.</p> <p>3) Leia seu poema para a turma em voz alta com emoção.</p>

(continua)



QUADRO 1. Atualização de exercícios da gramática de PLE de Francisco de Paula Hidalgo (1876) [continuação]

Nº	EXERCÍCIOS RETIRADOS DA GRAMÁTICA DE PLE DE FRANCISCO DE PAULA HIDALGO (PLE) (<i>Primero y segundo curso de portugués con clave de temas arreglados, 1876</i>)
01	<p>4) Ouça a versão instrumental da música “Samba do Avião”, título original da música de Tom Jobim. Tente cantar alguns versos do seu poema no ritmo da música.</p> <p>TIPO DE EXERCÍCIOS DE ACORDO COM NORD (1991 apud SALDANHA; LAIÑO; MELO in CARVALHO; PONTES, 2014): Composição por meio da tradução intercultural e intralinguística (intertextualidade). Trata-se da escrita de um novo texto e da reescrita de um mesmo gênero.</p> <p>OBJETIVOS DOS EXERCÍCIOS SEGUNDO CHAGAS (1979) E NORD (1991 apud SALDANHA; LAIÑO; MELO in CARVALHO; PONTES, 2014): Os exercícios de composição com música e poesia rimada favorecem o aluno a pronunciar adequadamente os sons da língua combinados com o ritmo e a entonação do contexto na medida em que busca transmitir a musicalidade das ideias do texto. Assim, ele torna-se capaz de comunicar aos ouvintes o conteúdo emotivo do gênero textual. O aluno deve ordenar ideias e vocábulos em versos em torno de um ritmo próprio e combinando sílabas de sonoridade semelhante promovendo seu desenvolvimento oral e escrito simultaneamente.</p> <p>GÊNERO TEXTUAL: Música / poesia.</p> <p>TEMA CRIADO A PARTIR DO TEXTO: Lugares onde se fala português (Brasil / Rio de Janeiro). Variedade linguística.</p> <p>CONTEÚDO EMERGIDO DO TEXTO: Pronúncia, ritmo, acento, quantidade, volume e velocidade.</p>
02	<p>PÁGINA 45 (SEGUNDO CURSO):</p> <p>“Pedindo um pobre esmola a Philippe II lhe dizia que se lembrasse eram irmãos; e perguntando-lhe El-Rei por que parte, respondeu: Por Adão. Mandou-lhe El-Rei dar um real. Replicou o pobre que aquella esmola não era d’um irmão Rei. – Se a todos os meus irmãos, disse Philippe, eu desse outro tanto, já não teria real que dar.”</p> <p>TIPO DE EXERCÍCIO DE ACORDO COM CHAGAS (1979): Leitura silenciosa.</p> <p>OBJETIVOS DA LEITURA SILENCIOSA SEGUNDO CHAGAS (1979): Na leitura silenciosa, o aluno deve retirar do contexto os significados de vocábulos desconhecidos ou as novas acepções de palavras antes assimiladas com outros significados. Também é possível verificar se o vocabulário do texto está de acordo com o contexto. O aluno deve também encontrar no texto as unidades de pensamento, desenvolvendo, assim, a rapidez da leitura pela compreensão. Fazer uma lista de vocabulário com termos em “blocos” pode ajudar pois traz, por exemplo, artigo e substantivo juntos, verbo e preposição juntos etc. Facilita não só a compreensão do texto, mas também a leitura oral.</p> <p>GÊNERO TEXTUAL: O texto trata de uma anedota popular (portanto, de autoria desconhecida) envolvendo o monarca Philippe II, rei da Espanha e de Portugal no século XVI.</p> <p>TEMA CRIADO A PARTIR DO TEXTO: Monarquia e política (poder supremo).</p> <p>CONTEÚDO EMERGIDO DO TEXTO E DA GRAMÁTICA: Não está claro. O exercício se encontra ao final de todo o conteúdo gramatical, numa coletânea de textos de vários gêneros para prática da leitura oral e silenciosa, ampliação de vocabulário e de conhecimento de mundo.</p>
	<p>SUGESTÃO DE ATUALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO:</p> <p>1. Você vai assistir a uma propaganda política sem som (https://www.youtube.com/watch?v=1Hb3uLDgfbI&list=PLZkw08qS-M35NQpS1I0DslAG3n1Ie5Nor&index=26). Atente-se para as imagens. Após ver o vídeo, responda:</p> <p>a) A que cargo político o homem está se candidatando?</p> <p>b) Quais promessas ele está fazendo na sua campanha? Cite pelo menos 3.</p> <p>c) Reflita: se o candidato for eleito, ele cumprirá as promessas de sua campanha? Por quê?</p>


(continua)



QUADRO 1. Atualização de exercícios da gramática de PLE de Francisco de Paula Hidalgo (1876) [continuação]

Nº	EXERCÍCIOS RETIRADOS DA GRAMÁTICA DE PLE DE FRANCISCO DE PAULA HIDALGO (PLE) (<i>Primero y segundo curso de portugués con clave de temas arreglados, 1876</i>)
02	<p>2. Assista novamente ao vídeo, agora com som, e responda:</p> <p>a) Qual o número dele para os eleitores votarem? Que significado tem esse número no Brasil?</p> <p>b) A propaganda é de um candidato real? Por quê?</p> <p>c) Qual é a crítica do vídeo?</p> <p>3. Você vai assistir a duas propagandas eleitorais para a Prefeitura de São Paulo, uma do candidato Ricardo Nunes (4:28-6:17) e outra do candidato Guilherme Boulos (7:57-10:14): https://www.youtube.com/watch?v=MNWIVOUzBPC&list=PLnVLWrcM0U8aXuYLGqu60DJ3LrLZJJAuM&index=3. Após ver as duas propagandas, liste as propostas dos dois candidatos usando a forma “ir + verbo” (futuro composto). Em seguida, entreviste brasileiros em São Paulo perguntando a eles quais são suas queixas sobre o funcionamento da cidade (transporte, saúde, moradia, educação, emprego etc.). Anote as queixas e reescreva as propostas de Ricardo Nunes e de Guilherme Boulos alterando para as queixas da população. As propostas devem se manter no futuro composto: “ir + verbo”.</p> <p>4. Como morador da cidade de São Paulo, o que você acredita que deve mudar na cidade para melhorar a vida dos novos imigrantes como você? Escreva a sua campanha com pelo menos 5 propostas e termine dizendo: “Espero que você, eleitor...” ou “Peço que você, eleitor...”. Não esqueça de criar um nome e uma sigla para o seu partido político. Encene seu discurso.</p> <p>TIPO DE EXERCÍCIOS DE ACORDO COM NORD (1991 apud SALDANHA; LAIÑO; MELO in CARVALHO; PONTES, 2014): Composição por meio da tradução intercultural e intralinguística (intertextualidade). Trata-se da escrita de um novo texto e da reescrita de um mesmo gênero.</p> <p>OBJETIVOS DOS EXERCÍCIOS SEGUNDO CHAGAS (1979) E NORD (1991 apud SALDANHA; LAIÑO; MELO in CARVALHO; PONTES, 2014): O aluno deve assistir em silêncio a duas campanhas políticas eleitorais. Os exercícios de composição ajudam a desenvolver a compreensão auditiva e a reflexão crítica através da graça. O aluno deve ser capaz de entender o deboche (que contradiz a realidade) pelo contexto na primeira campanha e, já a partir da segunda e da terceira campanhas, o aluno deve criar lista de frases (propostas dos candidatos). Através da “escuta” silenciosa, o aluno também é estimulado a encontrar nos vídeos as unidades de pensamento pela pronúncia e pelo ritmo, desenvolvendo, assim, a rapidez da compreensão auditiva. Em seguida, o aluno deve produzir uma campanha eleitoral, seguindo as orientações dos enunciados.</p> <p>GÊNERO TEXTUAL: Campanha eleitoral.</p> <p>TEMA CRIADO A PARTIR DOS VÍDEOS: Democracia e política (eleição).</p> <p>CONTEÚDO EMERGIDO DOS VÍDEOS: Futuro composto (ir + verbo); presente do subjuntivo (espero que, peço que).</p>

QUADRO 2. Atualização de exercícios da gramática de ELE de Everett Ward Olmsted (1920)

Nº	<p style="text-align: center;">EXERCÍCIO RETIRADO DA GRAMÁTICA DE ELE DE EVERETT WARD OLMSTED <i>(First course in Spanish (Primer curso en español) –</i> <i>An elemental Spanish grammar (Una gramática española elemental), 1920)</i></p>
01	<p>PÁGINA 173-174:</p> <p>“Reading Exercise (Exercício de Leitura). Rio de Janeiro, 15 de novembro de 19___. Queridos pais. 1. Ontem cheguei a esta celeberrima cidade, depois de uma viagem extremamente longa. 2. Partimos de San Sebastián faz mais de dois meses. 3. Fomos à Inglaterra para pegar o vapor que nos trouxe aqui, fazendo paradas curtas em Paris e Londres. 4. A viagem pelo oceano Atlântico foi muito agradável e as pessoas a bordo do vapor, amabilíssimas. 5. Ao atravessar o equador, nós que o fazíamos pela primeira vez fomos obrigados a nos submeter a uma iniciação no reino de Netuno muito divertida. 6. Não posso dar uma ideia da impressão que tive da cidade do Rio de Janeiro e da sua belíssima baía. 7. Não há porto mais belo no mundo. 8. Foram gastos milhões para embelezar a cidade e o seu porto. 9. As largas avenidas com suas calçadas de mosaico e as bonitas ruas com suas longas fileiras de palmeiras dão certo aspecto de elegância difícil de se imaginar. 10. A cidade tem edifícios que podem ser comparados aos de qualquer cidade americana. 11. Hoje é o aniversário da declaração da república do Brasil e a cidade está animadíssima. 12. A língua do país é o português, mas conseguimos entender com o espanhol que se parece muitíssimo ao português. Com toda a minha devoção, Juan.</p> <p>Conversation (Conversação). 1. De onde Juan escreveu esta carta? 2. Quando Juan e seus amigos partiram de San Sebastián? 3. Em que cidades fizeram paradas curtas? 4. Como era a viagem pelo oceano Atlântico e as pessoas a bordo do vapor? 5. As pessoas que atravessam o equador pela primeira vez estão obrigadas a se submeter a que? 6. Que impressão Juan teve da cidade do Rio de Janeiro e da sua belíssima baía? 7. Há portos mais belos que este? 8. O que fizeram para embelezar a cidade e seu porto? 9. Que coisas dão certo aspecto de elegância à cidade? 10. O Rio de Janeiro tem belos edifícios? 11. Quando é o aniversário da declaração da república do Brasil? 12. Qual é a língua do país? 13. O português se parece ao espanhol?</p> <p>Parecer-se (a) = ‘to resemble’”</p>  <p>Rio de Janeiro e sua belíssima baía. (Foto sem autoria retirada da gramática, ilustra o exercício). Fonte: OLMSTED, Everett Ward. <i>First course in Spanish (Primer curso en español) – An elemental Spanish grammar (Una gramática española elemental)</i>, 1920.</p> <p>(Tradução minha do exercício, do espanhol para o português, para adaptá-lo ao ensino de PLE).</p>

(continua)

QUADRO 2. Atualização de exercícios da gramática de ELE de Everett Ward Olmsted (1920) [continuação]

Nº	<p style="text-align: center;">EXERCÍCIO RETIRADO DA GRAMÁTICA DE ELE DE EVERETT WARD OLMSTED <i>(First course in Spanish (Primer curso en español) –</i> <i>An elemental Spanish grammar (Una gramática española elemental), 1920)</i></p>
01	<p>TIPO DE EXERCÍCIO DE ACORDO COM CHAGAS (1979): Leitura silenciosa para colher informações.</p> <p>OBJETIVOS DA LEITURA SILENCIOSA PARA COLHER INFORMAÇÕES SEGUNDO CHAGAS (1979): Na leitura silenciosa, o aluno deve retirar do contexto os significados de vocábulos desconhecidos ou as novas acepções de palavras antes assimiladas com outros significados. Devem também encontrar no texto as unidades de pensamento, desenvolvendo, assim, a rapidez da leitura pela compreensão. Em seguida, devem fazer uma “discussão” para encontrar respostas que satisfaçam às perguntas ante formuladas.</p> <p>GÊNERO TEXTUAL: Carta informal (de autoria desconhecida). No texto são comentadas as impressões de um estrangeiro sobre o Rio de Janeiro.</p> <p>TEMA CRIADO A PARTIR DO TEXTO E DA IMAGEM E INSPIRADO NA PROPAGANDA DE TURISMO DA REDE GLOBO: “Venha que a casa é sua, venha, descubra o Brasil”.</p> <p>CONTEÚDO EMERGIDO DO TEXTO E DA GRAMÁTICA: Grau superlativo de adjetivos e advérbios (sufixos <i>-érrimo(a)</i> e <i>-íssimo(a)</i>; <i>-ável</i> > <i>-bilíssimo(a)</i>).</p> <p>SUGESTÃO DE ATUALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leia a carta a seguir e estime o ano em que ela foi escrita. “Rio de Janeiro, 15 de novembro de 19____. Queridos pais. Ontem cheguei a esta celebérrima cidade, depois de uma viagem extremamente longa. Partimos de San Sebastián faze mais de dois meses. Fumos à Inglaterra para pegar o vapor que nos trouxe aqui, fazendo paradas cortas em Paris e Londres. A viagem pelo oceano Atlântico foi agradavilíssima e as pessoas a bordo do vapor, amavilíssimas. Ao atravessar o equador, nós que o fazíamos pela primeira vez fumos obrigados a nos submeter a uma iniciaçón no reino de Netuno divertidíssima. Não posso dar uma ideia da impressón que teve da cidade do Rio de Janeiro e da sua belíssima baía. Não háy porto mais belo no mundo. Foram gastados millones para embelezar a cidade e o seu porto. As largas avenidas com seyos aceros de mosaico e as bonitas ruas com suas largas hileras de palmeiras dan certo aspecto de elegancia difícil de se imaginar. A cidade tene edifícios que podem ser comparados aos de qualquer cidade americana. Hoje é o aniversário da declaración da república do Brasil e a cidade está animadíssima. A lengua do país é o portugués, mas conseguimos entender com o espanhol que se parece muitíssimo ao portugués. Com toda a minha devoçón, Juan.” 2. Corrija a carta de Juan. 3. Encontre as palavras terminadas em “-érrimo(a)” e “-íssimo(a)” e substitua-as por “muito + forma original da palavra”, com exceção da palavra “muitíssimo”. Substitua “muitíssimo” por outra palavra de mesmo sentido. 4. Com uma folha em branco, sem pauta, faça um cartão postal. Encontre a foto de um ponto turístico moderno do Rio de Janeiro, cole-o em um dos lados da folha e, no verso, reescreva a carta de Juan atualizando o local da cidade, o ano para 2025 e o texto para os dias de hoje. Quais são suas impressões do Rio? 5. Você concorda com Juan que sabendo espanhol é possível se comunicar no Brasil? Por quê? Explique a Juan possíveis dificuldades de comunicação que ele pode ter sem falar português. <p>TIPO DE EXERCÍCIOS DE ACORDO COM NORD (1991 apud SALDANHA; LAIÑO; MELO in CARVALHO; PONTES, 2014): Composição por meio da tradução intercultural, intralinguística (intertextualidade) e intersemiótica (imagem e texto). Trata-se da escrita de um novo texto e da reescrita de um mesmo gênero.</p>

(continua)

QUADRO 2. Atualização de exercícios da gramática de ELE de Everett Ward Olmsted (1920) [continuação]

Nº	EXERCÍCIO RETIRADO DA GRAMÁTICA DE ELE DE EVERETT WARD OLMSTED (<i>First course in Spanish (Primer curso en español)</i> – <i>An elementar Spanish grammar (Una gramática española elemental)</i> , 1920)
01	<p>OBJETIVOS DOS EXERCÍCIOS SEGUNDO CHAGAS (1979) E NORD (1991 apud SALDANHA; LAIÑO; MELO in CARVALHO; PONTES, 2014): Os exercícios de composição estimulam o aluno à correção ortográfica e ao uso mais “natural” da língua ao substituir o sufixo “-íssimo(a)” por “muito + adjetivo no grau original”. Além disso, os exercícios promovem a reescrita da carta de Juan a partir da visão de outro ponto e de outra época do Rio de Janeiro, porém a carta deve também ser reajustada quanto à sua diagramação, de carta à cartão postal obedecendo as orientações do enunciado do exercício 4. Este tipo de exercício de composição também pode ser chamado de “versão”, uma vez que se trata de uma outra versão de um mesmo texto considerando o mesmo autor, no caso “Juan”.</p> <p>GÊNERO TEXTUAL: Cartão postal.</p> <p>TEMA CRIADO A PARTIR DO TEXTO E DA IMAGEM E INSPIRADO NA PROPAGANDA DE TURISMO DA REDE GLOBO: “Venha que a casa é sua, venha, descubra o Brasil”.</p> <p>CONTEÚDO EMERGIDO DO GÊNERO: Superlativos e ortografia.</p>

4. Considerações finais

Mesmo com o objetivo em comum de elaborar composições, são trabalhadas nas atualizações sugeridas dos exercícios nos quadros 1 e 2, de forma criativa e variada, especificidades do espanhol como: ritmo de fala, ortografia (in i, ll lh etc.), rima, verbo “gostar de”, humor, futuro composto “ir + verbo” (sem preposição “a”), presente do subjuntivo (sentido de desejo e ordem), presente do indicativo (sentido de descrição [no agora] e ordem), pretérito perfeito, pretérito imperfeito (-aba -ava), superlativo analítico (uso mais comum em português), entre outras. Os exercícios sugeridos ilustraram de forma concreta a produtividade do Método Gramática-Tradução repaginado, aplicado de forma funcional, comunicativa, intercultural e crítica ao ensino de PLE, utilizando não a tradução literal, mas a tradução intralinguística (Rónai, 2012), intersemiótica (Rónai, 2012) e intercultural (Nord, 1991 *apud* Saldanha; Laiño, Melo, 2014).

A tradução como ferramenta pedagógica, além de possibilitar uma diversidade de exercícios, contribui na Abordagem Comunicativa do ensino de PLE para a superação do estágio da interlíngua em alunos nativos de língua espanhola ou que já tiveram ou têm contato com o espanhol e confundem ambas as línguas.

CONFLITO DE INTERESSES

A autora não tem conflitos de interesse a declarar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Regulamento do Gymnasio Nacional. Anexo ao Decreto n. 1.075, de 22 de novembro de 1890. Rio de Janeiro: Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1890. Disponível em: [https:// www2.uerj.br/revista/matraga](https://www2.uerj.br/revista/matraga)

camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1075-22-novembro-1890-517085-anexo-pe.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FONSECA, Maria do Céu; MARÇALO, Maria João; SILVA, Ana Alexandra; GOMES, Fernando. Corpus gramatical do português língua estrangeira (PLE). *In*: BENITO, Ana Belén García; GONZÁLEZ, Iolanda Ogando (Orgs.). **Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y de la Lusofonía**, n. 5. 2017, Cáceres, Espanha. Disponível em: https://www.academia.edu/103428549/Actas_del_V_Congreso_Internacional_de_la_Sociedad_Extreme%C3%B1a_de_Estudios_Portugueses_y_de_la_Lusofon%C3%A1Da_SEEPLU_C%C3%A1ceres_9_10_de_noviembre_de_2017. Acesso em: 15 nov. 2025.

GUERRA, Débora Marinho. **Formação de professores de português para estrangeiros no Brasil: das primeiras letras aos cursos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://nupples.website/wp-content/uploads/2019/07/DIS-GUERRA-Debora.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

GUERRA, Débora Marinho. **Indícios para uma gramatografia brasileira do Português para estrangeiros: quando a descrição encontra o ensino**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/16554>. Acesso em: 15 nov. 2025.

HIDALGO, Francisco de Paula. **Primero y segundo curso de portugués con la clave de temas arreglados**. Madrid: Carlos Bailly-Bailliere, 1876. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Primero_y_segundo_curso_de_portugu%C3%A9s_co/4cU9AAAAYAAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=inauthor:%22F+-de+P+Hidalgo%22&printsec=frontcover. Acesso em: 15 nov. 2025.

KEMMLER, Rolf. **O ‘método gramática-tradução’ nos mais antigos manuais portugueses da língua alemã**. Vila Real: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, 2023. Disponível em: https://www.utad.pt/cel/wp-content/uploads/sites/7/2024/08/CEL_Linguistica_27.pdf. Acesso em: 15 nov. 2025.

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

OLMSTED, Everett Ward. **First course in Spanish (Primer curso em español): an elementary Spanish grammar (uma gramática espanhola elemental)**. New York: Henry Holt and Company, 1920. Disponível em: <https://archive.org/details/firstcourseinspa00olms/mode/2up>. Acesso em: 15 nov. 2025.

PONCE DE LEÓN, Romeo. Materiales para la enseñanza del portugués en España y del español en Portugal: contextos de aparición y divulgación. **Rivista d’Ispanistica**, n. 9. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346942254_Materiales_para_la_ensenanza_del_portugues_en_Espana_y_del_espanol_en_Portugal_contextos_de_aparicion_y_divulgacion_Orillas_Rivista_d’Ispanistica_9_913-928. Acesso em: 15 nov. 2025.

REBELO, Helena; SANTOS, Thierry Proença dos. Aprender a falar PLE pelo método da pronúncia figurada: o caso das vogais orais em obras de pedagogos do século XIX publicadas em França. **Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa**, n. 50. 2016, 1º sem. Disponível em: <https://confluencia.emnuvens.com.br/rc/article/view/122>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles de. Tradução em sala de aula de LE: o componente cultural no ensino. *In*: CARVALHO, Tatiana Lourenço de; PONTES, Valdecy de Oliveira (Orgs.). **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**. Rio Grande do Norte: UERN, 2014. Disponível em: <https://ppgpoet.ufc.br/wp-content/uploads/2017/05/traducaoensinodelinguasdesafioseperspectivas.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.





Traduzir ou não traduzir, eis a questão: o uso da tradução em materiais didáticos de PLE

Sofia Oliveira Dias

Universidade de Salamanca, Salamanca, Espanha

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4451-4092>

E-mail: sofiadias@usal.es

Jéssica Marques da Costa Tostes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0305-0084>

E-mail: jessicamtostes@gmail.com

RESUMO

O presente estudo analisa a presença e as funções da tradução em materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira para falantes de espanhol (PLE-FE), publicados em Espanha, Portugal e Brasil, e reflete sobre o papel da tradução na sala de aula de LE a partir da experiência dos alunos. A investigação combina a recolha de dados empíricos, obtidos por meio de um questionário, com a análise quantitativa e qualitativa de um corpus composto por 21 manuais distribuídos entre os três contextos, abrangendo os níveis A1 a C2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Os resultados do questionário indicam uma tendência a favor do uso da tradução na aprendizagem de LE. A análise dos manuais revela que os materiais espanhóis e portugueses mantêm uma orientação predominantemente estrutural e contrastiva, em que a tradução atua como recurso metalinguístico e lexical, enquanto nos manuais brasileiros a tradução assume funções mais amplas, articulando dimensões discursivas, interculturais e reflexivas.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução; Português como Língua Estrangeira; Falantes de espanhol; Materiais didáticos.

To translate or not to translate, that is the question: the use of translation in Portuguese as a foreign language teaching materials

ABSTRACT

The present study analyzes the presence and functions of translation in Portuguese as a Foreign Language (PFL) teaching materials for Spanish-speaking learners, published in Spain, Portugal, and Brazil, and discusses the role of translation in the foreign language classroom based on students' experiences. The research combines the collection of empirical data, obtained through a questionnaire, with the quantitative and qualitative analysis of a corpus composed of 21 textbooks distributed across the three contexts, covering levels A1 to C2 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The questionnaire results indicate a general tendency in favor of using translation in foreign language learning. The analysis of the textbooks reveals that Spanish and Portuguese materials maintain a predominantly structural and contrastive orientation, in which translation functions as a metalinguistic and lexical resource, whereas in Brazilian textbooks, translation assumes broader functions, integrating discursive, intercultural, and reflective dimensions.

KEYWORDS: Translation; Portuguese as a Foreign Language; Spanish-speaking learners; Teaching materials.



1. Introdução

A relação entre a tradução e o ensino de línguas estrangeiras passou por várias etapas, desde ser o recurso central dos primeiros métodos didáticos, por exemplo, do método gramática-tradução, a passar a um segundo plano, ou mesmo a desaparecer da metodologia dos métodos que se lhe seguiram. Porém, a discussão sobre o uso da tradução não é nova. Em meados da década de 1980, quando predominavam metodologias que rejeitavam a tradução (Richards; Rodgers, 1986; Howatt, 1984), Lavault (1985), na sua conhecida obra *Fonctions de la traduction en didactique des langues: Apprendre une langue en apprenant à traduire*, propôs o seu regresso à sala de aula como prática didática legítima e formativa; a este, muitos outros estudos¹ se seguiram até a atualidade. Esta reivindicação vê-se motivada pela intensificação das relações internacionais, pelos avanços da tecnologia e pelo reconhecimento dos estudos da tradução como disciplina independente, tendo, assim, nascido a Tradutologia (Cuéllar Lázaro, 2004). Nos últimos anos, a valorização da tradução como prática formativa tem sido retomada sob novas perspectivas cognitivas e pedagógicas, reafirmando o seu papel no desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural dos aprendentes (Nguyen, 2024; Díaz Ferrero, Severino e Porlán Moreno, 2022).

Em consonância com esta reivindicação, investigações recentes no campo da linguística cognitiva reforçam a ideia de que o uso da tradução constitui uma prática pedagógica cognitivamente benéfica, e não um obstáculo ao desenvolvimento da língua estrangeira (LE)².

No estudo de Tânia Gastão Saliés (2016), discute-se o papel da língua materna (LM) durante o processo de escrita em língua estrangeira, argumentando que a tradução não deve ser interpretada como interferência, mas como parte do próprio funcionamento cognitivo do aprendente. A autora demonstra que os estudantes operam cognitivamente e psicologicamente na sua língua materna e que essa base mental se manifesta na produção escrita em LE (Saliés, 2016). Como a escrita está intrinsecamente relacionada com a alfabetização e as estruturas cognitivas previamente consolidadas, a LM atua de modo positivo na elaboração textual em LE (Saliés, 2016).

Sob essa perspectiva, o aprendente acede e organiza o conhecimento por meio das estruturas mentais construídas na LM, e esse processo, longe de ser um obstáculo, revela-se inevitável e produtivo. Os resultados³ apresentados pela autora demonstram que “os estudantes produziram textos melhores quando processaram as informações na língua materna, traduzindo e fazendo pré-escrita para desenvolver conteúdo e organização” (Saliés, 2016, p. 97, tradução nossa)⁴. Tal evidência permitiu comprovar que “os textos dos estudantes se beneficiaram do processamento cognitivo de nível superior (*top-down*) possibilitado pela LM [...] aspectos

¹ Cf. García Benito (2019), para referência a outros estudos sobre o tema.

² Adota-se, neste artigo, a sigla LE (língua estrangeira), em conformidade com a terminologia predominante no contexto europeu, onde a pesquisa foi desenvolvida. No entanto, o conceito é aqui compreendido em sentido próximo ao de língua adicional (LA), que enfatiza o caráter sociocognitivo e intercultural da aprendizagem de línguas.

³ O estudo de Saliés (2016) investigou como dois estudantes internacionais, falantes de malaio como LM, utilizavam a língua materna durante o processo de escrita em inglês (LE). A autora observou os aprendentes em quatro aulas, analisou o material de pré-escrita e entrevistou-os logo após a produção textual. A qualidade dos textos foi comparada em três condições: quando a pré-escrita foi realizada em inglês, em malaio e na versão traduzida do malaio para o inglês.

⁴ No original: “Students produced better texts when they processed information in the native language by translating and pre-writing for content and organization” (Saliés, 2016, p. 97).

gramaticais e lexicais também se beneficiaram, em certa medida, da tradução” (Saliés, 2016, p. 103, tradução nossa)⁵.

Este estudo está em consonância com os pressupostos da Linguística Cognitiva⁶, segundo os quais a linguagem está ancorada em processos mentais de categorização e construção de significado. Assim, o uso da LM pode ser compreendido como uma estratégia cognitiva legítima que apoia o planejamento e a estruturação textual na LE. Traduzir ou pensar na língua materna não constitui, portanto, um desvio no processo de aprendizagem, mas uma etapa natural e produtiva do processamento linguístico e conceptual, envolvido na escrita na segunda língua.

Como professoras de Português como Língua Estrangeira para Falantes de Espanhol (PLE-FE), partimos da definição de Brislin (1976, p. 1, tradução nossa)⁷ sobre tradução: “Tradução é o termo geral que se refere à transferência de pensamentos e ideias de uma língua (fonte) para outra (alvo), seja na forma escrita ou oral”, e constatamos que, principalmente em níveis de iniciação, o recurso à tradução em sala de aula, isto é, o diálogo estabelecido entre a LE e a LM, é um processo natural inerente aos aprendentes, uma vez que estes recorrem à tradução⁸ entre LE e LM como recurso para validar a compreensão da mensagem dos elementos linguísticos da primeira. Numa proposta didática sobre a construção de glossários em sala de aula, Oliveira Dias (2013) refere que:

a traducción es una técnica muy demandada por los alumnos de niveles de iniciación. Bajo la óptica del profesor, el recurso a esta técnica permite que los alumnos se sientan más seguros y menos ansiosos. Por otra parte, esta técnica nos permite usar una perspectiva contrastiva entre L1 y L2, llamando la atención sobre sus similitudes y diferencias (Oliveira Dias, 2013).

Entre os autores que ora defendem a tradução profissional, ora a tradução pedagógica⁹, cujos objetivos podem oscilar entre chegar ao produto final, ou deter-se no processo de aquisição de uma língua estrangeira, entendemos que o que se deve ter claro é saber “o porquê”, “para quê”, “quando” e “como” se devem utilizar atividades de tradução na sala de aula de LE (García Benito, 2019). Centrando-nos na tradução pedagógica, García Benito (2019) apresenta a classificação de Arriba García (1996) sobre as diferentes formas de tradução que podemos encontrar numa aula de língua estrangeira:

a) *La traducción de textos: donde se trabaja con la comprensión de lectura en la LE y la expresión escrita en la lengua materna (LM). Es decir, la traducción pedagógica per se.*

⁵ No original: “Students’ texts benefitted from the enhanced top-down processing allowed by L1 [...] Grammar and vocabulary also benefited somewhat from translation” (Saliés, 2016, p. 103).

⁶ Cf. Saliés (2016), para referência a outros estudos sobre o tema.

⁷ No original: “Translation is the general term referring to the transfer of thoughts and ideas from one language (source) to another (target), whether the languages are in written or oral form” (Brislin, 1976, p. 1).

⁸ A este respeito, Nation (1982) cita os estudos de Baldwin e Lobo (1967) e Mishima (1967), nos quais os primeiros concluem que a apresentação do significado na LM acaba por ser mais produtiva do que a apresentação de sinónimos na LE, e o segundo defende que nos níveis de iniciação o uso da tradução acaba por ser uma técnica mais significativa do que o recurso a sinónimos, uma vez que permite recorrer a um maior número de associações mentais.

⁹ Cf. os trabalhos de Cuéllar Lázaro (2004), Cuéllar Lázaro (2005) e García Benito (2019).

- b) *La traducción interiorizada: a través de la cual el estudiante accede al significado de la LE, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje.*
- c) *La traducción explicativa: aquella que utiliza el profesor con fines didácticos* (García Benito, 2019, p. 200).

Deste modo, e citando Cuéllar Lázaro (2004, p. 2), com base num estudo de Hurtado Albir (1996), o objetivo da utilização da tradução pedagógica centra-se em permitir que o estudante “sea capaz de comprender y de producir actos de habla, adecuados a una intención comunicativa, y a una situación concreta”. Tal perspectiva dialoga com a da competência intercultural, uma vez que o ato de tradução envolve a interpretação de sentidos e a mediação entre diferentes repertórios linguísticos e culturais. Como aponta Saliés (2013), a escrita em língua estrangeira configura-se como um espaço de comunicação intercultural, em que o aprendente negocia significados e perspectivas entre línguas e culturas distintas. Neste sentido, a tradução pedagógica, especialmente em níveis mais avançados de proficiência, pode favorecer tanto a reflexão metalinguística quanto o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendentes.

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a presença da tradução na sala de aula de PLE. Para tal, parte-se da experiência dos alunos, recolhida através da aplicação de um questionário, e centra-se a análise em materiais didáticos, nomeadamente manuais de PLE-FE, com o intuito de identificar a presença ou ausência da tradução nesses materiais. Na primeira parte, analisam-se as respostas dos alunos ao questionário sobre o uso da tradução, seguindo-se a análise do corpus em estudo e, por fim, uma breve reflexão sobre os dados recolhidos.

2. A tradução na aprendizagem de línguas: questionário

Com o objetivo de analisar o papel da tradução na aprendizagem de LE, aplicou-se um questionário em sala de aula. Embora o questionário inclua perguntas relacionadas com PLE, estas não constituem o foco principal do estudo, pois os participantes possuem pouco tempo de aprendizagem da língua. Desta forma, pretende-se conhecer a frequência, os contextos e as estratégias de uso da tradução mais usadas pelos alunos, bem como conhecer a sua opinião sobre a presença da tradução nos materiais didáticos.

2.1. Caracterização do grupo

O questionário foi aplicado a 44 alunos de PLE da disciplina Língua Portuguesa I, nível de iniciação, das licenciaturas “Grado en Estudios Portugueses y Brasileños”, “Grado en Lengua y Literaturas Románicas” e “Grado de Traducción y Documentación” da Universidade de Salamanca (Espanha). O grupo é constituído por 32 informantes do sexo feminino, 10 do sexo masculino e 2 que preferiram não indicar o sexo; 84,1% dos informantes têm idades compreendidas entre os 18 e 25 anos, enquanto 6,8% têm entre 26 e 35 anos, 4,5% têm menos de 18 anos e 4,5% apresentam mais de 45 anos. Quanto à língua materna, 34 participantes têm o espanhol; 2, o

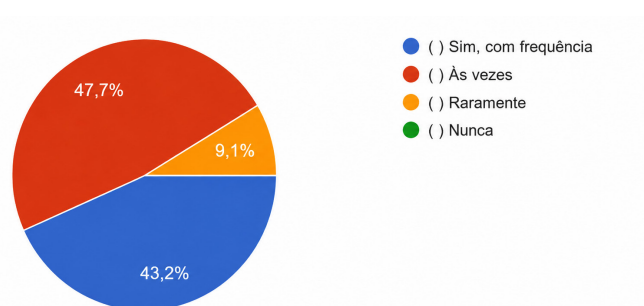
galego; 2, o português; 2, o inglês; e 1, o italiano. A grande maioria dos informantes estuda entre duas e três LE, havendo ainda informantes que estudam quatro ou cinco LE.

2.2. O questionário: análise dos dados

O questionário aplicado, para além de questões sobre o perfil dos participantes, é constituído por seis perguntas de resposta fechada e uma de resposta aberta. Apresentam-se, a seguir, os resultados do questionário, ilustrados pelos gráficos correspondentes.

GRÁFICO 1. Resultados da pergunta: “Costuma recorrer à tradução para aprender línguas estrangeiras?”

44 respostas

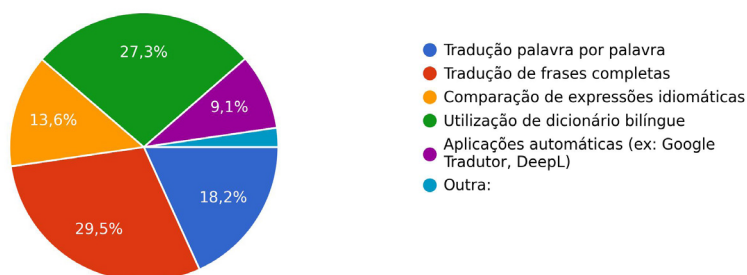


Fonte: Produzido pelas autoras.

Pela análise do gráfico 1, verificamos que a maioria dos alunos recorre à tradução na aprendizagem de línguas estrangeiras.

GRÁFICO 2. Resultados da pergunta: “Quando utiliza a tradução para aprender línguas estrangeiras, que tipo de estratégias usa?”

44 respostas



Fonte: Produzido pelas autoras.

Os resultados registados no gráfico 2 indicam que os alunos usam a tradução com diferentes elementos linguísticos, sobretudo de natureza lexical e expressiva, e usam variados recursos. No que aos elementos linguísticos diz respeito, a maioria recorre à tradução para traduzir frases completas (29,5%), seguida da tradução de palavras (18,2%) e comparação de expressões idio-

máticas (13,6%). No que a recursos se refere, a maioria usa dicionários bilíngues (27,3%) e, em menor percentagem, aplicações automáticas (9,1%); um número mais reduzido (2,3%) diz que opta por outros, sem os especificar.

GRÁFICO 3. Resultados da pergunta: “Em que momentos recorre à tradução para aprender línguas estrangeiras (em geral)?”

44 respostas

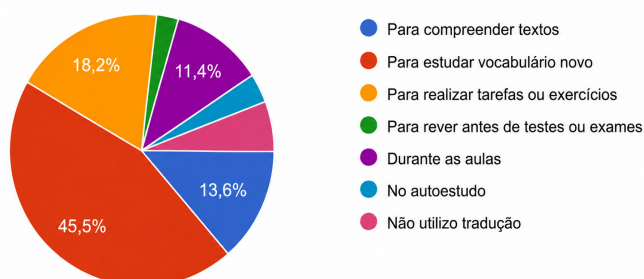


Fonte: Produzido pelas autoras.

Segundo o gráfico 3, podemos comprovar que a grande maioria dos alunos recorre à tradução para estudar vocabulário novo (47,7%), seguido da compreensão de textos (34,1%). Em percentagens muito semelhantes, também usam a tradução para fazer revisões antes de testes ou exames de avaliação (4,5%), durante as aulas (4,5%), no autoestudo (4,5%), e, em menor percentagem, na realização de tarefas ou exercícios (2,3%). Contrariamente, 2,3% não recorre à tradução. Este valor surge em contradição com as respostas apresentadas no gráfico 1, no qual não se registou nenhum valor na opção “nunca uso a tradução”.

GRÁFICO 4. Resultados da pergunta: “E em que momentos recorre à tradução para aprender português?”

44 respostas

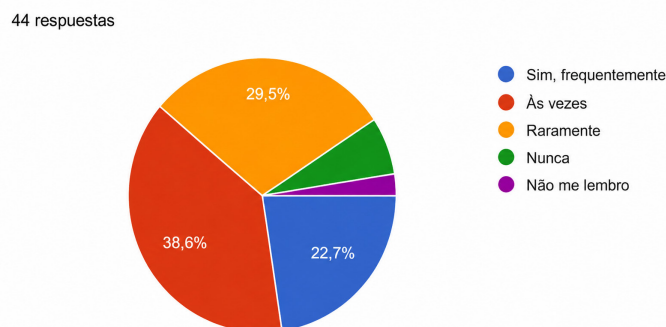


Fonte: Produzido pelas autoras.

Os resultados, apresentados especificamente para o estudo do português no gráfico 4, demonstram que os alunos também recorrem à tradução para aprender vocabulário novo (45,5%), percentagem muito idêntica à apresentada no gráfico 3, quando referente a outras LE. Apresentando percentagens diferentes são as que se enumeram de seguida, que revelam uma grande

coerência, tendo em conta que este grupo de alunos se encontra num nível de iniciação absoluta ao estudo do português; assim, também recorrem à tradução para realizar tarefas e exercícios (18,2%), para compreender textos (13,6%), durante as aulas (11,4%) e, em menor percentagem, na revisão e no autoestudo (4,6%), sendo que 6,8% não a usa.

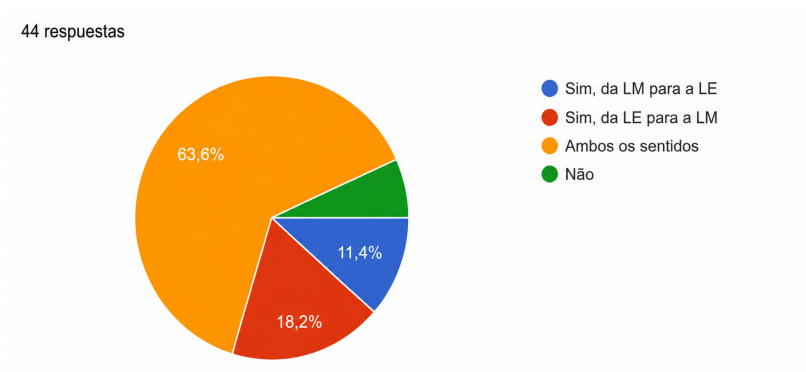
GRÁFICO 5. Resultados da pergunta: “Nas outras línguas estrangeiras que estuda (ou estudou), realiza (ou realizou) atividades de tradução nas aulas ou nos manuais?”



Fonte: Produzido pelas autoras.

Os resultados apresentados no gráfico 5 permitem-nos constatar que a maioria dos alunos não realiza atividades de tradução em sala de aula: 38,6% responderam “às vezes”; 29,5%, “raramente”; e 6,8%, “nunca”. Em contrapartida, 22,7% dos alunos realizam frequentemente atividades em sala de aula. A estes resultados acrescentam-se ainda 2,3% que diz não se lembrar.

GRÁFICO 6. Resultados da pergunta: “Costuma traduzir entre a sua língua materna (LM) e línguas estrangeiras (LE)?”



Fonte: Produzido pelas autoras.

O gráfico número 6 corresponde à última pergunta de resposta fechada. Verifica-se que a maioria dos alunos utiliza a tradução em ambos os sentidos, isto é, entre a LE e a LM e vice-versa, enquanto 18,2% a utiliza apenas no sentido da LE para a LM; 11,4% usam no sentido inverso e 6,8% disseram que não traduzem, percentagem que se repetiu ao longo do questionário.

A última pergunta, de resposta aberta (Pergunta nº 7: Gostaria que os professores ou os manuais didáticos incluíssem mais atividades de tradução na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE)?), sobre a inclusão de mais atividades de tradução nos manuais didáticos e no ensino de línguas estrangeiras, foi respondida por apenas 34 alunos. As respostas dadas revelam diferentes opiniões, sendo que a maioria dos alunos se manifestou favorável à presença da tradução, considerando-a útil sobretudo para ampliar o vocabulário, verificar a compreensão textual e comparar estruturas entre a LM e a LE. Alguns informantes referiram que esta prática deve ser introduzida de forma gradual, à medida que um maior domínio linguístico vai sendo adquirido, enquanto outros consideram que a tradução não é necessária, justificando esta posição com base nas orientações recebidas ao longo do seu percurso acadêmico.

3. Análise de manuais

Conforme mencionado, o presente estudo visa examinar a presença de atividades de tradução nos manuais de PLE-FE e, quando presentes, analisar o número de ocorrências, bem como os objetivos didáticos e linguísticos que orientam a sua inclusão.

3.1. O corpus

O estudo centrou-se nos manuais de PLE-FE publicados em Espanha, em Portugal e no Brasil. Assim, contamos com sete manuais específicos de PLE-FE publicados em Espanha por duas editoras espanholas. Em Portugal encontramos oito manuais, três elaborados para “falsos principiantes” e cinco elaborados especificamente para este público-alvo, dos quais um foi elaborado como material complementar e outros dois como livros de exercícios. No Brasil¹⁰ selecionamos seis manuais específicos para falantes de espanhol, pertencentes a duas editoras diferentes. Desta forma, o corpus¹¹ é constituído por 21 manuais, todos eles dirigidos a um público adulto, editados entre 2001 e 2025, do nível A1 ao nível C2, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECRL¹²).

¹⁰ Para além dos manuais aqui apresentados, os quais são os mais usados pelos docentes do Brasil para este público específico, destaca-se também *Sempre amigos jovens* (Editora Pontes) para um público juvenil.

¹¹ Parte deste corpus coincide com o estudo de Oliveira Dias (2018), uma vez que vários destes manuais continuam a ser os métodos atualmente disponíveis. Entre as publicações mais recentes, destacam-se *Português em Rede* (Porto Editora), *Brasil Intercultural* (Casa do Brasil) e *Mano a mano* (Taylor & Francis LTD).

¹² Correspondência aproximada no Brasil: nível básico, intermédio, avançado e avançado superior.

QUADRO 1. Manuais de Português como Língua estrangeira para Hispanofalantes

Manual	Autores	Editores
<i>Português para todos 1</i> (2003)	Hélder Júlio Ferreira Montero e Frederico João Pereira Zagalo	Luso-española de Ediciones
<i>Português para todos 2</i> (2002)		
<i>Português para todos 3</i> (2001)		
<i>Português para todos 4</i> (2002)		
<i>Português para Espanhóis I Níveis A1/A2</i> (2012)	M ^a José Arregui Galán e José Lucimar Lourenço da Silva	Agora-Língua
<i>Português para Espanhóis II Nível B1</i> (2015)	Ana Rita Reis	
<i>Português para Espanhóis III Nível B2</i> (2016)		
<i>Português XXI-1 Nível A1</i> (2003)	Ana Tavares	Lidel
<i>Português XXI-2 Nível A2</i> (2004)		
<i>Português XXI-3 Nível B1</i> (2005)		
<i>Entre nós 1 - Método de português para hispanofalantes Níveis A1/A2</i> (2009)	Ana Cristina Dias	
<i>Entre nós 2 - Método de português para hispanofalantes Nível B1</i> (2010)		
<i>Português em rede para hispanofalantes – Livro de exercícios - Nível A1</i> ¹³ (2022)	Catarina Castro, Mónica Sofia Pereira, Lígia Borges	
<i>Português em rede para hispanofalantes – Livro de exercícios - Nível A2</i> ¹⁴ (2023)	Lígia Borges, Ana Rita Nunes	
<i>Falsos Amigos Níveis A1/A2/B1/B1+</i> (2013)	Ana Díaz	Lidel
<i>Brasil intercultural - Ciclo básico - Níveis 1 e 2</i> (2021)	Cibele Nascente Barbosa, Diego Oliveira do Espírito Santo	Casa do Brasil
<i>Brasil intercultural - Ciclo intermediário - Níveis 3 e 4</i> (2014)	Cibele Nascente Barbosa, Isaure Schrägle	
<i>Brasil intercultural - Ciclo avançado - Níveis 5 e 6</i> (2014)	Cibele Nascente Barbosa, Paula Monteiro Mendes	
<i>Brasil intercultural - Ciclo avançado superior - Níveis 7 e 8</i> (2018)	Edleise Mendes	
<i>Mano a Mano: Português para falantes de espanhol Volume 1 – básico</i> (2021)	Leandro Rodrigues Alves Diniz, Elizabeth Maria Fontão Do Patrocínio, Ana Cecília Cossi Bizon	Taylor & Francis LTD
<i>Mano a Mano: Português para falantes de espanhol Volume 2 – intermediário</i> (2021)		

Fonte: Produzido pelas autoras.

3.2. Análise dos dados: o uso da tradução nos manuais de PLE-FE

Nesta secção, apresentam-se as observações obtidas a partir da análise dos dados, organizadas de acordo com a ordem dos manuais apresentados no quadro 1.

¹³ Este livro de exercícios integra o manual *Português em Rede – Nível A1*.

¹⁴ Este livro de exercícios integra o manual *Português em Rede – Nível A2*.

a) Manuais publicados em Espanha

Pela análise dos quatro volumes *Português para todos*, observamos que todos eles compartilham os quadros informativos, intitulados “Ajuda”, com a teoria básica para uma melhor compreensão dos quadros morfológicos ou sintáticos em espanhol. O volume 1 (2003) apresenta um apêndice lexical (p. 227-238), onde se unifica o vocabulário novo traduzido para espanhol (português - espanhol); nos volumes 2 e 3, as novas palavras são incluídas em cada página com a sua respetiva tradução em espanhol. Para além destas, o volume 2 (p. 30) apresenta uma atividade de tradução do tipo sopa de letras, onde o aluno conta com a lista de palavras em espanhol e deve procurar no quadro de letras os nomes correspondentes em português. No entanto, é no manual *Português para todos 4* (2002), que “[p]retende proporcionar al alumno todos los matices de la lengua oral y escrita, introduciéndolo, al mismo tiempo, en el estudio y dominio de algunos lenguajes específicos (portugués comercial, negocios, banca, ciencias jurídicas, etc.) en un marco de temas de actualidad” (Ferreira Montero; Pereira Zagalo, 2003, p. V), que constatamos a presença de atividades de tradução específicas. Este manual apresenta um total de doze atividades (p. 5, 22, 34, 73, 102, 114, 126, 140, 152, 164, 178 e 194), distribuídas ao longo das quinze unidades do mesmo, sob o enunciado “Traduza”, sempre no sentido espanhol-português. A tradução aparece como instrumento de revisão e reflexão entre ambas as línguas, apostando pela tradução de frases e, em algum caso, de textos curtos (p. 126), em que se reforça o trabalho, principalmente, com a gramática. Tal configuração indica uma conceção formal da tradução, associada à consolidação gramatical e à memorização lexical.

No método anterior as propostas de tradução surgiram no nível mais avançado, em contrapartida, nos manuais *Português para Espanhóis*, estas são predominantemente mais frequentes nos níveis A1/A2. Assim, estes níveis iniciais presentes no manual *Português para Espanhóis I* “se han planteado con el objetivo de alcanzar el umbral de supervivencia lingüística y superar el portuñol” (Arregui Galán, 2012, p. 3). Pela análise do manual, constatamos a presença de doze atividades de tradução (p. 29, 49, 116, 129, 132, 134, 141, 142, 145, 146, 158 e 162); é de referir que, nas atividades da página 49 (unidade 3), é pedido que o aluno traduza para português do Brasil¹⁵ ou português europeu as frases; no caso da página 129 (unidade 8), pede-se para que o aluno reescreva em português do Brasil as frases escritas em português europeu; em ambos os casos, o trabalho de tradução centra o seu objetivo em aspetos gramaticais, tais como o uso das perífrases “estar+a+infinitivo” e “estar+gerúndio”, como do gerúndio. Por outro lado, na página 132 (unidade 8), apresenta-se um quadro lexical que evidencia a dimensão cultural, no qual as autoras listam termos referentes a seres, objetos, costumes e hábitos, estabelecendo correspondências entre o Brasil, Portugal e África. As restantes atividades de tradução seguem o sentido espanhol-português e nelas a tradução assume uma função contrastiva, dirigida à sistematização de conteúdos gramaticais e sintáticos (sete ocorrências) e morfológicos (duas ocorrências). As tarefas centram-se no contraste entre tempos e modos verbais e formação de palavras, como

¹⁵ Os três manuais *Português para espanhóis* privilegiam as variantes do português europeu (em especial destaque) e do português do Brasil. Na introdução do segundo volume, a coordenadora refere que o manual oferece ao aluno “una versión integrada entre las dos variantes: Portugués Europeo y Portugués de Brasil, haciendo hincapié en las pequeñas diferencias que existen entre ambos” (2015, p. 3).

o verbo haver (p. 29), o imperativo (p. 141-142), o infinitivo pessoal (p. 158), o presente do conjuntivo (p. 162), e as terminações em *-ável* (p. 116). Em todos os exemplos referidos, a tradução limita-se a frases, enquanto na página 146 recorre-se à tradução de um texto com a finalidade de trabalhar os pronomes indefinidos.

No que se refere ao *Português para Espanhóis II*, este apresenta uma atividade de tradução (p. 55) de caráter gramatical, cujo objetivo se centra no contraste entre o pretérito perfeito e o imperfeito do conjuntivo em ambas as línguas. Também aqui encontramos propostas entre o português europeu e o português do Brasil (p. 107 e 109) e, ainda, uma secção dedicada a expressões coloquiais e gíria do português que incluem propostas de tradução.

b) Manuais publicados em Portugal

Relativamente aos manuais publicados em Portugal, o *Português XXI* divide-se em três níveis de aprendizagem: A1, A2 e B1. No prefácio do manual *Português XXI - Nível A1* lê-se que o manual se destina a alunos principiantes ou falsos principiantes, expressão usada para falantes de línguas próximas, como é o no nosso caso. Em geral, comprovamos que nenhum dos manuais propõe tarefas de tradução, a única presença da tradução ocorre nos apêndices lexicais, “Glossário” do volume do Nível A1 (p. 213-242) e “Expressões” (p. 243-244), e no volume do nível A2 no “Glossário” (p. 175-195) e “Expressões” (p. 196-199), com listas de palavras e/ou expressões em português e traduzidas para alemão, inglês, espanhol e francês. Para além desta referência, o manual *Português XXI - Nível A2*, na unidade 11, dedicada ao Rio de Janeiro, propõe duas atividades centradas nas diferenças encontradas em relação à ortografia, ao vocabulário e à gramática entre o português do Brasil e o português europeu (p. 141 e 143), dando assim ênfase à componente intercultural.

O método *Entre Nós Método de Português para Hispanofalantes* é constituído por dois manuais, correspondendo o primeiro aos níveis A1/A2 e o segundo ao nível B1. Em geral, são manuais que não apresentam tarefas de tradução entre o espanhol e o português; os únicos casos que se aproximam desta prática encontram-se em *Entre Nós 2* e ambos estão relacionados com o léxico. O primeiro aparece na secção “Diário Lexical” da unidade 4 (p. 74) e é dedicado a uma lista de estrangeirismos de uso generalizado na língua portuguesa, pedindo que o aluno os relacione com os seus equivalentes em português. O segundo exemplo consiste em procurar equivalentes no português europeu a partir de palavras e expressões do português do Brasil (p. 148).

Os *Livros de Exercícios para Hispanofalantes*, dos níveis A1 e A2, constituem o material complementar do *Português em Rede* correspondente a cada nível. O livro do nível A1 é composto por dez unidades, ao longo das quais surgem vários quadros, todos redigidos em espanhol, em formato de balões de fala, com informações de índole contrastiva relativamente aos usos do português. A única atividade de tradução presente propõe trabalhar a combinatória português-espanhol e centra-se no léxico: “Sabe como se dizem estes ingredientes em espanhol? Trabalhe com um/a colega para responder.” (2022, p. 40). O livro de exercícios do nível A2 é constituído por oito unidades; não apresenta propostas de tradução e os quadros informativos são em menor número do que no anterior.



Ainda dentro dos materiais complementares, encontra-se o manual *Falsos Amigos - Português-Espanhol/ Español-Portugués* (2013), que abrange os níveis A1, A2, B1 e B1. Na introdução, a autora lembra-nos que o manual foi elaborado como material complementar aos métodos usados nas aulas de língua portuguesa e de tradução português-espanhol. Tratando-se de um manual centrado nos falsos amigos, seria de esperar que, ao longo do mesmo, surgissem quadros de correspondência entre ambas as línguas, bem como referências ao português do Brasil. O manual apresenta oito atividades de tradução, cada uma subdividida em quatro exercícios (p. 106-115), pertencentes à secção “Traducción”. A proposta consiste na tradução de títulos de notícias jornalísticas que exploram a tradução de falsos amigos.

c) Manuais publicados no Brasil

No contexto brasileiro, a produção de materiais didáticos específicos para falantes de espanhol é recente e concentra-se em duas coleções principais: *Brasil Intercultural* (Editorial Casa do Brasil, 2014) e *Mano a Mano* (Routledge, 2021). Ambas se destinam ao público adulto e propõem abordagens comunicativas que integram a tradução com finalidades diversas, ora como prática de contraste linguístico e reflexão formal, ora como espaço discursivo e intercultural. Nas atividades identificadas, as traduções ocorrem nos dois sentidos entre o português e o espanhol, de forma equilibrada, sendo raras as menções a outros idiomas. As coleções destacadas representam a base do ensino de português para falantes de espanhol no Brasil e figuram como referência para docentes e investigadores da área.

Na análise dos manuais, observamos que, no volume intermediário do *Brasil Intercultural* (níveis 3 e 4) (2014), a tradução assume uma função analítica, voltada para a sistematização de conteúdos gramaticais e explicações linguísticas. Foram identificadas doze atividades de tradução, com destaque para as categorias gramatical e sintática (seis ocorrências) e lexical e morfológica (três ocorrências), o que evidencia uma orientação metalinguística. As tarefas exploram o contraste entre tempos e modos verbais, formação de palavras e equivalências sintáticas, como nos exercícios sobre o futuro do subjuntivo¹⁶ (p. 33), formação de advérbios (p. 83) e uso de participípios (p. 94). Contrariamente ao que ocorre no manual seguinte, *Mano a Mano*, em que as atividades de tradução se integram à progressão didática das unidades, o *Brasil Intercultural* apresenta maioritariamente quadros comparativos e explicações contrastivas, favorecendo a observação das diferenças estruturais e semânticas entre o português e o espanhol. A proposta reduz o espaço de práticas discursivas e mantém um caráter reflexivo e formal. Nesse nível, a tradução atua como exercício de raciocínio linguístico e observação comparativa, auxiliando o aprendente a internalizar as regularidades de cada sistema de modo consciente e analítico.

No volume avançado do *Brasil Intercultural* (níveis 5 e 6) (2014), a tradução é proposta como prática colaborativa e crítica, consolidando a progressão observada nos manuais básico (níveis 1 e 2) e intermediário (níveis 3 e 4) da mesma coleção. Foram identificadas catorze atividades de tradução com predominância das categorias gramatical e sintática (cinco ocorrências), discursiva e pragmática (três) e cultural e literária (duas), o que indica um equilíbrio entre o trabalho

¹⁶ Conjuntivo em português europeu.

formal e a mediação de sentidos. O aluno é convidado a negociar interpretações coletivamente, a refletir sobre palavras intraduzíveis e a discutir aspectos culturais e afetivos da linguagem. Atividades como a tradução da palavra “saúde” (p. 50) e as discussões colaborativas sobre o aspecto dos verbos (p. 101) exemplificam o deslocamento para uma abordagem mais interpretativa e identitária. A tradução passa a ser compreendida como espaço de construção de significados, mais do que como tarefa técnica de correspondência lexical. Embora persistam exercícios gramaticais e morfológicos, o foco recai sobre a dimensão intercultural, na qual traduzir se torna um exercício de escuta, negociação e mediação entre perspectivas culturais. As propostas apresentadas ilustram a variedade de funções assumidas pela tradução no contexto brasileiro, que vão do treino formal à mediação cultural e crítica, confirmando a diversidade metodológica observada no conjunto dos manuais analisados.

Destacamos, ainda, que a diversidade funcional observada nos volumes *Intermediário* e *Avançado* de 2014 não se mantém nas restantes edições da coleção. Nos volumes *Brasil Intercultural Básico* (2021) e *Brasil Intercultural Avançado Superior* (2018), não foram identificadas atividades de tradução. O primeiro apresenta explicações metalinguísticas e exercícios estruturais, sem propostas de mediação entre as línguas, enquanto o segundo, ao contrário do que apontam estudos recentes sobre o valor pedagógico da tradução em níveis avançados (Nguyen, 2024; Díaz Ferrero; Severino; Porlán Moreno, 2022), também não contempla a prática. A ausência das atividades de tradução tanto no nível inicial, proposto pelo manual mais recente, quanto no nível avançado aponta para uma tendência de afastamento da componente de tradução na coleção, o que contrasta com as perspectivas cognitivas e interculturais que defendem a tradução como ferramenta formativa ao longo de todo o percurso de aprendizagem.

No manual *Mano a Mano Básico* (2021) são apresentadas 32 atividades de tradução, com predominância das categorias gramatical e sintática (12 ocorrências) e lexical e morfológica (11 ocorrências), o que se coaduna com o caráter inicial e formativo do material. A tradução aparece como instrumento de reflexão e comparação entre o português e o espanhol, favorecendo o reconhecimento de padrões de formação de palavras, diferenças ortográficas e regularidades estruturais entre as línguas. Exercícios como a formação de palavras (p. 10), o trabalho com a ortografia (p. 121) e os contrastes de cognatos (p. 226) exemplificam esse enfoque reflexivo. O trabalho com tempos verbais e pronomes (p. 93 e 103) é usado para desenvolver a consciência linguística e evitar interferências. Em menor número, surgem propostas que envolvem textos literários e canções, como a tradução da canção “La Gozadera” (p. 37) e do conto de Julio Cortázar (p. 75), nas quais a tradução adquire caráter interpretativo e, por vezes, cultural. O conjunto das atividades evidencia uma abordagem predominantemente metalinguística, voltada à observação das formas e à construção gradual da competência linguística. Apesar do predomínio das tarefas formais, o manual demonstra uma ampliação gradual dos usos da tradução, articulando aspectos linguísticos, culturais e textuais, o que reflete a diversidade de funções que caracteriza os materiais brasileiros.

No *Mano a Mano Intermediário* (2021), o papel da tradução é ampliado em direção à discursividade e à prática intercultural. O livro reúne vinte e duas atividades de tradução, das quais sete são gramaticais e sintáticas, cinco discursivas e pragmáticas e cinco lexicais e morfológicas,



revelando um equilíbrio entre o trabalho linguístico e o uso comunicativo da língua. O material propõe situações comunicativas mais complexas, que integram registo, oralidade e variação contextual. Em atividades como a tradução de pronomes no depoimento de Meligeni (p. 63) ou de marcadores conversacionais em entrevistas (p. 67), a tradução funciona como instrumento de reflexão sobre adequação e naturalidade de expressão. A presença de poemas e canções, como o texto *Me gritaron negra* (p. 77), amplia a dimensão crítica da proposta, articulando língua, identidade e afeto, comum à educação brasileira. Observa-se, portanto, uma transição: o foco desloca-se do contraste estrutural para o uso discursivo e intercultural, e a tradução passa a ser compreendida como processo de leitura e produção de sentidos.

De modo geral, a análise dos quatro volumes evidencia o uso de um percurso didático da tradução, que se desloca do contraste formal e da fixação lexical para práticas discursivas e interculturais amplas. A presença gradativa da tradução nos diferentes níveis aponta para o seu uso como recurso de reflexão linguística e como instrumento de mediação entre línguas e culturas.

4. Considerações finais

A análise dos manuais de PLE-FE, publicados em Espanha, Portugal e Brasil, permite observar que a presença da tradução nos materiais didáticos acompanha diferentes tradições metodológicas e contextos pedagógicos. Em linhas gerais, constata-se que os manuais espanhóis e portugueses privilegiam abordagens estruturais e contrastivas, em que a tradução atua como instrumento de apoio lexical, metalinguístico ou comparativo entre sistemas próximos. Já os manuais brasileiros tendem a integrar a prática da tradução de modo mais diversificado, articulando dimensões gramaticais, discursivas e interculturais. Estas variações refletem não apenas diferentes concepções sobre o ensino de línguas, mas também distintas formas de compreender o papel da tradução no desenvolvimento das competências linguística e intercultural do aprendente. Da análise, constatamos que, embora a tradução não esteja presente em todos os manuais, esta surge com maior frequência nos manuais brasileiros, desde o nível básico ao intermédio, no caso do *Mano a Mano* (2021); e desde o nível intermédio ao avançado no caso do *Brasil intercultural*. Por outro lado, no que aos manuais europeus se refere, o uso da tradução aparece em número significativo em dois manuais espanhóis, um do nível A1/A2, *Português para Espanhóis 1*, e outro do nível C1, *Português para todos 4*. Esta presença corrobora a perspectiva de García Benito (2019, p. 203) quando propõe “el uso didáctico de la traducción como apropiado a partir de los niveles A2, B1 del MCER”. Ditos resultados, em comparação com a experiência dos alunos registada no questionário aplicado, devem suscitar reflexão por parte dos autores de materiais didáticos, uma vez que a maioria dos alunos recorre à tradução na aprendizagem de LE e usa-a, frequentemente, na tradução de vocabulário (cf. gráficos 2 e 3), mesmo no caso específico de PLE (cf. gráfico 4). A análise do gráfico 5 também corrobora a reivindicação do uso da tradução nos últimos anos, uma vez que a maioria dos alunos confirma que, no estudo de LE, realiza, às vezes ou frequentemente, atividades de tradução nas aulas ou nos manuais. Sobre o sentido da tradução (LE→LM ou LM→LE), a maioria dos alunos usa-a em ambos os sentidos, tendência que

vai de encontro às propostas presentes no manual do Brasil *Mano a Mano*; enquanto no caso dos manuais espanhóis é sempre seguido o sentido LM→LE.

A articulação destes resultados com os dados do questionário evidencia uma divergência entre as práticas dos aprendentes e as propostas dos materiais didáticos. Enquanto a maioria dos alunos recorre à tradução de forma frequente, sobretudo para a aquisição de vocabulário e a compreensão textual, os manuais, especialmente os europeus, tendem a restringir, ou mesmo a excluir, essa prática. Para além dessa diferença, observa-se também uma mudança nas funções atribuídas à tradução, uma vez que os aprendentes a utilizam como estratégia de apoio à construção de sentidos, enquanto os manuais, quando a incluem, privilegiam usos de natureza metalinguística e contrastiva. Nesse sentido, os materiais brasileiros aproximam-se mais das práticas referidas pelos alunos, ao integrar a tradução em dimensões discursivas e interculturais, o que reforça o seu potencial como recurso pedagógico no ensino de PLE.

Para finalizar, valorizando o testemunho dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, os quais comentam que a tradução é, principalmente, útil para expandir o vocabulário, avaliar a compreensão e comparar estruturas linguísticas, concluímos que esta prática deve estar presente tanto nas aulas como nos materiais docentes.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Sofia Oliveira Dias: Conceitualização; Investigação; Recolha de dados; Metodologia; Desenvolvimento do questionário; Análise formal; Escrita – rascunho original; Escrita – revisão e edição.

Jéssica Marques da Costa Tostes: Investigação; Recolha de dados; Análise formal; Escrita – revisão e edição.

FINANCIAMENTO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apoiou a pesquisa mediante concessão de bolsa de doutorado sanduíche para a segunda autora do artigo.

CONFLITO DE INTERESSES

As autoras declaram não haver conflito de interesses.

REFERÊNCIAS

ARREGUI GALÁN, Maria; LOURENÇO DA SILVA, José. **Português para Espanhóis I**. Madrid: Agoralíngua, 2012.

BARBOSA, Cibele Nascente; ESPÍRITO SANTO, Diego Oliveira do; MENDES, Edleise (coord.). **Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros — Ciclo Básico: níveis 1 e 2**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Casa do Brasil, 2021.



BARBOSA, Cibele Nascente; SCHRÄGLE, Isaure; MENDES, Edleise (coord.). **Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros — Ciclo Intermediário: níveis 3 e 4**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Casa do Brasil, 2014a.

BARBOSA, Cibele Nascente; SCHRÄGLE, Isaure; MENDES, Edleise (coord.). **Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros – Ciclo Avançado: níveis 5 e 6**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Casa do Brasil, 2014b.

BIZON, Ana Cecília Cossi; PATROCÍNIO, Elizabeth Maria Fontão do; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mano a Mano: português para falantes de espanhol. Volume 1 – Básico**. 1. ed. Londres: Routledge, 2021a.

BIZON, Ana Cecília Cossi; PATROCÍNIO, Elizabeth Maria Fontão do; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mano a Mano: português para falantes de espanhol. Volume 2 — Intermediário**. 1. ed. Londres: Routledge, 2021b.

BRISLIN, Richard W. (ed.). **Translation: Applications and Research**. New York: Gardner Press, 1976.

BORGES, Lídia; NUNES, Ana Rita. **Português em rede para hispanofalantes**. Livro de exercícios. Nível A2. Porto: Porto Editora, 2023.

CASTRO, Mónica Catarina; PEREIRA, Sofia; BORGES, Lídia. **Português em rede para hispanofalantes**. Livro de exercícios. Nível A1. Porto: Porto Editora, 2022.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001.

CUÉLLAR LÁZARO, Carmen. Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. **Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación**, n. 6, p. 1-11, 2004.

CUÉLLAR LÁZARO, Carmen. La traducción y el aprendizaje de lenguas extranjeras. **Lebende Sprachen**, n. 2, p. 52-57, 2005.

DIAS, Ana Cristina. **Entre nós 1 – Método de português para hispanofalantes**. Livro do aluno. Lisboa: Lidel, 2009.

DIAS, Ana Cristina. **Entre nós 2 – Método de português para hispanofalantes**. Livro do aluno. Lisboa: Lidel, 2010.

DÍAZ, Ana. **Falsos Amigos português–Espanhol/Español–Portugués**. Lisboa: Lidel, 2013.

DÍAZ FERRERO, Ana María; SEVERINO, Isa Vitória; PORLÁN MORENO, Rafael. O ensino da pragmática através de exercícios de tradução pedagógica. **Diacrítica**, Braga, v. 36, n. 2, p. 249–266, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21814/diacritica.4818>. Acesso em: 14 jun. 2026.

FERREIRA MONTERO, Hélder Júlio; PEREIRA ZAGALO, Frederico João. **Português para todos 1 – Método de Português para Estrangeiros**. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2003.

FERREIRA MONTERO, Hélder Júlio; PEREIRA ZAGALO, Frederico João. **Português para todos 2 – Método de Português para Estrangeiros**. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2002.

FERREIRA MONTERO, Hélder Júlio; PEREIRA ZAGALO, Frederico João. **Português para todos 3 – Método de Português para Estrangeiros**. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2001.



FERREIRA MONTERO, Hélder Júlio; PEREIRA ZAGALO, Frederico João. **Português para todos 4** - Método de Português para Estrangeiros. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones, 2002.

GARCÍA BENITO, Ana Belén. Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Heremeneus**, n. 21, pp. 197-234, 2019.

HOWATT, Anthony Philip Reid. **A History of English Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

LAVAULT, Éliane. **Fonctions de la traduction en didactique des langues**: apprendre une langue en apprenant à traduire. Paris: Didier Érudition, 1985.

MENDES, Edleise. **Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros** – Ciclo Avançado Superior: níveis 7 e 8. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Casa do Brasil, 2018.

NATION, Paul. Beginning to Learn Foreign Vocabulary: A Review of the Research. **RELC Journal**, v. 13, n. 1, p. 14–36, 1982.

NGUYEN, Thi Thanh Huong. Translation in language teaching – the need for redefinition of translation. **AsiaCALL Online Journal**, v. 15, n. 1, p. 15–29, 2024. Disponível em: <https://asiacall-acoj.org/index.php/journal/article/view/54>. Acesso em: 29 out. 2025.

OLIVEIRA DIAS, Sofia. El Glosario como propuesta didáctica en el aprendizaje de léxico. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, 13 (número especial – Actas de Congreso), 2013. Disponível em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-glosario-como-propuesta-didactica-en-el-aprendizaje-de-lexico>. Acesso em: 14 jun. 2026.

OLIVEIRA DIAS, Sofia. Contacto entre o Português e o Espanhol: Os Falsos Amigos nos manuais didáticos. **Revista Matraga** – Estudos Linguísticos e Literários, v. 25, p. 318–344, 2018.

SALIÉS, Tânia Gastão. Cross-Cultural Communication in the EFL Writing Class. **Estudos Anglo-Americanos**, v. 39, p. 161–181, 2013.

SALIÉS, Tânia Gastão. Writing in a second language: cognitive aspects of translation in EFL learners. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 24, n. 2, p. 81–104, 2016.

REIS, Ana Rita. **Português para Espanhóis II**. Madrid: Agoralingua, 2015.

REIS, Ana Rita. **Português para Espanhóis III**. Madrid: Agoralingua, 2016.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

TAVARES, Ana. **Português XXI-1**. Nível A1. Livro do aluno. Lisboa: Lidel, 2003.

TAVARES, Ana. **Português XXI-2**. Nível A2. Livro do aluno. Lisboa: Lidel, 2004.

TAVARES, Ana. **Português XXI-3**. Nível B1. Livro do aluno. Lisboa: Lidel, 2005.





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 Kramersch (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, dinâmismos 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 Kramersch (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/riaee.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.; BERGWELER, 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.



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 Marceley 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 Orais 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.



A imersão cultural no aprendizado de português: um estudo teórico sobre os Cadetes de Nações Amigas na Academia Militar das Agulhas Negras

Vinícius Torres Garcia

Academia Militar das Agulhas Negras, Rio de Janeiro, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0104-5967>

E-mail: torressvini@gmail.com

Ana Carolina Fontana

Academia Militar das Agulhas Negras/Universidade Presbiteriana Mackenzie, RJ, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7886-8035>

E-mail: anacarolinafontana@gmail.com

RESUMO

Este estudo, derivado de um trabalho de conclusão de curso, tem por objetivo investigar o histórico da imersão cultural no aprendizado do português por cadetes de nações amigas, comparando-o com métodos tradicionais de ensino em sala de aula, de modo que seu resultado possa servir no desenvolvimento de uma nova metodologia de ensino para os militares brasileiros. Para a pesquisa foi utilizada uma revisão bibliográfica sobre as teorias de aquisição de linguagem e a importância da imersão cultural, junto com o histórico de vinda de cadetes para a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). A escolha desse tema se justifica pela crescente globalização e a necessidade de competências linguísticas e culturais no contexto militar, onde a comunicação eficaz e a colaboração entre forças armadas de diferentes países são importantes para o sucesso de missões conjuntas. Além disso, destaca-se a importância deste ensino dentro das forças armadas, visto que, como será mostrado, há uma recorrência na presença de estrangeiros na AMAN.

PALAVRAS-CHAVE: Imersão cultural; Aprendizado de idiomas; AMAN; PLE.



Cultural immersion in Portuguese language learning: a theoretical study on cadets from partner nations at the Brazilian Army Military Academy

ABSTRACT

This study, derived from an undergraduate thesis, aims to investigate the history of cultural immersion in the learning of Portuguese by cadets from partner nations, comparing it with traditional classroom teaching methods, so that its findings may contribute to the development of a new teaching methodology for Brazilian military personnel. The research was based on a literature review concerning language acquisition theories and the importance of cultural immersion, along with the historical record of cadets attending the Brazilian Army Military Academy (AMAN). The choice of this topic is justified by the growing globalization and the need for linguistic and cultural competencies in the military context, where effective communication and collaboration among armed forces from different countries are essential for the success of joint missions. In addition, the importance of this type of instruction within the armed forces is emphasized, given that, as it is demonstrated, there is a recurrent presence of foreign cadets at AMAN.

KEYWORDS: Cultural immersion; Language learning; AMAN; PLE.

1. Introdução

A Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) é um verdadeiro mosaico cultural, refletindo a diversidade de cadetes que nela ingressam. Durante a formação, cadetes provenientes não apenas de diferentes estados do Brasil, mas também de diversos países, enfrentam a mesma forja do *ethos* militar do Exército Brasileiro. Para aqueles que dominam bem o idioma português, o desafio da formação é significativo, mas para os cadetes estrangeiros, esse desafio é ainda maior. Aprender um novo idioma e se adaptar a uma realidade completamente nova é uma tarefa árdua, mas a superação desses desafios é mais pronunciada nos cadetes de nações amigas, que experimentam uma verdadeira imersão cultural, enfrentando novos desafios linguísticos, alimentares e culturais.

A história recente da AMAN é rica em contribuições de cadetes de nações amigas. Há décadas, cadetes de diferentes países vêm ao Brasil para sua formação. Estes cadetes adquirem conhecimentos militares e compartilham suas culturas com os seus camaradas brasileiros. Durante a formação, participam de instruções, formaturas e encontros religiosos, todos conduzidos em português. Esse ambiente de imersão total facilita uma rápida transformação na compreensão da língua portuguesa, resultante da intensa experiência cultural.

O Exército Brasileiro reconhece a importância da imersão cultural e do aprendizado de idiomas, como evidenciado pela criação do Centro de Idiomas do Exército (CIdEx), instituído pela Portaria Cmt Ex nº 1349, de 23 de setembro de 2015. Este centro tem a missão de promover a formação linguística e intercultural dos militares, preparando-os para atuar em missões internacionais e operações conjuntas. O CIdEx é um exemplo da dedicação do Exército Brasileiro em desenvolver um corpo militar coeso e bem-preparado para atuar em um cenário globalizado, destacando a importância do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE).



Este trabalho é uma amostra do Trabalho de Conclusão de Curso de um dos autores. Na pesquisa em questão, analisa-se o desenvolvimento da compreensão da língua portuguesa entre os cadetes estrangeiros dos diversos cursos da AMAN nos anos de 2024 e 2025. O objetivo é identificar as principais dificuldades enfrentadas no processo de compreensão e aprendizado da língua portuguesa, buscando na literatura acadêmica fundamentos que permitam compreender de que forma determinadas estratégias de ensino contribuem para o êxito na formação militar.

2. Aprendizagem de segunda língua e cultura

De acordo com Schumann (1986), a intensidade da aculturação está diretamente relacionada ao nível de aprendizado de uma segunda língua. O autor caracteriza a aculturação como o processo de integração social e psicológica do aprendiz com a comunidade que utiliza a língua em questão. Em outras palavras, quanto mais o indivíduo se envolve com os falantes nativos da língua que deseja aprender, mais eficaz será sua aquisição. Assim, o aluno se torna parte integrante do grupo que fala a língua-alvo, o que lhe proporciona uma oportunidade significativa de imersão e prática linguística. Esse contato pode levá-lo a enxergar os nativos como modelos a serem seguidos, alimentando o desejo de assimilar seus valores e estilos de vida. Contudo, o autor enfatiza que o aspecto fundamental da aculturação reside na interação social e psicológica com os falantes da língua-alvo.

Os valores sociais mencionados pelo autor referem-se à interação entre dois grupos que se comunicam em idiomas distintos durante um encontro linguístico: o grupo que está aprendendo uma segunda língua e aquele que é falante dessa língua. Os fatores sociais que permeiam essas interações podem tanto facilitar o contato entre os dois grupos quanto dificultá-lo, influenciando, assim, o processo de aquisição do idioma. Esses fatores incluem, por exemplo, a percepção de superioridade de um grupo em relação ao outro e a disposição do grupo aprendiz em adotar os costumes do grupo nativo da língua-alvo, integrando-se ao seu estilo de vida e frequentando os mesmos locais. É fundamental ressaltar a relevância de atitudes positivas entre os dois grupos. Nesse cenário, a proximidade se intensificou e, como resultado, a aprendizagem da segunda língua se tornaria mais eficiente (Schumann, 1986).

Os aspectos afetivos ou psicológicos, como a motivação e os motivos que levam o aluno a aprender uma segunda língua, são de grande relevância. Um fator significativo mencionado é o choque cultural e a sensação de estranhamento em relação à nova língua, que podem causar certa confusão no estudante, resultando em experiências que podem afetar seu processo de aprendizagem. Outro aspecto psicológico importante é a permeabilidade do ego, que se refere ao grau de inibição do aluno e sua disposição para aprender a língua em questão. Schumann (1986) argumenta que, se o aluno não conseguir lidar com o choque cultural e o estranhamento e não possuir motivação e ego-permeabilidade adequadas, a plena aquisição da segunda língua se torna inviável.

De acordo com Savage e Hughes (2014), estudos relacionados à aquisição de linguagem através de experiências de imersão têm mostrado, de maneira geral, que as oportunidades



de estudar no exterior impactam de forma positiva o aprendizado de uma segunda língua. A principal vantagem identificada pelos autores é que os alunos conseguem se afastar do ambiente acadêmico tradicional e se envolver em interações com falantes nativos da cultura correspondente.

No método tradicional de ensino, a aprendizagem se dá através de um desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicação de regras. Já na aquisição (imersão cultural), o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua é obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente (Savage; Hughes, 2014). Em seu estudo — que abrange tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos —, Savage e Hughes (2014) evidenciam que todos os cadetes da força aérea americana que participaram de um intercâmbio de curta duração na China conseguiram aprimorar suas competências linguísticas, incluindo fala, escuta, leitura e escrita, em decorrência da experiência de imersão. Os participantes tiveram uma ampla exposição à língua-alvo e à cultura local, resultando em uma melhoria estatisticamente significativa nas pontuações obtidas em um teste inicial em comparação com um teste final. Além disso, por meio de entrevistas, questionários e anotações de observação, os alunos expressaram satisfação com os resultados do programa e demonstraram uma motivação excepcional ao longo do processo de aprendizado.

3. Política linguística

A aprendizagem das línguas possui variadas abordagens, com a consideração de posicionamentos favoráveis ao ensino mantido pelas vias tradicionais, com abordagens e metodologias que desconsideram a importância de aspectos relacionados à cultura e interculturalidade do aprendiz da língua. O propósito de ensino de um outro idioma extrai benefícios com a inclusão da cultura como elemento de formação para o processo de ensino e transmissão do conhecimento, segundo disposto por Almeida Filho (2013).

Para difundir o conhecimento de outra língua é indissociável a abordagem sobre a globalização e política linguística. Signorini (2013) aborda que existem estratégias institucionais aplicadas desde a década de 1990 para gerenciar o espaço que visa a circulação de produtos linguísticos ou semióticos, com ênfase a consideração da sociedade da informação e sociedade do conhecimento, com indubitáveis reflexos para a difusão do conhecimento de idiomas que atuem de modo objetivo para ampliar as redes de informação e conhecimento entre os seres no âmbito da globalização, conforme as dimensões econômico-financeira.

Com as diversas considerações acerca da ideologia da globalização, em âmbitos comerciais e financeiros, aponta-se que a globalização linguística é um cenário já identificado pela “comoditização/mercantilização” do inglês, atribuindo à língua uma característica de bem, de ativo a ser conquistado pelos indivíduos. Com esse entendimento, compreendeu-se a linguagem enquanto instrumento de manifestação e continuidade das redes de poder, expandidas do território-espaço das nações, para alcançar o mundo, em especial com o advento da internet e as possibilidades irrestritas pela ocorrência de distâncias físicas. Essa compreensão é abordada enquanto justifi-

cativa para a proliferação da oferta de globalização do inglês para o mundo, atribuída enquanto “língua franca, de negócios, de turismo, de teor técnico-científico” (Signorini, 2013, p. 77-78).

Em consideração à língua enquanto instrumento, para o caso da Língua Portuguesa, aponta-se a influência da globalização para a mercantilização da língua em determinados nichos, uma vez que o português brasileiro se tornou um ativo de comercialização para países sul-americanos para a criação de bloco econômico de formação com os países do Mercosul. Esse fator gerou a política oficial de reciprocidade de ensino do português e do espanhol em redes públicas de ensino para países membros do Cone Sul, com intuito de fomentar e gerenciar os mercados linguísticos para ampliar a circulação de produtos, serviços e pessoas em escala regional e ampla aos territórios das nações (Signorini, 2013). A autora ainda aponta a política linguística atribuída para o ensino e conhecimento do português e diz que:

Na perspectiva da globalização dos mercados linguísticos numa “sociedade de conhecimento”, ou “sociedade de informação”, a política linguística vai estar relacionada, sobretudo, à mais-valia, ou seja, ao valor econômico atribuído à dada língua enquanto recurso capaz de trazer “vantagens competitivas no mercado global, como veículo de conhecimento e desenvolvimento”, o que significa dizer, segundo Albuquerque e Esperança (2010), que o valor dessa língua “não depende tanto do seu peso demográfico, nem da vontade dos falantes, nem de políticas isoladas, como das relações que cria, sejam elas científicas, culturais, artísticas e sociais (Signorini, 2013, p. 81-82).

Desse modo, nota-se que o ensino de uma língua está enraizado em diversos fatores além da prática pedagógica que envolve a transmissão do conhecimento de códigos e linguagens específicos de um idioma. Existe a política linguística que envolve a funcionalidade do aprendizado de determinada língua, com fatores abrangentes e de impacto para quem está inserido em situações como no caso da imersão cultural (Signorini, 2013; Araújo, 2011). Signorini (2013) reforça a importância crescente de práticas socioculturais e linguísticas transversais e abrangentes às demarcações de território e sociolinguísticas, características dos estados-nação. É por meio das práticas transidiomáticas que a cultura e a língua são difundidas e expandidas.

A Portaria nº 1063/EME, de 28 de junho de 2023, emanada pelo Estado-Maior do Exército, estabelece diretrizes específicas relativas ao tratamento e à participação de estrangeiros no âmbito do Exército Brasileiro. Embora o texto integral não estivesse disponível para análise completa, nele consta que a norma regula aspectos como o ingresso, os direitos, as obrigações e a interação dos militares estrangeiros ou de pessoas de nacionalidades não brasileiras em atividades vinculadas ao Exército, bem como sua participação em cursos, programas de intercâmbio, cooperação internacional ou estágios.

Essa portaria é parte de um esforço institucional mais amplo de formalizar e normatizar a presença estrangeira no âmbito militar, assegurando que haja critérios claros quanto a admissão e requisitos de capacitação linguística, segurança, hierarquia, deveres disciplinares e integração ao corpo militar. Pode também estabelecer condições para a proficiência em português, obrigações de sigilo ou confidencialidade e normas de conduta alinhadas aos valores institucionais do Exército.

Para o ensino de PLE, essa portaria reforça a importância da proficiência linguística como exigência normativa: estrangeiros que venham a integrar cursos ou funções técnicas ou



operacionais dependem, quase certamente, de domínio suficiente da língua portuguesa — tanto no plano oral quanto no escrito — para acompanhar conteúdos acadêmico-militares, regulamentos, comunicação formal, ordens e procedimentos. Isso impõe desafios específicos: o nível inicial de proficiência pode variar muito; pode ser necessário planejar cursos preparatórios de língua portuguesa; avaliações de proficiência linguística devem ser criteriosas; os materiais didáticos podem ter que ser adaptados a falantes de diversas línguas maternas; além disso, professores especializados ou intérpretes talvez sejam necessários para assegurar compreensão plena.

Por outro lado, a portaria também abre oportunidades: a institucionalização desses critérios permite eixos, se bem implementados, feedbacks mais claros, trajetórias de aprendizagem bem definidas, certificação padronizada de proficiência, e possivelmente programas de imersão ou atividades práticas de uso do português em contextos reais (manuais, documentos, comunicação operacional etc.).

No caso da AMAN, a Portaria nº 1063/2023 pode implicar a necessidade de adaptar os currículos de português para estrangeiros para atender às exigências legais: cursos específicos, níveis de proficiência mínimos, avaliação formal, material didático especializado, capacitação docente em ensino de línguas para falantes de outras línguas. Isso reforça a importância de alinhar o ensino da língua com as diretrizes institucionais do Exército, de forma que a proficiência não seja apenas funcional, mas que permita o pleno exercício das atividades militares, acadêmicas e de liderança na organização.

4. Português como Língua Estrangeira

Almeida Filho (2017) aponta a formação de profissionais que são responsáveis pelo ensino de línguas, abordando que cursos de formação de professores de língua buscam promover a preparação dos professores para “se pensarem no seu fazer e a se superarem na consciência nova de si a que forem chegando”. O autor destaca que o ensino de professores fomentava o ideal de que a prática pedagógica de ensino de línguas deveria ser para condicionamento do conhecimento autorizado sobre como ensinar a língua-alvo, conforme práticas recomendáveis ou modelares.

Para ensinar o português é preciso que os profissionais responsáveis por esse conhecimento tenham a noção de que devem produzir o ensino da língua como algo concreto, com reconhecimento em quatro fases ordenadas e com interarticular em ações com planejamento, escolha de materiais adequados, construção de aulas e construção de ações de avaliação do aprendizado adquirido pelas aulas e instrumentos aplicados. Desse modo, aponta-se que a profissão de ensinar línguas, em especial o ensino de PLE, é um marco simbólico desde a década de 1950 (Almeida Filho, 2017).

Assim como apresentado no tópico anterior, a reciprocidade do ensino de português e espanhol é uma realidade apresentada pelo marco da publicação de uma série brasileira em 1978, denominada *Português do Brasil para Falantes de Espanhol*. Além desses marcos mencionados, existem diversos esforços para promover o ensino de PLE. São pontos representativos da forma-



ção e atualização de formas de ensinar e de saber-fazer, difundidas para a propagação da língua portuguesa para além dos territórios brasileiros (Almeida Filho, 2017). Desse modo, o autor ainda ressalta acerca das competências de professores ao ensinar o conhecimento do português enquanto uma segunda língua, pois:

É verdade que a nossa formação natural como professores, desagua numa competência implícita, nasce da nossa construção como pessoas sociais a partir das vidas que já vivemos e que estamos a viver. Dessa perspectiva, ela é espontânea, pessoal, implícita e singular. Por possuímos essa competência, ou essa formação espontânea, veremos no trabalho de ensino uma marca pessoal e única que nos distingue dos outros por nossa impressão digital profissional. É claro que temos também traços compartilhados com pessoas de grupos aos quais pertencemos: de gênero, de idade, profissionais, étnicos, religiosos e de caráter nacional por termos compartilhado uma mesma história geral (Almeida Filho, 2017, p. 18).

Desse modo, mesmo nas considerações da teoria formal e explícita de ensino, nota-se a importância de considerar as formações básicas e espontâneas, advindas das perspectivas, crenças, memórias e intuições. Esses aspectos são formadores de um conjunto de aspectos sociais e culturais que contribuem na formação do conhecimento sobre nuances e camadas de uma língua para um indivíduo (Almeida Filho, 2017). Considerar os aspectos subjetivos do indivíduo para o ensino da língua também amplifica o intuito em expandir os horizontes sociolinguísticos, uma característica notória em relação à imersão cultural com propósito de aprendizado de idiomas.

A consideração da cultura enquanto abordagem e filosofia de ensinar é abordada em reflexão formulada por Almeida Filho, com importância de destacar o seu pensamento de modo literal:

[...] Precisamos estabelecer o lugar do cultural no processo de aprendizagem de línguas. Aprendemos língua e incorporamos o cultural, ou aprendemos o cultural, e dessa base nos esforçamos por absorver a língua-alvo? Na verdade, conforme vou argumentar mais adiante, as duas posições apresentadas sobre o lugar relativo do aspecto cultural na composição de uma competência comunicativa nos aprendizes são a mesma posição radical com sinais trocados [...]. A cultura é o cerne, e língua é o que vem depois dela (Almeida Filho, 2017, p. 105-106).

Almeida Filho e Cunha (2007) complementam esse entendimento ao apontar que ensinar português como língua materna não é a mesma coisa que ensinar português como segunda língua a indivíduos de “comunidades transplantadas”. Logo, compreender esses aspectos contribuem de forma expressiva para entendimento da abrangência da imersão cultural e sua ligação com a dimensão da língua ensinada no e pelo cotidiano.

5. Imersão cultural

A imersão cultural é uma das abordagens mais eficazes para o aprendizado de idiomas, a qual proporciona ao aluno a chance de mergulhar completamente em um ambiente onde a língua-alvo é falada, oferecendo uma oportunidade única para vivenciar a língua em seu con-

texto autêntico. No entanto, essa experiência não está isenta de desafios que exigem resiliência, flexibilidade e entusiasmo. Um dos primeiros desafios enfrentados por aqueles que optam pela imersão cultural no aprendizado de idiomas é o choque cultural.

Ao sair de uma zona de conforto linguístico e cultural, muitos alunos encontram-se em situações que testam suas habilidades de adaptação, tendo em vista que enfrentar costumes desconhecidos, novos modos de vida e diferentes normas sociais pode ser, inicialmente, desconcertante. São essas diferenças culturais que reforçam o entendimento de que aprender um idioma vai além das palavras e gramáticas; é preciso entender também as especificidades culturais que influenciam a comunicação (Salomão, 2015). Ao enfrentar e superar esses obstáculos, os aprendizes ganham proficiência linguística e uma valiosa compreensão cultural, que enriquece suas vidas e amplia suas perspectivas de mundo (Aquino *et al.*, 2024).

A imersão cultural consiste em aprender profundamente uma cultura estrangeira, participando e se envolvendo na vida cotidiana daquela comunidade. É uma experiência enriquecedora e transformadora, assim, onde há uma compreensão profunda de outras culturas não apenas se promovem o respeito e a tolerância à diversidade, mas também há melhora das habilidades linguísticas, da resiliência e da adaptabilidade a ambientes multiculturais (Santos, 2021).

A imersão cultural enriquece o conhecimento de uma língua e favorece sua aprendizagem, pois permite assimilar o contexto em que essa língua se desenvolve, ajudando a entender suas sutilezas em diferentes contextos sociais e culturais. Também serve para desenvolver empatia e sensibilidade pela cultura na qual a língua é desenvolvida, sendo considerada a melhor maneira de dominar o uso de expressões idiomáticas que refletem a riqueza do idioma (Santos, 2021).

6. Os desafios da imersão cultural no aprendizado de idiomas

Além do choque cultural, outro obstáculo considerável é a barreira linguística inicial. Mesmo imersos, os aprendizes muitas vezes sentem-se sobrecarregados pela quantidade de informação nova e pelo ritmo em que ela é apresentada, assim, a comunicação pode começar de forma fragmentada, com dificuldades para compreender expressões idiomáticas, sotaques locais e gírias. Esse aspecto pode gerar frustração, pois, além de se esforçar para entender, o aprendiz também se esforça para se fazer entender. A superação desse desafio requer paciência, perseverança e disposição para cometer erros e aprender com eles (Salomão, 2015).

Ainda há a questão do isolamento. A imersão cultural pode ser uma experiência solitária, especialmente se o aprendiz não tem um sistema de apoio, como amigos ou familiares; assim sendo, construir uma rede social é crucial para praticar o idioma e para se sentir integrado à comunidade. Participar de atividades locais, eventos culturais e encontros sociais pode ajudar a superar essa barreira, promovendo um senso de pertença e facilitando a prática do idioma em contextos naturais (Aquino *et al.*, 2024).

Além de todos esses desafios, há o da continuidade. Manter a prática do idioma após o retorno à casa é de grande relevância para não perder o progresso obtido durante a imersão, pois, sem a consistência do uso diário que a imersão proporciona, é fácil regredir. Estabelecer uma

rotina que inclua leitura, escrita, e conversação na língua-alvo, mesmo à distância, é essencial para manter o aprendizado vivo (Aquino *et al.*, 2024).

A chegada de estrangeiros ao Brasil é frequentemente marcada por desafios significativos, especialmente no que tange à comunicação. Conforme Baltra (*apud* Barbosa, 2015) em seu estudo “Minha Aquisição do Português”, o primeiro contato com a língua portuguesa pode representar um obstáculo considerável. Recém-chegados enfrentam a necessidade de adaptação imediata a um novo ambiente linguístico e cultural, onde as barreiras de comunicação podem impactar tanto a vida cotidiana quanto a integração social.

No estudo de caso realizado por Juan Miguel Rosa González e José Arimatés de Oliveira (2011) sobre os efeitos da expatriação na identidade, um dos entrevistados descreve o processo de aprendizagem em um novo país como um “renascimento”. Este processo não começa do zero, mas de um ponto muito abaixo, exigindo que o indivíduo reconstrua características básicas, como honestidade e confiabilidade. O entrevistado relata que essa experiência resulta em uma transformação profunda, afetando a estrutura interna e a personalidade, levando-o a se sentir como uma pessoa completamente diferente em comparação ao que era em seu país de origem.

7. A imersão na AMAN

Desde 1949, a AMAN tem recebido cadetes de diversas nações, consolidando-se como um polo de formação militar internacional na América Latina. O Estado Plurinacional da Bolívia e a República do Paraguai foram os primeiros países a enviar militares para os cursos de Engenharia, Infantaria, Artilharia, Cavalaria e Intendência, com formações ocorrendo ao longo das décadas de 1950 e 1960. Nessa época, também destacou-se a participação de cadetes do Peru, Equador, Nicarágua e Guatemala, ampliando a diversidade de nacionalidades presentes na AMAN.

Durante as décadas seguintes, a presença internacional se expandiu ainda mais. Países da África, como Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, Namíbia e Camarões, passaram a integrar os cursos da Academia, incluindo formações em Engenharia, Infantaria, Artilharia, Cavalaria, Comunicações, Intendência e Material Bélico. Da mesma forma, nações da América Latina, como Venezuela, Panamá, El Salvador, Guatemala e República Cooperativa da Guiana, continuaram a enviar cadetes, evidenciando a relevância regional da AMAN como centro de excelência militar.

A partir dos anos 2000, a presença internacional consolidou-se e diversificou-se ainda mais, com a inclusão de cadetes de países asiáticos, como China e Vietnã, além de ampliação da participação de Estados da África e América Latina. As formações passaram a contemplar uma ampla gama de especialidades militares, reforçando o ensino técnico e tático e a integração cultural e a cooperação estratégica entre as nações amigas do Brasil.

Essa trajetória histórica evidencia que a AMAN desempenha um papel central na formação militar internacional, promovendo intercâmbio de conhecimentos, experiências operacionais e valores militares. A diversidade de cursos e nacionalidades reflete o compromisso da Academia



com a excelência, a integração regional e o fortalecimento de laços diplomáticos por meio da educação militar.

8. Conclusão

Através da literatura pesquisada e do estudo de campo realizado, esse estudo demonstrou a importância de experiências práticas e contextuais no processo de aquisição de uma nova língua. Ficou claro que a imersão cultural facilita a aprendizagem de vocabulário e estruturas gramaticais e leva à compreensão das características e contextos sociais e culturais que estão relacionados ao uso do idioma.

Cabe ressaltar que a imersão não deve ser vista apenas como uma estratégia de ensino, mas como uma ferramenta que integra a formação acadêmica e pessoal dos cadetes, contribuindo para a formação de líderes mais preparados para atuar em contextos globais. Esse aprendizado vai além do domínio linguístico, englobando habilidades interculturais essenciais para a atuação em um mundo cada vez mais interconectado.

Evidenciou-se a necessidade de que instituições educacionais, especialmente as de formação militar, considerem a imersão cultural como uma prática pedagógica central, investindo em programas que promovam essa experiência, o que ajuda a melhorar a proficiência linguística e a preparar os cadetes para desafios futuros, fortalecendo a cooperação internacional e o entendimento mútuo entre as nações.

Diante do que foi apurado, tanto pelo estudo de campo quanto pela literatura pesquisada, conclui-se que a imersão cultural é uma estratégia que os cadetes de nações amigas utilizam para um aprendizado mais rápido do português, devendo ser colocada em prática durante os anos de formação na AMAN.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Vinícius Torres Garcia: Conceitualização; Investigação; Curadoria de dados; Escrita – rascunho original.

Ana Carolina Fontana: Supervisão; Metodologia; Validação; Escrita – revisão e edição.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores não têm conflitos de interesse a declarar

REFERÊNCIAS

AQUINO, M. C. *et al.* O impacto de um intercâmbio acadêmico para a formação em Letras: o caso da Studienreise. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, Brasil, v. 27, n. 53, p. 385–417, 2024. DOI:



10.11606/1982-88372753385. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pg/article/view/226911>. Acesso em: 11 dez. 2024.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Língua além da cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. 2. ed., Campinas: Pontes Editora, 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. C. **Projetos Iniciais em Português Para Falantes de Outras Línguas**. Brasília: Editora UNB, 2007.

ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS (AMAN). **Cadetes de Nações Amigas realizam estágio de Língua Portuguesa**. 2023. Disponível em: <https://www.aman.eb.mil.br/ultimas-noticias/902-cadetes-de-nacoes-amigasrealizam-estagio-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ARAÚJO, E. T. de. “Caminho se conhece andando”. A importância da imersão cultural na Residência Social na EAUFBA/CIAGS. **NAU Social**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 232-238, nov. 2011/abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/nausocial/article/view/31158/18538>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BARBOSA, E. M. Autonomia: a trajetória de uma adquirente de espanhol. **Revista Desempenho**, Brasília, Brasil, v. 2, n. 22, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9494>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENNETT, M. J. Intercultural communication: a current perspective. In: BENNETT, M. J. (ed.). **Basic concepts of intercultural communication: selected readings**. Yarmouth: Intercultural Press, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/246501677_Intercultural_Communication_A_Current_Perspective. Acesso em: 10 fev. 2025.

BLACK, J. S.; MENDENHALL, M. Cross-cultural training effectiveness: a review and a theoretical framework for future research. **The Academy of Management Review**, v. 15, n. 1, 1990, p. 113-36. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/258109?seq=1>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BLACK, J. S.; MENDENHALL, M.; ODDOU, G. Toward a comprehensive model of international adjustment: an integration of multiple theoretical perspectives. **The Academy of Management Review**, v. 16, n. 2, 1991, p. 291-317. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/258863>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Exército Brasileiro. Estado-Maior do Exército. Portaria nº 1.063-EME, de 28 de junho de 2023. Aprova a Diretriz Geral para Cursos e Estágios para Militares Estrangeiros no Exército Brasileiro. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.sgex.eb.mil.br/sg8/006_outras_publicacoes/01_diretrizes/04_estado-maior_do_exercito/port_n_1063_eme_28jun2023.html. Acesso em: 11 ago. 2025.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed., White Plains, NY: Pearson Education, 2000.

CORACINI, M. J. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 68-80, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/NfxyJqCtWWtvvZdwmBJHgqg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.



CHRISTIANSE, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. G. *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, J. M. R.; OLIVEIRA, J. A. Os efeitos da expatriação sobre a identidade: estudo de caso. **CADERNOS EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1122-1135, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/FcpwQ98tNrKW8crLnhRs3Wx/?format=pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

IMERSÃO cultural: a importância de entender a cultura para aprender o idioma. **Wizard by Pearson**, [202?]. Disponível em: <https://www.wizard.com.br/cultura/imersao-cultural/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: issues and implications**. New York: Longman, 1985. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=991777>. Acesso em: 09 fev. 2025.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed., Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SALOMÃO, A. C. B. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 2, p. 361-392, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VkPqC9zycJPMv6H8bz3p8vv/>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SANTOS, L. C. O. **Interculturalidade e aprendizagem de línguas: relatos de experiências de imersão**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

SAVAGE, B. L.; HUGHES, H. Z. How does short-term foreign language immersion stimulate language learning? **Journal of Inquiry & Action in Education**, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062133.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SCHUMANN, J. H. Research on the acculturation model for second language acquisition. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 7, n. 5, p. 379-392, 1986. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3716629>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Mente na sociedade: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins, Fontes, 1978.



Ensino e aprendizagem sobre o Celpe-Bras para migrantes de crises no Brasil

Camila Alvares Pasquetti

Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8803-3848>

E-mail: camilapasquetti@yahoo.com

Laura Cristina Pereira Viana

Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2943-1920>

E-mail: lauviana89@gmail.com

Rosane Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil/CNPq

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0329-0376>

E-mail: rosanesilveira@hotmail.com

RESUMO

Os recentes fluxos migratórios para o Brasil têm impulsionado uma mudança na quantidade e no perfil dos candidatos ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras. Nos últimos anos, além do público universitário para o qual foi inicialmente criado, o Celpe-Bras passou a contar com candidatos migrantes de crises internacionais que vêm ao Brasil para reconstruir suas vidas. Este novo contexto exige, além de profissionais aptos a receber e ensinar o português, pesquisas que inspirem práticas de ensino e aprendizagem do português brasileiro como língua adicional para a obtenção do certificado de proficiência na língua. Neste artigo examinamos estratégias para o planejamento, ensino e aprendizagem sobre o Celpe-Bras dentro do ramo de ensino do Português como Língua de Acolhimento, o PLAc. As reflexões aqui apresentadas surgem de nossa experiência com a preparação e desenvolvimento de cursos remotos de familiarização com o Celpe-Bras na Universidade Federal de Santa Catarina, além do trabalho enquanto aplicadoras e avaliadoras do exame.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de línguas adicionais; Português como Língua Adicional; Celpe-Bras; Português como Língua de Acolhimento.



Teaching and learning about Celpe-Bras for crisis migrants in Brazil

ABSTRACT

Recent migratory flows to Brazil have driven a change in the number and profile of candidates for the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners, known as Celpe-Bras. In addition to university students, for whom it was initially created, Celpe-Bras has had candidates who are migrants of international crises that come to Brazil in search of an opportunity to reconstruct their lives. This new context requires experts and research in teaching and learning Portuguese as an additional language. In this article, we examine strategies for planning, teaching, and learning about Celpe-Bras within the area of Portuguese as a host language. The reflections presented here arise from our experience with the preparation and development of Celpe-Bras online courses at the Federal University of Santa Catarina, as well as our work as applicators and evaluators of this exam.

KEYWORDS: Teaching and learning of additional languages; Portuguese as an additional language; Celpe-Bras; Portuguese as a host language.

1. Introdução

No ano de 2024, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), criamos e oferecemos dois cursos de familiarização com o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras, voltados para pessoas migrantes de crise que vivem no Brasil. Os cursos foram viabilizados por meio do Português sem Fronteiras, ramo da Rede Andifes, programa nacional que visa a internacionalização das universidades brasileiras (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2022). Nosso trabalho teve como objetivo responder, ainda que em pequena escala, às necessidades crescentes surgidas com os novos fluxos migratórios que têm se intensificado no Brasil desde os primeiros anos da década de 2010 (Cavalcanti *et al.*, 2024). O relato de experiência apresentado aqui visa auxiliar demais professores e agentes envolvidos no ensino e aprendizagem do Português como Língua Adicional (PLA), mais especificamente dentro da perspectiva do Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Na perspectiva do PLAc, o público-alvo é formado primordialmente por migrantes adultos que precisam aprender a língua portuguesa, como explica Grosso (2010, p. 61), “por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes”. Em salas de aula de PLAc podemos encontrar alunos com diferentes níveis de escolaridade e letramento, inclusive pessoas não alfabetizadas. Também é possível que os alunos tenham idades bastante variadas como, por exemplo, turmas em que há idosos, adolescentes e crianças. Outra particularidade dos cursos de português para este público é o multilinguismo: entre os alunos, possivelmente haverá falantes de línguas próximas e também de línguas distantes do português brasileiro.

São muitos os desafios, portanto, enfrentados por professores, organizadores e principalmente pelos alunos que buscam obter o certificado de proficiência em português e interagir com habitantes de um novo país nas mais diversas situações cotidianas. Muitos migrantes de crise, quando buscam aulas de português, têm o objetivo de melhorar suas condições de trabalho e de vida no Brasil. Diante dessas complexidades, visamos contribuir com ideias acerca da prática



de ensino do português brasileiro, dialogando com o contexto de migração e a busca pelo certificado de proficiência na língua.

Na próxima seção, mapeamos o contexto histórico em que ocorreram nossos dois cursos de familiarização com o exame Celpe-Bras. Em seguida, observamos como funciona o exame e qual o seu conceito de proficiência. Após, descrevemos como planejamos nossos cursos com base no perfil dos alunos e recursos disponíveis. Na penúltima seção, apresentamos o método de avaliação utilizado para dar feedback aos alunos sobre as tarefas do Celpe-Bras realizadas por eles. Por fim, apresentamos uma reflexão final sobre nossas práticas.

2. O PLAc e o contexto histórico recente

Para entendermos o contexto em que nossa experiência se insere, é importante traçar um panorama sobre a legislação que trata da naturalização de estrangeiros no Brasil. Em 2017 passou a vigorar no Brasil a Lei nº 13.445, popularmente chamada de Nova Lei de Migração, que trata dos “direitos e deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante” (Brasil, 2017). Antes disso, a legislação migratória era regida pela Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, conhecida como Estatuto do Estrangeiro. Esta lei, proveniente da época da ditadura militar brasileira, considerava os imigrantes uma ameaça à segurança nacional.

Com os novos fluxos migratórios que se intensificaram a partir da década de 2010, surgiram novas necessidades legislativas. Questões antes deixadas de lado e/ou criminalizadas pelo Estatuto se mostraram cada vez mais em dissonância com a democracia brasileira, como a garantia dos direitos dos imigrantes, já que passa a haver uma intenção de atrair mão de obra especializada para o Brasil (Viana, 2024).

A partir destas mudanças legislativas, outros dispositivos legais entraram em vigor para estabelecer as regras e diretrizes que regularizam a Nova Lei de Migração, entre eles, as Portarias Interministeriais. Nessas normativas podemos encontrar, por exemplo, os passos necessários para migrantes requererem a naturalização brasileira, que está condicionada à comprovação do conhecimento da língua portuguesa. A Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018 determinava que o exame Celpe-Bras era a única maneira de se comprovar a proficiência para o quesito naturalização ordinária, situação que atualmente foi modificada. Na Portaria atual, nº 623, de 13 de novembro de 2020, há outras formas de se comprovar a proficiência para fins de naturalização ordinária. Mas a proficiência linguística não era/é a única condição para requerer a naturalização: também é preciso observar os anos necessários para dar entrada no processo, se há condenação dentro ou fora do país etc.

O Censo demográfico de 2022, que analisa também os saldos migratórios no país, aponta Santa Catarina como o estado com o maior ganho líquido de migrantes entre 2017 e 2022.¹ Os

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/06/censo-2022-ibge-aponta-reducao-na-fecundidade-e-aumento-na-imigracao-internacional>. Acesso em: 28 jan. 2026.

dados mostram que a população de residentes estrangeiros no país aumentou 70,3% entre 2010 e 2022, número impulsionado especialmente pela vinda de imigrantes latino-americanos, com destaque para venezuelanos. O Relatório OBMigra, que registra e analisa informações sobre as migrações e solicitações de refúgio no Brasil, mostra que as nacionalidades das pessoas que mais solicitaram reconhecimento da condição de refugiado no Brasil no ano de 2023 foram: venezuelana (50,3%), cubana (19,6%), angolana (6,7%), vietnamita (1,9%) e colombiana (1,8%), entre outros (19,7%) (Cavalcanti *et al.*, 2024).

Estes números, de certo modo, refletem-se no caráter plurilíngue e na multiplicidade de culturas, visões políticas e religiões das pessoas que buscam o PLAc e cursos sobre o Celpe-Bras. Também corroboram com o argumento de que a quantidade de candidatos ao exame para fins de naturalização no Brasil tem aumentado expressivamente (Ueti; Araújo, 2023). Como consequência, o contexto atual requer a preparação de profissionais para o ensino de PLAc e do exame Celpe-Bras, além de recursos e políticas institucionais que acolham de fato estes migrantes.

Do ponto de vista linguístico, o plurilinguismo com o qual os profissionais de PLAc se deparam em suas práticas pode ser definido como a “coexistência de línguas em uma base cultural e intercultural” (Mendes, 2021, p. 19). O plurilinguismo sugere o intercâmbio de culturas para a valorização positiva do “multilinguismo”, que significa a presença de várias línguas em uma localidade (Oliveira, 2016, p. 69). Porém, nem sempre o ambiente plurilíngue é valorizado de forma positiva, contribuindo ao ensino e aprendizado para a proficiência do português brasileiro. Segundo Cordovil e Mattos Brahim (2022), o interesse pelo intercâmbio e pelos fluxos migratórios no Brasil aumentam sem que haja uma valorização de (ou abertura para) competências plurilíngues.

Silveira e Marcelino (2023) mostram o contraste entre tal aumento no fluxo de imigrantes e solicitantes de visto de refúgio e a pouca oferta de formação em português como língua adicional nos currículos de Letras na maior parte das universidades brasileiras, ainda que este esteja ganhando cada vez mais evidência no meio acadêmico. Calvo del Olmo, Ruano e Almeida (2020), por exemplo, fazem um resgate do histórico de projetos de ensino de português para estrangeiros na UFPR que visam atender migrantes e refugiados. Na mesma direção, Diniz e Dell’isola (2025) apresentam diferentes iniciativas na área de PLAc na UFMG, tais como seu ensino em escolas de ensino básico de Belo Horizonte e cursos preparatórios para o ENEM para migrantes e refugiados. Outras iniciativas recentes disponibilizam materiais didáticos, como a cartilha “Meu Corpo em Português Brasileiro” (Rodrigues, 2024), voltada às questões de saúde para imigrantes de Chapecó, em Santa Catarina. A coleção de livros *Vamos Junto/as*, também com acesso gratuito, tem seu uso bastante difundido e pode ser obtida através do site do Grupo de Estudos NEPO, da Unicamp.² Além do conhecimento sobre os materiais disponíveis, Silveira (Pasquetti; Silveira, 2025) reforça a necessidade de se trabalhar com a criação e avaliação de materiais didáticos como parte da formação de professores. Entender as necessidades de cada circunstância, saber criar e adaptar os materiais já existentes com base no que está sendo avaliado em cada curso é fundamental.

² Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/nepo/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

A partir de 2024, com as novas ofertas do Idiomas sem Fronteiras (IsF), mais cursos de familiarização com o Celpe-Bras vêm sendo ofertados para este público nas instituições de ensino superior brasileiras, como os cursos descritos aqui. A seguir, destacamos algumas características do exame Celpe-Bras, como sua concepção de linguagem, de proficiência e o efeito retroativo que o exame pode ter no planejamento do ensino de português para falantes de outras línguas (Scaramucci; Diniz, 2022).

3. O que é e como funciona o Celpe-Bras?

O Celpe-Bras é considerado “um exame de alto impacto social” (Schlatter *et al.*, 2025, p. 6), pois orienta programas de cursos, materiais didáticos, currículos e avaliações de português brasileiro como língua adicional. É aplicado atualmente em cerca de 48 instituições de ensino nacionais credenciadas e 77 instituições de ensino em outros países.³ O exame ocorre duas vezes por ano, geralmente em abril e outubro. Para termos uma ideia de como a busca pelo exame tem aumentado, em 2004 havia 18 instituições aplicadoras no Brasil e 24 no exterior (Scaramucci; Rodrigues, 2004, p. 154). Ou seja, em cerca de vinte anos houve uma expansão para mais que o dobro do número de postos credenciados a aplicar o Celpe-Bras. O exame é desenvolvido e concedido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com apoio do Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE). Uma comissão técnico-científica formada por professores especialistas em avaliação e no ensino do português brasileiro para falantes de outras línguas colabora para a elaboração e aplicação do exame.

Sobre o conceito de proficiência que direciona o exame, este é concebido como o “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo”.⁴ Para tanto, o Celpe-Bras adota uma perspectiva sobre linguagem que vê a comunicação organizada a partir de gêneros do discurso (Schoffen, 2009). As instruções da prova requerem que a produção oral e escrita dos candidatos esteja em consonância com as condições de produção de enunciados concretos em seus contextos de uso. Para que isso ocorra, os enunciados da prova explicitam sempre uma finalidade, um interlocutor (ou mais de um), um gênero discursivo, a circulação social imaginada, o suporte textual (um cardápio para um restaurante, uma revista, jornal, site, por exemplo), além de demandar uma posição do autor (Vecchia; Menegassi, 2017).

O Celpe-Bras prevê uma parte oral e uma parte escrita. A Parte Oral corresponde a uma interação de cerca de vinte minutos com cada candidato, que é dividida em dois momentos. Os primeiros cinco minutos têm por base o “Questionário do participante”, respondido pelos candidatos no ato de sua inscrição. Suas questões tratam de tópicos relacionados à família, profissão, atividades de lazer, interesses diversos, percepções sobre o Brasil e elementos da cultura brasileira (Brasil, 2020, p. 44). Os outros quinze minutos são divididos em cinco minutos para

³ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/dados-celpe-bras/>. Acesso em: 07 jan. 2026.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>. Acesso em: 23 jan. 2026.



cada um dos chamados Elementos Provocadores (EPs) que, em geral, são textos imagéticos sobre temas variados. Cabe ressaltar que a Parte Oral é conduzida por dois avaliadores, sendo um deles responsável por conduzir a interação e outro por atuar como observador da interação. Já na Parte Escrita, quatro tarefas são exigidas dos alunos, que devem respondê-las com textos escritos à mão. A primeira tarefa tem como input um vídeo, a segunda um áudio e as duas últimas partem de leituras. Dessa forma, além de avaliar a produção escrita, a Parte Escrita também avalia a compreensão oral e leitora dos candidatos.

A avaliação do exame é feita com base em parâmetros elaborados pela equipe técnica de cada edição, conforme os insumos e as tarefas propostas. Os parâmetros de avaliação podem ser encontrados nos Cadernos de Tarefas Comentadas do Celpe-Bras (INEP, 2019/2). Estes parâmetros permitem classificar os textos produzidos pelos examinados em níveis que vão de 0 a 5.⁵ Para cada nível, são descritas as características esperadas em cada texto da prova. Tais descritivos são apresentados aos avaliadores juntamente com textos que os exemplificam. Ou seja, trata-se de um processo de avaliação laborioso, que exige uma equipe de aplicadores e avaliadores altamente especializada. Os avaliadores das partes escrita e oral devem ter “formação em Letras, em nível de graduação e de pós-graduação, experiência no ensino de português para estrangeiros e experiência em pesquisa na área de PLE e/ou de avaliação” (Brasil, 2020, p. 71).

O ensino e aprendizagem para o Celpe-Bras demanda, portanto, abordagens mais reflexivas e menos prescritivas, com adequação de materiais didáticos alinhados à sua visão de linguagem (Scaramucci; Rodrigues, 2004). O exame pode ser a própria fonte de elaboração de materiais e práticas de ensino de PLA, já que trata de temas culturais e sociais, como relatado Menezes *et al.* (2016). Em nossos cursos de familiarização com o exame Celpe-Bras, usamos os materiais de edições anteriores do exame para elaborar nossas próprias práticas pedagógicas, como descrevemos na seção 5, após apresentarmos nossa proposta de cursos e perfis dos alunos.

4. Proposta dos cursos e perfis dos alunos

Os dois cursos intitulados Familiarização com o exame Celpe-Bras aqui descritos foram promovidos pela UFSC por meio das ações da Rede Andifes-Idiomas sem Fronteiras. Uma das ações previstas pela Rede é “preparar profissionais de línguas para receber estrangeiros e refugiados no Brasil, com o objetivo geral de preparar a comunidade para uma cidadania global mais tolerante, solidária e humana” (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2022, p. 16).

Os cursos foram estruturados de formas distintas em relação ao número de professores, à extensão em horas/aula e à sua duração em semanas, mas contiveram o mesmo número de tarefas, simulando o exame: uma tarefa oral (dividida em duas partes) e quatro tarefas escritas. O Curso 1 teve uma professora, contou com 20h/aula distribuídas ao longo de cinco semanas e propunha

⁵ Os números correspondem aos seguintes níveis: 0 a 1,99 = Sem certificação (Básico); 2 a 2,75 = Intermediário; 3,51 a 4,25 = Avançado; 4,26 a 5 Avançado Superior.

uma tarefa do Celpe-Bras após cada aula. Já o Curso 2 teve duas professoras, contou com 32h/aula distribuídas ao longo de oito semanas, propondo uma tarefa do Celpe-Bras após cada três aulas, além de contar com exercícios de prática. As professoras dividiram o Curso 2 em duas etapas, com quatro semanas para cada uma, sendo que a segunda tarefa oral contou com a presença de ambas, simulando o próprio Celpe-Bras. O planejamento do Curso 2 teve como base o Curso 1, criado pela professora deste com base nos materiais do exame, avaliações individuais (Anexos 1 e 2) e sugestões dos alunos. Ambos os cursos ocorreram exclusivamente de forma remota através da plataforma Zoom, com a possibilidade de os alunos realizarem as tarefas escritas à mão, como ocorre atualmente no Celpe-Bras, enviando por e-mail as fotos destas.

A divulgação e o planejamento do Curso 1 foram feitas com base em cursos anteriores de Português como Língua de Acolhimento ministrados na UFSC. Para o Curso 2 houve a exigência de uma autodeclaração de nível mínimo no idioma equivalente ao A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), uma demanda do IsF que visou garantir que os inscritos pudessem acompanhar as atividades propostas. As inscrições e a divulgação foram feitas apenas em português, mas seria possível traduzir o material de divulgação para alcançar um público maior, como fizemos anteriormente em ofertas de cursos de PLAc. Para fins de divulgação de nossos cursos, referimo-nos ao público como “imigrantes e refugiados”. No entanto, a oferta abrangeu também estudantes intercambistas, migrantes e portadores de visto humanitário com no mínimo 15 anos de idade. Os cursos foram inicialmente dirigidos a moradores da grande Florianópolis, mas, atendendo a pedidos recebidos, decidimos ampliá-lo a moradores de outras cidades do Brasil.

Antes e durante os cursos, uma de nossas maiores preocupações foi a de lembrar aos estudantes que os cursos não garantiriam a sua naturalização no Brasil, pois para isso, segundo Portaria Interministerial nº 623 (Brasil, 2020), seria necessário passarem por uma avaliação presencial ou obterem o próprio certificado de aprovação no Celpe-Bras. Além desta precaução legal, precisamos planejar aulas que acolhessem os diferentes níveis de letramento e proficiência dos alunos, considerando também o ambiente plurilíngue de ensino e aprendizagem. Alunos que falam línguas distantes como o farsi, línguas descendentes do persa, árabe, russo e línguas orientais necessitam de mais tempo de prática para aprender as normas da escrita em português e conhecer aspectos culturais locais. Alunos falantes de espanhol como língua materna, a grande maioria em nossos cursos, apresentam outros desafios aos professores, que precisam refletir sobre como avaliar o desempenho em línguas próximas nas provas de proficiência.

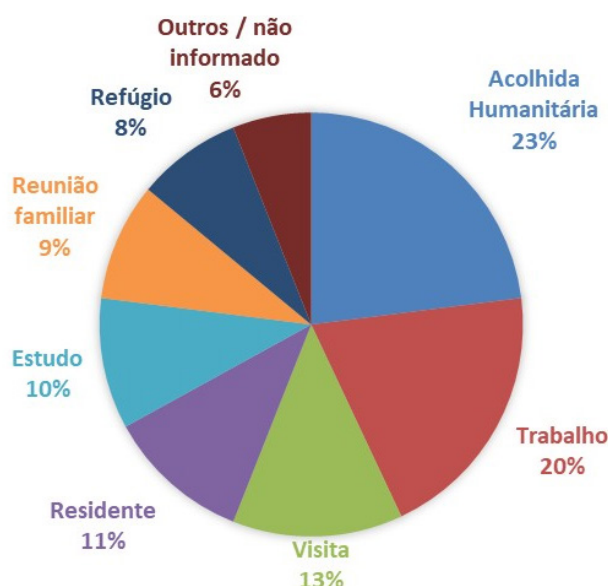
Os alunos que completaram nossos dois cursos de familiarização com o Celpe-Bras eram bastante escolarizados: além de saber ler e escrever, precisavam ter letramento digital, ou seja, conhecimento, acesso e destreza no uso de e-mail, equipamentos eletrônicos e ferramentas on-line. Precisavam também ter uma boa conexão com a internet. Foi possível para alguns fazer o curso pelo telefone celular, mas certas atividades, como a escrita de textos durante as aulas e a própria duração destas, pode ter dificultado o acesso àqueles que dependiam apenas do telefone. Nestes cursos também foi exigido dos alunos que desenvolvessem suas competências multimodais (compreensão de diferentes recursos imagéticos e semióticos), tanto para a leitura e interpretação dos materiais quanto para o desenvolvimento da escrita com base nestes.



Sobre a origem dos inscritos, somando os dois cursos, tivemos um número maior de alunos provenientes da Venezuela, seguidos por pessoas de outros países da América Latina como Cuba, Colômbia, Haiti, Argentina, Equador, Honduras e Bolívia, além de países de outro continentes como Afeganistão, Palestina, Síria, Rússia, Kenya e Itália. É importante considerar que a maioria dos alunos aprovados ao final dos nossos cursos era latino-americana, falantes de espanhol. Do total de alunos que concluíram os cursos, 10% eram provenientes do Afeganistão, falantes de persa, que também utilizavam o inglês para se comunicar. É importante salientar que a maioria dos alunos dos dois cursos era formada por mulheres, algumas cursando as aulas com membros da família através de dispositivos eletrônicos diferentes.

Em relação aos tipos de visto de nossos alunos no Brasil, mais da metade declarou possuir vistos de “acolhida humanitária”, “trabalho” ou “visita”, como podemos observar no Gráfico, elaborado com base em informações preenchidas nos formulários de inscrição.

GRÁFICO 1. Tipos de visto no Brasil informados pelos inscritos nos Cursos 1 e 2



Fonte: Elaborado por Pasquetti.

Com base nas informações do Gráfico 1, pode-se afirmar que a maior parte do público ao qual se destinaram os cursos correspondeu à oferta proposta. Os quesitos “visita”, “estudo” e “não informados” (29% do total) não especificam quanto ao status dos alunos em relação à sua entrada/estadia no Brasil. No entanto, em relação à motivação, a grande maioria tinha intenção de conhecer e realizar o exame, além de obter o certificado do Curso de Familiarização com o Celpe-Bras ao final. Alguns alunos realizaram os dois cursos e obtiveram dois certificados, o que exigiu a adaptação dos materiais do Curso 1 ao Curso 2 para que estes alunos não repetissem as mesmas tarefas.

Para termos uma ideia dos totais de inscritos e aprovados nos cursos, na Tabela 1 vê-se os dados relativos ao Curso 1.

TABELA 1. Curso 1 – março e abril de 2024

Curso de Familiarização com o exame Celpe-Bras para Imigrantes e Refugiados (20h)	Número de alunos
Inscritos	18
Alunos que efetivamente participaram do curso	12
Aprovados	10

Fonte: Elaborado por Pasquetti.

Ao compararmos com os dados da Tabela 2, podemos observar uma diminuição na proporção do número de aprovados.

TABELA 2. Curso 2 – agosto e setembro de 2024

Curso de Familiarização com o exame Celpe-Bras para Imigrantes e Refugiados (32h)	Número de alunos
Inscritos	29
Alunos que efetivamente participaram do curso	10
Aprovados	09

Fonte: Elaborado por Pasquetti.

Na relação entre o número de inscritos e aprovados, vemos que o Curso 1, de 20h, teve um nível de aprovação maior que o Curso 2, de 32h. Esta diferença pode ser atribuída a diferentes fatores, entre os quais a carga horária e a distribuição das aulas. O Curso 1 foi estruturado em cinco encontros aos sábados pela manhã. Já o Curso 2 teve suas dezesseis aulas distribuídas duas vezes por semana à noite, durante dois meses. A estrutura das aulas e o conteúdo foram semelhantes, apesar de adaptadas para não se repetirem e de haver mais exercícios de prática durante o Curso 2, que foi mais longo. O número de alunos que efetivamente participaram do curso também foi menor no Curso 2, sendo que em ambos os cursos foi exigida a frequência mínima de 75% nas aulas.

Em ambos os cursos houve uma maior evasão de alunos falantes de línguas distantes, o que ressalta os desafios no ensino e aprendizagem em turmas multiníveis e plurilíngues. Nesses contextos, a proximidade linguística e cultural dos falantes de espanhol se sobrepõe e acaba por impulsionar seu aprendizado de forma mais rápida. Os desafios enfrentados por professores e alunos falantes de línguas distantes talvez se sobressaíam ainda mais em cursos remotos, já que nestes casos não contamos com a presença física para interagir de forma mais espontânea, perceber reações e estimular a ajuda entre alunos.

5. Avaliações individuais: uma proposta adaptada

Uma das questões centrais no planejamento de nossos cursos de familiarização com exame Celpe-Bras esteve relacionada à avaliação. Esta se referiu tanto ao estudo e explicação dos mecanismos de aferição do exame quanto ao planejamento de como os alunos seriam avaliados

para a obtenção do certificado dos cursos. Em cursos sobre o Celpe-Bras é preciso esclarecer aos alunos, da forma mais completa possível, como ocorre a avaliação do exame: quantos avaliadores há, quais os critérios utilizados e com quais propósitos é feita. Neste sentido, é importante que professores e organizadores não só conheçam os manuais e guias do exame, mas também, se possível, tenham realizado os cursos de formação de avaliadores da Parte Oral e Parte Escrita do Celpe-Bras oferecido pelo INEP, no qual são detalhados os procedimentos e as especificações do exame através da apresentação de questões teóricas, exemplos e atividades práticas.

Para a avaliação das partes orais e escritas de nossos cursos de familiarização com o Celpe-Bras, adaptamos as grades analíticas que contêm os descritores específicos de cada nível de proficiência certificado pelo exame (Brasil, 2020). Com esta base, elaboramos nosso próprio instrumento de avaliação individual, preenchido e enviado pelas professoras por e-mail a cada aluno após a realização de cada tarefa (Anexo 1 e 2).

Em relação à Parte Oral, enfatizamos a importância do Questionário do Participante preenchido no ato da inscrição dos candidatos, pois suas informações irão conduzir o início da conversa estabelecida pelo avaliador-interlocutor (enquanto o avaliador-observador assiste, sem interferir). O intuito deste procedimento é “criar uma atmosfera menos tensa e menos assimétrica, favorável à interação” (Brasil, 2020, p. 42). O questionário também ajuda os examinadores a escolherem Elementos Provocadores, materiais multimodais usados para “alimentar a interação sobre um assunto ao longo de cinco minutos” (Brasil, 2020, p. 41).

Pensando nessas questões, a primeira atividade proposta aos alunos nos dois cursos foi a produção de um áudio de até três minutos, inspirado nas perguntas do Questionário dos Participantes. Com base nesse áudio era feita a primeira avaliação individual (Anexo 1). Esta tarefa implicou a perda de um conceito chave do exame, que é a interação (conversa), mas tal aspecto era recuperado em atividades que envolviam a interlocução durante o curso e na atividade que chamamos de Tarefa Oral 2 (também utilizando instrumento ilustrado no Anexo 1). Assim, cada aluno executava uma tarefa referente ao primeiro momento da Parte Oral do exame e outra, mais longa e interativa, referente ao segundo momento da Parte Oral, esta com a interação partindo dos Elementos Provocadores.

Para a avaliação da Parte Escrita, adaptamos o quadro “Parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame” (Brasil, 2020, p. 39), separando cada item contido no quadro oficial para que os alunos entendessem como ocorre a avaliação holística, marcando os itens alcançados pelos alunos (Anexo 2) a cada tarefa entregue. Durante os cursos, foi preciso que os professores lessem ao menos duas vezes cada texto enviado: na primeira leitura, observávamos os recursos linguísticos utilizados e tínhamos uma noção geral da execução da tarefa; na segunda, observávamos e marcávamos os itens do instrumento de avaliação (Anexo 2) separadamente, acrescentando comentários.

Ao longo das aulas que trataram das tarefas escritas, uma das maiores dificuldades relatadas pelos alunos foi compreender a noção de gêneros do discurso. Para ilustrar o tema, buscamos os gêneros do discurso mais solicitados no exame Celpe-Bras recorrendo a Schoffen e Segat (2020) que citam, entre estes: a carta/e-mail, carta do leitor, artigo, apresentação, artigo de opinião,

notícia e propaganda. Além disso, lembramos que o Manual do Avaliador – Parte Oral (INEP, 2024) cita como exemplos de gêneros discursivos “reportagens, notícias, panfletos, propagandas, cartuns, tirinhas, gráficos, mapas, etc.” Mas é importante deixar claro aos alunos que os gêneros são flexíveis e sempre pode haver novidades, já que tratam dos diversos usos da língua em seus respectivos contextos. Na segunda edição do exame, em 2024, por exemplo, foi solicitado na Parte Escrita que os candidatos escrevessem um guia literário sobre uma obra de Raduan Nassar com base nas informações de um áudio. Além do olhar atento às instruções de cada tarefa escrita do Celpe-Bras, também é preciso alertar aos alunos que usem sempre as informações do insumo, trabalhando a ideia de paráfrase e organizando o texto de forma a responder ao que é solicitado — e também utilizar os recursos linguísticos adequados.

Ao final do curso, a entrega de cada tarefa proposta, duas orais e quatro escritas, contou como “tarefa executada”. A forma como distribuímos as notas finais nos dois cursos foi a seguinte: 60% da nota referente às tarefas escritas realizadas, 20% referente às tarefas orais realizadas e 20% referente à participação nas aulas remotas, calculados proporcionalmente. Assim, acreditamos ter encontrado um modo de avaliar que estimulou os alunos a participarem das aulas e realizarem as tarefas independentemente de cada avaliação recebida.

6. Considerações finais

Ao acolher migrantes de crises internacionais em cursos voltados à proficiência em português, precisamos necessariamente nos preparar, enquanto professores e organizadores, para lidar com diferentes questões dentro e fora dos ambientes de ensino e aprendizagem da língua. Antes de mais nada, é importante buscar saber quem são os alunos, o que almejam no Brasil, além de estudar e explicar conceitos e leis a partir de pesquisas e dos recursos disponíveis em cada instituição. O plurilinguismo presente nas configurações das turmas de PLAc exige a abertura dos professores ao aprendizado de línguas adicionais diversas, além do tato em relação a diferentes visões de mundo e atenção às necessidades de cada aluno.

Em nossa experiência, cursos remotos podem dificultar a criação de um senso de comunidade entre os alunos. Por outro lado, estes são mais acessíveis e baratos, resultando em maior número de inscritos que se encontram em diferentes localidades. Podemos dizer que nosso curso de 20h, com uma aula semanal, mostrou-se mais eficaz do que o curso de 32h, com duas aulas por semana. Encontros mais espaçados e cursos mais curtos podem significar menor evasão e maior engajamento nas tarefas. Nossa experiência também mostrou que o tempo ideal de duração das aulas on-line é em torno de 1h, já que a fadiga e a desistência após este período se mostraram frequentes. Sugerimos que este “tempo ideal” de duração de cada aula seja intercalado com tarefas extraclasse que simulem o exame, lembrando também que o trabalho dos professores é intenso ao longo de cada curso para que seja possível prover avaliações individuais.

Além disso, a repetição das informações sobre o curso a cada encontro remoto foi fundamental. Este reforço foi feito através de recursos visuais e conversas que tratavam sobre crono-

gramas, tarefas e esclarecimento de dúvidas. O uso de ferramentas como slides, vídeos e áudios do exame são sempre necessários, mas é preciso investimento em contas de videochamada, computadores e programas de armazenamento de dados para extrair o máximo destes materiais dentro das possibilidades tecnológicas disponíveis.

No quesito materiais didáticos, o próprio Celpe-Bras é fonte para preparar as aulas: seus referenciais teóricos e seu conceito de proficiência permitem que as tarefas se aproximem de usos autênticos da língua. O exame também desperta o diálogo, a argumentação e o senso crítico, evitando associar a proficiência com a ideia do falar nativo ou ideal. Além de orientar os alunos em relação ao seu desempenho no exame, as avaliações individuais nos permitiram planejar o conteúdo das aulas, direcionando-as às necessidades dos alunos em cada contexto.

É preciso lembrar, no entanto, que o exame Celpe-Bras, ainda que constantemente atualizado, não dá conta de acolher de forma ampla a este público que, como vimos, apresenta-se cada vez mais numeroso. Além disso, ficam sem resposta questões sobre como e por que exigir a proficiência de pessoas que pedem naturalização no Brasil (Silveira; Viana, 2025).

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Camila Alvares Pasquetti: Conceitualização; Curadoria de dados; Análise formal; Investigação; Escrita – rascunho original; Escrita – revisão e edição.

Laura Cristina Pereira Viana: Conceitualização; Curadoria de dados; Análise formal; Investigação; Escrita – rascunho original.

Rosane Silveira: Conceitualização; Análise formal; Investigação; Supervisão; Escrita – rascunho original.

CONFLITO DE INTERESSES

As autoras não têm conflito de interesses a declarar.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, Denise; MORAES FILHO, Waldenor Barros. A Rede Idiomas sem Fronteiras no Brasil. **Relatório Mundial de Humanidades**, CHCI, 2022. Disponível em: <https://andifes-isf.github.io/drive/Portugu%C3%AAs.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta pós-colonial para a produção de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional. **Línguas e instrumentos linguísticos**, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/57696>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras>. Acesso em: 27 jan. 2025.



BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 99, p. 1-13, 25 maio 2017.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 38-41, 28 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 66-68, 17 nov. 2020.

BRASIL. **Manual aplicador Celpe-Bras (2024/2)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

CALVO DEL OLMO, Francisco Javier; RUANO, Bruna Pupatto; ALMEIDA, Mariza Riva de. A implementação da formação de professores de PLE na UFPR: Percursos e práticas nos eixos da extensão, da pesquisa e do ensino. *In*: SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. BIZON, Ana Cecília Cossi (Orgs.) **Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15345766>. Acesso em: 17 jan. 2025.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de.; SILVA, Sara F. Lemos. Relatório Anual OBMigra 2024. Série Migrações. **Observatório das Migrações Internacionais**: Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CORDOVIL, Amanda Letícia Souza Dias; MATTOS BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de. Reflexões sobre plurilinguismo no Celpe-Bras. **Revista X**, v. 17, n. 2, p. 631-657, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v17i2.83775>. Acesso em: 17 jan. 2025.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; DELL'ISOLA, Regina Lucia Peret. Percursos da institucionalização da área de português como língua adicional na Universidade Federal de Minas Gerais. *In*: SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. BIZON, Ana Cecília Cossi (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil**. **Letraria**, Araraquara/SP, 2025. p. 151-176. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15345608>. Acesso em: 04 jan. 2025.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

INEP. **Caderno de tarefas comentadas: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros CELPE-BRAS**. Edição 2019/2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-Tarefas-Comentadas-Edicao-2019-2-2021.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

INEP. **Manual avaliador Celpe-Bras (2024/2)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

MENDES, Júlia Costa. **Entre práticas e políticas linguísticas na Universidade Federal de Santa Catarina**: diagnóstico do plurilinguismo dos alunos internacionais como recurso para internacionalização. 2021. Tese (Programa de Pós-Graduação Em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021.

MENEZES, Ester Roos de; BALDIN, Fernanda Deah Chichorro; FERREIRA, Renata Maria Santos. Curso preparatório para o exame Celpe-Bras no Celin-UFPR: retrospectiva e propostas. *In*: RUANO, Bruna Pupatto; SANTOS, Jovania Maria Perin; SALTINI, Lygia Maria Leite (Orgs.). **Cursos de português como língua**



estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Ed. UFPR, 2016. p. 181-198.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. **Revista GeoPantanal**, v. 11, n. 21, p. 59-72, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573>. Acesso em 12 jun. 2024.

PASQUETTI, Camila Alvares; SILVEIRA, Rosane. Do exame Celpe-Bras às experiências com o ensino de português para pessoas deslocadas: uma entrevista com a professora e pesquisadora Rosane Silveira. **Letras**, v. 34, n. 1. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/89592>. Acesso em: 02 jan. 2026.

RODRIGUES, Luiz Carlos. **Material didático alternativo para o ensino de português como língua de acolhimento: o corpo em destaque.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos – PPGEL). Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, 2024.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; RODRIGUES, Meirelén S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, Antônio R. M.; CARVALHO, Ana Maria; Wiedemann, Lyris. (Orgs.). **Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês.** Campinas: Pontes, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Avaliação de proficiência em português em processos de naturalização no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 4, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202259473>. Acesso em: 04 jan. 2025.

SCHLATTER, Margarete; SCHOFFEN, Juliana Roquele; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues SEGAT, Giovana Lazzaretti. Letramento em avaliação: Formação de avaliadores da parte escrita do Celpe-Bras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 36, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v36.11489>. Acesso em: 04 jan. 2025.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** 2009. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; SEGAT, Giovana Lazzaretti. O gênero carta/e-mail no exame Celpe-Bras: reflexões para a preparação de examinandos e para o ensino de português como língua adicional. **ReVEL**, v. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/2f97008cb139aa001ba8d15a22c0d941.pdf>. Acesso em 10 mar. 2025.

SILVEIRA, Rosane; MARCELINO, Ana Flavia Boeing Marcelino. Letras para além da universidade: o projeto de extensão Português como Língua de Acolhimento. In: CHAGAS, Lucas Araujo; COELHO, João Paulo Pereira (org.). **Estudos linguísticos e Internacionalização na educação superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis.** Cassilândia, MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023. p. 118 – 134.

SILVEIRA, Rosane; VIANA, Laura Cristina Pereira. Naturalization policies and proof of proficiency in Brazilian Portuguese: Perceptions and experiences of immigrants in the Brazilian context. In: FINARDI, Kyria Rebeca; KREMER, Marcelo; SILVEIRA, Rosane (Orgs.). **Internationalization of higher education in Portuguese-speaking contexts.** Internationalization of higher education in Portuguese-speaking contexts. Florianópolis: UFSC, 2025. p. 135 – 161. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/266279>. Acesso em: 20 abr. 2026.



VIANA, Laura Cristina Pereira. **O processo de naturalização brasileira**: as políticas linguísticas e as influências coloniais, imperiais e nacionalistas. Dissertação de mestrado Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

VECCHIA, Adriana Dalla; MENEGASSI, Renilson José. Condições de produção em comandos de escrita do exame CELPE-BRAS. **Raído**, v. 11, n. 25, p. 109–124, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v11i25.4892>. Acesso em: 04 jan. 2025.

UETI, Luhema; ARAÚJO, Michele de. Curso de preparatoria del Celpe–Bras para personas en situación de refugio o emigrante. **Revista Científica Integración**, v. 7, n. 1, p. 13-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36881/ri.v7i1.753>. Acesso em: 14 jun. 2026.

ANEXO 1 - AVALIAÇÃO / TAREFA ORAL

5

- demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação
- produz a fala em fluxo natural, salvo em momentos muito pontuais
- apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com eventuais inadequações

4

- demonstra autonomia e desenvoltura
- produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em poucos momentos
- apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com poucas inadequações

3

- contribui para o desenvolvimento da interação
- em geral, produz o fluxo de fala naturalmente, com algumas interrupções
- apresenta alguns problemas de compreensão oral, além de algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia

2

- ainda que se limite, com frequência, a respostas breves, contribui para o desenvolvimento da interação
- demonstra dificuldade para manter o fluxo natural da fala, bem como alguns problemas de compreensão oral, o que pode levar a uma necessidade frequente de repetição/reestruturação por parte do interlocutor
- apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia em diferentes momentos

1

- contribui pouco para o desenvolvimento da interação
- apresenta pausas e hesitações frequentes, ocasionando interrupções no fluxo da fala em diferentes momentos
- demonstra muitos problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor e necessidade frequente de repetição.
- apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, com frequente comprometimento da interação

0

- raramente contribui para o desenvolvimento da interação
- apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa
- apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que comprometem substancialmente a comunicação

COMENTÁRIOS

– Espaço utilizado pelo/a professor/a para comentários e sugestões

– Escala de avaliação utilizada no Celpe-Bras:

Avançado Superior - 4,26 a 5
Avançado - 3,51 a 4,25
Intermediário Superior - 2,76 a 3,5
Intermediário - 2 a 2,75
Sem certificação - 0 a 1,99

ANEXO 2 - AVALIAÇÃO / TAREFA ESCRITA

5

-] interlocução no gênero discursivo proposto adequada / realiza a ação solicitada
-] recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações
-] eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a interlocução
-] texto autônomo, claro e coeso
-] recursos linguísticos apropriados à interlocução e gênero
-] inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura

4

-] interlocução no gênero discursivo proposto / realiza a ação solicitada
-] possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em alguns momentos, a consistência da interlocução
-] recursos linguísticos apropriados à interlocução e gênero
-] texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em alguns momentos, a fluidez na leitura

3

-] interlocução no gênero discursivo proposto com falhas
-] recontextualiza de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualiza informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado
-] recursos linguísticos apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto
-] problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura

2

-] relação de interlocução pouco consistente/superficial
-] estabelece uma relação de interlocução próxima à solicitada, mas não cumpre propósito(s) menor(es) e/ou apresenta problemas na construção do gênero
-] trechos do texto que remetem a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução
-] relação entre o propósito do texto e a interlocução não é clara
-] não articula informações necessárias
-] equívocos de compreensão comprometem o propósito
-] recursos linguísticos limitados
-] problemas de clareza e coesão dificultam a leitura

1

-] realiza muito superficialmente ou não realiza a ação solicitada
-] remete ao tema, mas não constrói o gênero discursivo proposto ou apresenta problemas recorrentes na sua construção
-] não recontextualiza informações suficientes ou apresenta equívocos graves
-] recursos linguísticos muito limitados e/ou inadequados
-] problemas frequentes de clareza e coesão que ocasionam problemas na leitura

0

-] não realiza a ação solicitada ou trata de outro tema
-] demonstra problemas de compreensão
-] reproduz o(s) texto(s)-base(s) sem marcas de autoria
-] problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas comprometendo a compreensão geral do texto
-] produção é insuficiente para a avaliação.

COMENTÁRIOS

- Espaço utilizado pelo/a professor/a para comentários e sugestões
- Escala de avaliação utilizada no Celpe-Bras

Avançado Superior - 4,26 a 5

Avançado - 3,51 a 4,25

Intermediário Superior - 2,76 a 3,5

Intermediário - 2 a 2,75

Sem certificação - 0 a 1,99



Implementing Teletandem at UFC: perspectives from postdoctoral supervision and training

Guilherme Mariano Martins da Silva

Universidade Regional do Cariri, Ceará, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7073-0506>

E-mail: guilherme.mariano@urca.br

Diana Costa Fortier Silva

Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8265-497X>

E-mail: fortier.diana@gmail.com

José Carlos Tatmatsu Rocha

Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4900-4857>

E-mail: tatmatsu@ufc.br

ABSTRACT

This article presents a reflective experience report on the implementation of the Teletandem (TTD) program at the Federal University of Ceará (UFC), developed within the context of a postdoctoral research project conducted in the Graduate Program in Translation Studies (POET). The study describes the institutional and pedagogical stages involved in establishing the program, including the development of institutional partnerships, the design and implementation of a mediator training course, the organization of orientation and mediation sessions, and the management of virtual exchange activities. The report also discusses challenges encountered during the implementation process, such as participant recruitment limitations, institutional coordination demands, and methodological adjustments resulting from the initial rejection of the research proposal by the Research Ethics Committee (CEP). The analysis highlights the strategies adopted to address these challenges and examines the formative impact of the program on participants and institutional internationalization initiatives. By systematizing these experiences, the study contributes to discussions on virtual exchange, teacher education, and the implementation of Teletandem programs in higher education contexts.

KEYWORDS: Teletandem; Experience Report; Teaching Practice; UFC; URCA.



Implementando o Teletandem na UFC: perspectivas de pós-doutorandos

RESUMO

Este artigo apresenta um relato reflexivo sobre o processo de implementação do programa Teletandem (TTD) na Universidade Federal do Ceará (UFC), desenvolvido no contexto de um estágio pós-doutoral vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET). O estudo descreve as etapas institucionais e pedagógicas envolvidas na criação do programa, incluindo o estabelecimento de contatos institucionais, a elaboração e oferta de um curso de formação de mediadores, a organização de sessões de orientação e mediação e a busca por parcerias acadêmicas nacionais e internacionais. O relato também aborda os desafios enfrentados durante o processo, como a limitação do número de participantes, dificuldades na institucionalização das parcerias e a necessidade de adequações metodológicas decorrentes do indeferimento inicial do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A análise evidencia as estratégias adotadas para contornar tais obstáculos, bem como os impactos formativos gerados para os participantes e para o processo de internacionalização institucional. Ao sistematizar essas experiências, o estudo contribui para a discussão sobre intercâmbio virtual, formação docente e implementação de programas de Teletandem em universidades brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Teletandem; Relato de Experiência; Prática docente; UFC; URCA.

1. Introduction

This study adopts an experience-report methodology grounded in reflective practice and institutional documentation analysis. Experience reports constitute an important methodological approach in educational research, allowing researchers to document implementation processes, identify challenges, and generate practical insights that may inform future initiatives. It focus on the personal experience of the researchers in implementing the Teletandem (TTD) program at Federal University of Ceará¹ (UFC). The experience is shared between two professors involved in the implementation of the method and will be presented in the perspective of both supervisor and supervised of a postdoctoral training period at UFC's POET (Postgraduate Programme in Translation Studies²).

In order to better express the experience of this postdoctoral training period, the discussion will be divided into topics to explain: a) what is TTD and its importance as a virtual exchange program; b) why Regional University of Cariri (URCA)³ was the first university in Ceara to implement the program; c) the contextualization of UFC's TTD program, since its first contacts up to the development of partnerships; d) at last, but not least, the personal experience of the researchers in implementing this project and the difficulties encountered by them, as well as the solutions they found to such problems.

Teletandem, or TTD, can be described as a virtual, synchronous, and multimodal language learning context that connects pairs of individuals from different nationalities, proficient in different languages, to collaboratively learn each other's language (Telles, 2009). It follows three

¹ Universidade Federal do Ceará.

² Programa de Pós-graduação em Tradução.

³ Universidade Regional do Cariri.



main principles: separate language use, autonomy, and reciprocity. Additionally, the program is student-centered, with an emergent curriculum. Essential components of the TTD program include the orientation process and learning mediation.

Orientation sessions can occur in-person or virtually and always precede the start of TTD interactions. These sessions introduce technical knowledge, such as tools supporting interactions between pairs, theoretical knowledge like the guiding principles for interactions, and practical information, such as the schedule for new participants.

Mediation sessions are defined as (a) in-person or virtual meetings, (b) group or individual sessions, (c) pre-scheduled or spontaneous, and (d) aimed at assisting participants in reaching their learning goals while providing support to their partners to achieve theirs as well.

The TTD program originated at Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Assis, formalized with support from FAPESP in 2006 under the thematic project Teletandem Brazil: Foreign Languages for All. It evolved through three phases: a) Development of the theoretical framework and experimentation; b) Corpus organization and publication of articles analyzing data from the project. c) Training of teacher-mediators, including public school educators. TTD, therefore, emerged as both a language learning and teacher training project. Research on TTD involves collaboration among students, teacher-mediators, and technical staff. Thesis and dissertations published on TTD predominantly use qualitative research approaches, such as ethnographic studies and case studies, often drawing on Vygotskian perspectives on knowledge construction, emphasizing concepts like the zone of proximal development and mediation. These insights have contributed to the ongoing improvement and expansion of the project.

Professor Suzi Marques Spatti Cavalari, from UNESP's São José do Rio Preto campus, in her paper "Integrating telecollaborative language learning into Higher Education: a study on teletandem practice", discusses the implementation and results of the TTD program across three UNESP campuses. She highlights the following in her initial statement:

Over the years, several studies (Santos, 2008; Telles, 2009; Benedetti et al., 2010; Luz, 2012; GARCIA, 2013; Aranha and Cavalari, 2014; Teles, 2015; Salomão, 2011; 2015; Funo et al., 2015; Carvalho et al., 2015; Zakir, 2015; Cavalari and Aranha, 2016; Toledo, 2017; Freschi, 2017; Campos, 2018) investigated different pedagogical, linguistic and cultural aspects of teletandem learning. They offer convincing evidence that teletandem activities may contribute to intercultural language learning and have become highly valued by practitioners at the three UNESP institutes in which it is implemented: Assis, São José do Rio Preto (SJRP) and Araraquara. These investigations, focusing on each institutional setting, also revealed that, even though the theoretical tenets have remained the same, teletandem implementation has been adjusted to the specificities of each institute and to the particularities of the partnerships established with different foreign universities (Cavalari, 2018, p. 418).

Thus, the diverse studies examining the impact of TTD across the UNESP campuses of São José do Rio Preto, Assis, and Araraquara, covering linguistic, cultural, and pedagogical aspects, have produced consistently positive data about the program's effectiveness in these institutions. It is also important to note that TTD has been shown to be adapted depending on each institution's needs.



Currently, the project is present in several Brazilian universities, including UNESP, Universidade Estadual de Londrina (UEL) (PR), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) (PR), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) (MG), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) (PB), and URCA (CE), as well as many international partnerships such as Georgetown University, Tulane University, Queen Mary University, and Universidad Autónoma de México. The first University in the Ceara State to have a TTD project was URCA.

As discussed by Professors Rozana Lopes Messias, Ludmila Belotti Andreu Funo and Guilherme Mariano Martins da Silva, in their chapter “Teletandem e Internacionalização na Universidade Regional Do Cariri (Urca)”, published in 2020, at URCA, the TTD program was introduced during the I Seminar on Mobility and Internationalization of URCA: Internationalization of Cariri. The Seminar was held in November 2018. The TTD program at URCA (TTD-URCA) established its team during the seminar, forming strategies to support foreign language proficiency development at the institution (Messias; Funo; Silva, 2020, p. 10-11).

With the establishment and validation of the URCA Teletandem program (TTD-URCA), and the partnership with Georgetown University, two classes were opened in 2019, involving 26 Brazilian students and 26 foreign students (Lopes; Funo; Silva, 2020). Since then, as expressed in Professors Guilherme Mariano Martins da Silva and Ludmila Belotti Andreu Funo paper in collaboration with student Darley Pereira da Silva, URCA has maintained partnerships with Georgetown, Tulane, and Johns Hopkins University, focusing on language learning, cultural exchange, and the use of literary texts in TTD activities, a pilot project at URCA (Lopes; Funo; Silva, 2024) and also at UNESP (Ramos; Carvalho, 2020).

Having that in mind, it is possible to say that TTD has proven to be an important tool for language acquisition and intercultural exchange, with a low-cost implementation and innovative methodology focusing on reciprocity and autonomy in language learning. As said by professors Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos and Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, in their paper about role of mediators in TTD: “Teletandem has been demonstrated to be an initiative that contributes to institutional visibility and allows the sharing of cultural experiences and scientific knowledge” (Ramos; Carvalho, 2018, p. 40). TTD, then, remains a valuable initiative for both private and public universities in Brazil and abroad, promoting not only language skills but also intercultural awareness through collaborative learning.

At UFC, the implementation of the TTD program (TTD-UFC) emerged from a demand within the graduate program in Physiotherapy. The professor in charge believed the students in the program needed greater opportunities to develop English language skills as a second language. For the professor, English was essential for the students at this stage of their training and, even more so, for their future careers. Recognizing this need, the professor reached out to TTD specialists at URCA and English language teaching experts from the POET program. Following an initial meeting to assess the needs and institutional contexts, a partnership was formalized through the establishment of a postdoctoral research project between representatives from URCA and POET.

As part of the postdoctoral project, designed to meet UFC’s specific needs, the following objectives were set: a) Develop academic research analyzing the use of translation strategies



in TTD interactions through corpus linguistics; b) Create and offer a mediator training course in TTD; c) Provide guidance and mediation for partnerships established between UFC and foreign universities.

With these three objectives in mind, the goal was to address both TTD research, its formative potential, and the promotion of academic exchanges. In this regard, the initial target audience of the program was graduate students from Physiotherapy and Translation, who would be trained as mediators. This initial training aimed to prepare qualified individuals capable of guiding and mediating the second phase of the postdoctoral project: undergraduate and graduate students at UFC who needed to engage in virtual exchanges to develop their linguistic and cultural competencies. These virtual exchanges would be created through TTD partnerships obtained through the Physiotherapy professor.

The decision to focus on TTD as the method for this initiative was strategic, given its cost-effective, flexible, and student-centered approach to language learning. Through synchronous, virtual, and collaborative exchanges, TTD facilitates not just language acquisition, but also promotes intercultural understanding, autonomy, and reciprocity among participants. These elements are critical in a globalized education context, where virtual exchanges have become an increasingly viable and impactful alternative to traditional study abroad programs.

The establishment of this program at UFC, therefore, was intended to represent a significant step forward in internationalizing the curriculum⁴ and providing graduate and undergraduate students with opportunities to engage with peers from foreign institutions. By structuring the program to include both training for mediators and direct virtual exchanges, this initiative aimed at a holistic approach to language learning, ensuring that students are equipped with both the linguistic and cultural tools necessary to succeed in a globalized academic environment.

Furthermore, we intend to divide this experience into the three areas approached in the postdoctoral period: the research, the course and the partnerships. In the research area we will discuss the methodology adopted and the difficulties and opportunities found in studying translation techniques in TTD interactions. In the course area we will present the planning, structuring and implementation of the mediator's formative course. And in the final part, the partnerships, we will explain how the process of creating a TTD course was devised and which variants affected the original planning.

2. The research

The first element in the postdoctoral training process was creating an individual research program for supervised professional development. Since the training was executed in a postgraduate program in Translation, it was an obvious choice that the research project would focus on the relationship between translation and TTD.

⁴ This is a key point for UFC's institutional development plan (UFC, p. 41 and 76).



Having in mind the vast amount of data that would be generated internally with the mediation course and the partnerships, the project initially aimed to analyze the students' perspectives about translation and which strategies they adopted in their interactions.

In order to accomplish this, four forms were created: 1) initial assessment; 2) beliefs about pedagogical translation; 3) pedagogical translation strategies; 4) final assessment. The first and fourth forms aimed to create a holistic understanding of the tandem groups, while the second and third aimed to provide a more detailed view of the position of pedagogical translation within the interactions, regarding both beliefs and actual strategies adopted.

These forms were developed with Free and Informed Consent terms and submitted to the Plataforma Brasil and UFC Ethics Committee. However, the initial application lacked the specifications of a budget, leading to its rejection by the committee. Given that the committee's response itself had already consumed a significant portion of the research schedule, a new submission would have completely precluded any analysis of the collected data.

With this in mind, the supervisor and researcher decided to shift the focus of the research analysis towards a review of scientific productions on TTD that addressed issues related to pedagogical translation processes. They chose particularly those studies focusing on the use of pedagogical translation strategies during interactions. Consequently, the present article is based exclusively on institutional records, program documentation, and reflective observations derived from the implementation process.

Heretofore the researcher is still finishing two papers regarding the chosen subject. The first one will address beliefs about pedagogical translation in TTD practices, and the second will focus on translation strategies in TTD interactions. Both were the result of bibliographic research done through Google Scholar.

3. The bibliographical research at Google Scholar

The topic of translation and TTD together in the search engines resulted in 548 listed options for the input "translation" + "teletandem". However, when quotations were excluded, the result dropped to 452 mentions. It is important to note that this vast number occurred because most institutions apply TTD techniques in translation graduation courses, therefore, translation seemed to be too broad a term and we changed the focus to "translation strategies" + "teletandem", which resulted in only 3 finds. At the same time the search "pedagogical translation" + "teletandem" resulted in 3 different files.

From the vast majority of 452 results, we selected the paper *Learning foreign languages in TTD: Resources and strategies*, by professor Telles. The choice was guided by the researcher's expertise in the TTD topic as well as the fact that the paper explicitly dealt with translation occurrences in TTD interactions. The paper became a necessary bibliographic reference, since its perspective showed how the use of translation apps and translation as a whole was a common occurrence in the interactions. According to the professor:



The use of translation as a recurrent activity is, most probably, due to students' limitations of vocabulary and their need to immediately access an equivalent translation to the word they needed, so that they could sustain spontaneous conversation. Translation apps, such as Google Translator and WebReference are commonly used by the students and we frequently leave them open on the computer screen, along with Skype (Telles, 2015, p. 624).

It is important to note that, although the use of translation in TTD interactions is frequent, it is often framed in the literature as a compensatory strategy—primarily associated with lexical gaps or insufficient proficiency during conversation. We partially disagree with this interpretation. While translation can indeed function as a support mechanism in moments of communicative difficulty, we argue that its use is not restricted to situations of linguistic deficiency. Even proficient speakers may resort to translation techniques or translation applications to enhance interactional dynamics, negotiate meaning more precisely, or accelerate the flow of conversation. In such cases, translation operates not as a sign of limitation, but as a strategic and resourceful practice aimed at refining expression, adjusting semantic nuances, or exploring alternative forms of articulation.

The search for “translation strategies” + “teletandem,” which yielded three results, proved ultimately unproductive for the purposes of this study. Two of the findings focused primarily on machine translation and processes of self-regulation, without directly addressing human translation strategies within TTD interactions. The third result consisted of a Russian-language list that did not correspond to a peer-reviewed article or scientific essay. Consequently, none of these results substantially contributed to the specific analytical focus of this research.

On the other hand, the search based on “pedagogical translation” + “teletandem,” resulted in 2 documents of some usefulness. A master's dissertation by Heloisa Postai Sacco called “Um estudo sobre tipos de tradução no ensino e na aprendizagem de língua inglesa”, although does not properly focus on TTD interactions, presents interesting findings regarding how students and teachers perceive pedagogical translation.

Similarly, Carolina Moya Fiorelli, master's dissertation, “Crenças de uma professora de inglês para fins específico: um estudo sobre a tradução em sala de aula”, also focused solely on pedagogical translation, but also highlighted how this topic was understood by teachers.

The researcher also concluded that translation is a communicative activity as well (Fiorelli, p. 65). It can also help teachers promote critical thinking. Fiorelli agrees with Branco when she says that pedagogical translation aims toward “to reinforce and assess learning through texts, contrastive analysis, and reflection” (Branco, 2009, p. 186, translated by the authors). She finishes saying that the pedagogical translation must be adapted to the students' needs and always permeated by critical thinking.

It is important to note that Fiorelli also describes a process of critical awareness regarding her own previous assumptions about translation as a pedagogical tool. Her reflections, together with Sacco's dissertation, reveal that pedagogical translation continues to be misunderstood within foreign language teaching. The persistence of longstanding prejudice — often inherited from the strong rejection of translation during the rise of the Communicative Approach — still influences

teaching practices. Beyond this deeply rooted bias, both researchers point out that teachers and mediators may employ direct or literal translation practices without fully considering the pedagogical objectives, contextual demands, or specific learning needs of their students.

Pedagogical translation, however, must be grounded in everyday classroom practice and adapted to students' sociolinguistic and educational contexts. One of the reasons translation was so negatively evaluated during the consolidation of communicative methodologies was precisely its decontextualized and mechanical application. It was often outdated in its procedures and poorly integrated into broader pedagogical goals. Contemporary perspectives differ significantly. Today, there is a broader understanding that any methodological choice — including translation — must be learner-centred, context-sensitive, and aligned with communicative and cognitive objectives. In this sense, pedagogical translation can be re-signified as a strategic and reflective practice rather than a regressive one.

Nevertheless, the search combining “Teletandem” and “Translation” produced largely non-specific results. Most publications addressed either TTD or translation independently, without establishing a substantial analytical dialogue between the two fields. Moreover, certain relevant works — such as “O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática”, by Fabiana Picoli and Ana Cristina Biondo Salomão — were only located after conducting the search using the equivalent terms in Portuguese. This suggests not only a scarcity of directly articulated research in English, but also the importance of multilingual search strategies when investigating topics situated within specific academic communities.

This paper by the Araraquara researchers is an excellent finding regarding the topic pedagogical translation in TTD contexts. It deals with the changing perception that one of TTD pillars must be reviewed: the language separation. This has been discussed for some time, as we saw first-hand during recent academic seminars (Gutenlox and IVEC, for example), but here it is clearly explained how bilingualism and pedagogical translation are important tools in TTD interactions:

However, when analysing phenomena arising from bilingualism (code-switching), we realize that alternating between one language and another is a relevant resource within the bilingual repertoire itself. Thus, we understand that the principle of language separation could be referred to as the principle of equality (of opportunities), so that it incorporates the existing bilingualism in this context in an inclusive manner, that is, by recognizing the creative and interconnected use of both languages according to the speakers' needs, objectives, and intentions (Piccoli; Salomão, 2020, p. 1620, translated by the authors).⁵

Therefore, it is of utmost importance that new papers focus specifically on the relationship between TTD and pedagogical translation, since there is a void in papers regarding a topic that

⁵ “Contudo, ao analisarmos os fenômenos decorrentes do bilinguismo (alternância de códigos), percebemos que alternar entre uma língua e outra é um recurso pertinente do próprio repertório bilíngue. Entendemos, assim, que o princípio da separação de línguas poderia ser denominado de princípio da igualdade (de oportunidades) para que incorpore o bilinguismo existente nesse contexto de forma includente, ou seja, reconhecendo o uso criativo e atrelado das duas línguas de acordo com as necessidades, objetivos e intenções dos falantes” (Piccoli; Salomão, 2020, p. 1620).

actually partakes the routine of TTD mediators. This also helps to validate the efforts of the post-doctorate training program created by POET in partnership with PPGL in its effort of publishing these papers.

4. The course

The course “Formação de Mediadores em Teletandem” at the UFC was designed to equip participants with the skills necessary to mediate interactions within the TTD context, emphasizing transcultural competencies, digital and literary literacy, and evaluation strategies. The course covered a broad range of topics, including the basic principles of TTD, the use of new technologies in language teaching, and the development of digital and multimodal literacy. Participants also engaged with theoretical frameworks on socio-interactionist mediation and literary literacy, offering a well-rounded approach to TTD practices.

It was divided into synchronous sessions through Google Meet and YouTube channels, and asynchronous activities in Google Classroom. This aimed to give the students flexibility to plan their course without compromising their graduate research or undergraduate lessons. Since the target audience was preferably graduate researchers, the flexibility seemed the best choice. It also allowed the researcher to dose the information and control the course schedule better, since the presence of the classes in YouTube allowed the students to review or view the content when needed. The course curriculum included modules addressing the principles of Teletandem interaction, the pedagogical role of mediation, the use of digital tools for synchronous communication, and the development of intercultural awareness. Participants were required to complete formative assignments, including written reflections, participation in simulated mediation scenarios, and the analysis of communication challenges commonly encountered in virtual exchanges.

The lectures were divided between the researcher and guest lecturers, which were specialists in the TTD field or Literary analysis. The literary aspect was essential, due to the establishment of a Literary TTD partnership (Portuguese-Portuguese), between URCA and Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Therefore, the mediators in training would, at first, be a part of this partnership, for their education.

However, two things happened that changed the planning. First the number of students enrolled in the course from UFC was minimal. Only two students actually participated from UFC. The others were students from URCA and UNESPAR, and even they were not that many as well. From a total of 24 enrolled students, only 12 actively participated in the course.

The second thing was that URCA's partnerships happened to be simultaneous to the course, so instead of creating the Literary Teletandem group with UNESPAR, the researcher preferred to ask URCA's representatives to enrol the course students in their TTD partnerships. So, the course students were offered enrolment in the partnerships with Tulane University, Georgetown University and Duoc UC.

The course curriculum included modules addressing the principles of Teletandem interaction, the pedagogical role of mediation, the use of digital tools for synchronous communication, and



the development of intercultural awareness. Participants were required to complete formative assignments, including written reflections, participation in simulated mediation scenarios, and the analysis of communication challenges commonly encountered in virtual exchanges.

So, the course structure included both theoretical and practical components. Participants gained critical insights from scholarly texts on TTD and then applied these insights in mediated interactions, reinforcing the connection between theory and practice. Key readings included works by notable scholars in the field of translation, such as Sinara Branco, Howard Douglas Brown, as well as professor João Telles, who provided a comprehensive understanding of TTD as a pedagogical and intercultural tool.

The practical aspects of the course allowed participants to experience real-world interactions in the TTD environment, cultivating important mediator skills. The program emphasized the importance of transculturality (Welsch, 1999) in language learning, preparing participants to navigate and mediate cultural differences during language exchanges. In addition, the course covered ethical considerations, such as data anonymization and the use of Free and Informed Consent in research.

Mediation sessions were conducted periodically as structured group meetings designed to support participants' linguistic and intercultural development. These sessions were scheduled in advance and facilitated by trained mediators who guided discussions on communication strategies, language difficulties, and cultural misunderstandings that emerged during TTD interactions.

During mediation meetings, participants were encouraged to reflect on their learning experiences, identify communication challenges, and collaboratively propose solutions. These sessions functioned as reflective spaces that allowed mediators to monitor participant progress and adjust pedagogical strategies when necessary.

Assessment in the course consisted of self-assessment, participation in mediations, reports on presentations, and reports of TTD interactions. This multifaceted evaluation ensured that participants not only understood theoretical concepts but were also able to implement these ideas in practice. According to Douglas Altamiro Consolo:

Assessment is a key component of learning because it helps students learn. When students are able to see how they are doing in a class, for example, they are able to determine whether or not they understand lessons and course materials. Assessment can also help motivate students (Consolo, 2022, p. 2).

Therefore, multiplism was adopted as means to an end. To guarantee that students had the best tools for developing their goals and to perceive this development as a continuous process, the peer-to-peer assessment, the report and the teacher-mediator evaluation were applied.

In conclusion, this course represented a robust training opportunity for mediators in TTD, blending theoretical knowledge with hands-on experience and encouraging the development of professional skills in digital literacy, transcultural communication, and pedagogical mediation.

We hope that the materials derived from the course will further enhance mediation skills at UFC, as the lectures were recorded and uploaded to institutional YouTube channels.



However, it is important to highlight some technical challenges encountered during the course's implementation.

The first issue was a shortage of staff. Initially, the transmission was supposed to be handled by scholarship students from POET or URCA, but none were available to assist. This left the researcher managing both the presentation and the transmission simultaneously, which negatively impacted the quality of the presentation and the final product. The second issue involved access to the YouTube channel. The plan was to use POET's channel, but the researcher did not have access to that account. As a result, the recordings had to be uploaded to URCA's channel at the last minute.

From the second lecture onward, the researcher decided to record the sessions using OBS Studio instead of live streaming and then upload the videos after the class was finished. This solution did not affect student access, as the group was small — only 12 students — and it allowed the researcher to focus solely on the presentation without the added stress of managing the YouTube stream and chat in real-time. Overall, these adjustments helped improve the quality of the remaining lectures, ensuring that students received a more focused and polished presentation.

5. The partnerships

The establishment of institutional partnerships was carried out through a series of formal and informal contacts between faculty members engaged in virtual exchange initiatives. Initial communication occurred through institutional email exchanges, followed by online meetings in which logistical aspects of the program were discussed. These discussions addressed issues such as participant selection criteria, scheduling compatibility between institutions, language pairing arrangements, and the integration of TTD sessions into existing academic calendars.

Partnership development also required ongoing negotiation to ensure alignment between institutional expectations and pedagogical objectives. This process involved revising timelines, coordinating student enrolment procedures, and defining responsibilities related to mediation and session monitoring.

That said, the development of partnerships proved to be the most challenging aspect of organizing the TTD-UFC program. Several factors contributed to these difficulties: a) personal issues affecting both the postdoctoral trainee and supervisor's activities, b) misaligned academic calendars between institutions, c) divergent institutional goals, and d) over-reliance on personal connections.

The first issue is significant, as science is still conducted by humans, and personal circumstances inevitably impact professional activities. In this case, illness — whether affecting the researchers themselves or their family members — significantly delayed the implementation timeline. Similarly, lectures in the mediator training course were postponed, which, in turn, delayed the formal discussions surrounding partnerships until September.

This delay compounded the second challenge: conflicting academic schedules between the Brazilian and American institutions, in this case, Harvard University. The American

university's academic calendar had already been set, with existing TTD collaborations in progress (UNESP). The team's mismanagement of time exacerbated this issue, resulting in the postponement of the partnership to January—midway through the Brazilian university's summer break. Therefore, such partnership became impossible to organize into the course's schedule.

In addition to scheduling conflicts, the institutions faced diverging objectives. At UFC, the primary goal was to enhance English proficiency among postgraduate Physiotherapy students, necessitating extracurricular activities outside regular university hours. In contrast, the American institution required TTD sessions to be integrated into the professors' regular curriculum, conducted during class time. This divergence created a structural challenge: while TTD at UFC would rely on after-hours commitment from both students and mediators, the American institution could only accommodate it as part of the students' formal coursework.

The final, and perhaps most critical, issue was the dependency on personal connections between professors to establish TTD partnerships. This lack of formal institutionalization is a persistent problem in the TTD program at both URCA and UFC. The reliance on individual networks poses a significant barrier to the sustainability and expansion of the initiative, highlighting the need for more robust institutional support and formalized agreements to ensure long-term success.

Having that said, during the course students still had access to URCA's partnerships with foreign universities, such as Duoc UC, Tulane University and Georgetown University. At the time, Duoc and UNESP were offering a TTD course focused on culture, being available to interactions between English-English and English-Spanish language exchange, whereas Tulane and Georgetown held courses of Portuguese-English exchange. This was excellent because allowed both transcultural training and literary perspectives in TTD interactions.

Besides the existing partnerships, there was an attempt made by us towards creating south-south partnerships, specifically focusing in countries such as Guiana, China, New Zealand and Nigeria, as well as lusophone countries such as Angola and Moçambique, but unfortunately there were few responses and none positive. This highlights the structural issue of personal connections and the absence of institutional partnerships that could fulfil this need.

6. Conclusion

In this paper we hoped to present the detailed experience of conducting a mediator's training program at POET-UFC and the failed attempt to create a recurrent TTD program within the institution during 2024 and 2025, as part of a post-doctoral training experience lived by one of the authors.

The course was successful in establishing a theoretical foundation about TTD practices, having many specialists from UNESP acting as lecturers. The course also was well rounded in the assessment of its students, using multiple means of evaluation and feedback in order to provide a better experience.



Although the course failed in creating a TTD culture and consistent recurrent partnerships, it offered an initial partnership spearheaded between UNESP and DUOC universities, which provided hands-on training experience for the students in TTD and at the same time transcultural expertise.

We authors hope to reignite the TTD program at URCA and at UFC in the future, creating south-south partnerships, aimed at reciprocal goals between institutions. In order to do that, it is important that UFC's and URCA's international relations officers work closely with the Language departments so that formal institutional partnerships may be attained.

The experience described in this study demonstrates that the successful implementation of TTD programs requires sustained institutional collaboration, structured mediator training, and flexible pedagogical planning. The lessons documented here may support future initiatives seeking to integrate virtual exchange practices into higher education curricula and contribute to the internationalization of academic programs.

AUTHORS' CONTRIBUTION

Guilherme Mariano Martins da Silva: Conceptualization; Methodology; Investigation; Data curation; Formal analysis; Visualization; Writing – original draft; Writing – review & editing.

Diana Costa Fortier Silva: Supervision; Methodology; Data curation; Writing – review & editing.

José Carlos Tatmatsu Rocha: Conceptualization; Methodology; Resources.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare no conflicts of interest.

REFERENCES

CAVALARI, Suzi Marques Spatti. Integrating telecollaborative language learning into Higher Education: a study on teletandem practice. Porto Alegre: **BELT**, July-December 2018, v. 9, n. 2, p. 417-432. Available at: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/belt/article/view/31927>. Last access: 6 jan. 2026.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Computer-assisted assessment in teletandem interactions. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 43, n. 1, 2022. Available at: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/57195>. Last access: 6 jan. 2026.

DE WIT, Hans. Misconceptions about (the end of) Internationalization, the current state of play. In: JONES, Elspeth *et al.* **Global and Local Internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2016. p. 15-20.

FIORELLI, Carolina Moya. **Crenças de uma professora de inglês para fins específico**: um estudo sobre a tradução em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017. Available at: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/a2c49fb6-4771-4199-b03f-8c7f7b7306e1/content>. Last access: 6 jan. 2026.



MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes; FUNO, Ludmila Belotti Andreu; SILVA, Guilherme Mariano Martins da. Teletandem e internacionalização na Universidade Regional do Cariri (URCA). In: SOUZA, Fábio M. de; CARVALHO, Kelly C. H. P. de; MESSIAS, Rozana A. L. (Org.). **Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI**. São Paulo; Campina Grande: Mentis Abertas; EdUEPB, 2020, v. 1. p. 17-42.

PICOLI, Fabiana; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática. **Estudos Linguísticos**, v. 49. n. 3, p. 1605–1623, 2020. Available at: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2458>. Last access: 12 jan. 2026.

RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de. Portuguese and spanish teletandem: the role of mediators. **Colombian Applied Linguistics Journal**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 35–48, 2018. DOI: 10.14483/22487085.12055. Available at: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/12055>. Last access: 6 nov. 2025.

RAMOS, Karin Adriane Henschel Pobbe; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de. Literatura em contexto de telecolaboração: uma experiência inicial. In: SOUZA, Fábio Marques de; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. (Org.) **Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI**. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EdUEPB, 2020. p. 129-149.

SACCO, Heloísa Postai. **Um estudo sobre tipos de tradução no ensino e na aprendizagem de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019. Available at: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/654c-9353-0310-45bc-bebc66cbb7d4ee97/content>. Last access: 11 jan. 2026.

SILVA, Guilherme Mariano Martins da; FUNO Ludmila Belotti Andreu; SILVA, Darley Pereira da. Teletandem literário/URCA: uma proposta de intercâmbio virtual com ênfase em experiências literárias. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 13, n. 2, p. 72-89, maio-ago. 2024. Available at: https://www.researchgate.net/publication/385585828_Teletandem_literarioURCA_uma_proposta_de_intercambio_virtual_com_ênfase_em_experiencias_literarias. Last access: 11 jan. 2026.

TELLES, João Antônio (Org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas em tandem**. São Paulo: Pontes Editores, 2009.

TELLES, João Antônio. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **Delta**, vol 31. n. 3, 2015. p. 603-632. Available at: <https://www.scielo.br/j/delta/a/yDgwtkLRKj5ftZ86ddKVggm/?format=html&lang=en#>. Last access: 11 feb. 2026.



Alexandre do Amaral Ribeiro e Livia Assunção Cecílio entrevistam Roberto Mulinacci, professor titular de Língua e Linguística Portuguesa e Brasileira da Universidade de Bolonha (Itália)

Alexandre do Amaral Ribeiro and Livia Assunção Cecílio interview Roberto Mulinacci, Full Professor of Portuguese and Brazilian Language and Linguistics at the University of Bologna (Italy).

Este número da *Revista Matranga* explora as interfaces entre o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), os Estudos da Tradução e a Interculturalidade. As relações temáticas aqui propostas não estão usualmente no horizonte de pesquisadores e de professores que tendem a ver a tradução de forma restrita no contexto do ensino de línguas. Muitos entendem com mais facilidades o ato tradutório mais como ferramenta didático-pedagógica do que como uma das bases teóricas que pode orientar a construção de um currículo de educação linguística, a seleção e a descrição didática de conteúdo de forma compatível com as demandas de aprendizagem de Português Língua Estrangeira, entre outras contribuições.

O tema central parte, portanto, da premissa de que a tradução, em sentido amplo, constitui uma das operações mais importantes no processo de aprendizagem, envolvendo a mediação entre sistemas intersemióticos, (inter)culturais e discursivos distintos. As perguntas elaboradas para estas entrevistas buscam, nesse sentido, explorar os desafios para a “reintegração” da tradução no ensino de línguas sob premissas renovadas: não como um exercício mecânico, mas como uma prática de mediação cultural e como um instrumento de reflexão metalinguística que auxilia o aprendiz a habitar um novo mundo simbólico.

Buscando oferecer oportunidade de pensar a temática proposta de diferentes pontos de vista, acolhendo tanto aquilo que é amplamente aceito como o contraditório, convidamos dois profissionais atuantes na área em questão. Estamos gratos e convictos da prestimosa contribuição do professor Roberto Mulinacci. Além de sua produção teórica, o professor Mulinacci possui vasta experiência prática como tradutor, tendo vertido para o italiano obras de autores como Guimarães Rosa, Fernando Pessoa e Mia Couto.



A entrevista que trazemos aqui oferece uma reflexão provocadora sobre as expectativas, por vezes, “irrealistas” em relação à tradução como ferramenta pedagógica. Nela, considerando também as novas tecnologias digitais, convida-se a voltar a olhar mais para processos de escolha lexical, questões semânticas, entre outras.

MATRAGA | O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) historicamente dialogou com diferentes metodologias, e a tradução já teve papéis centrais, marginais ou mesmo rejeitados. Na sua prática docente e de pesquisa, como percebe hoje a utilidade da tradução no ensino de PLE?

ROBERTO MULINACCI | Não queria decepcionar vocês, mas, apesar de ter trabalhado muito ao longo dos anos com a tradução enquanto técnica auxiliar nas aulas de PLE, confesso que acabei progressivamente desenvolvendo um sentimento de crescente frustração para com essa prática, pelo menos no que tange ao processo de aprendizado do português por parte de alunos estrangeiros, nesse caso específico, italianos. Não estou falando, claro, da frustração em relação aos produtos tradutórios realizados em sala de aula, mas, sim, em relação aos procedimentos tradutórios utilizados como estratégia pedagógica para melhorar a competência linguística dos aprendizes de português no contexto da Universidade. De fato, indo um pouco na contramão de um tradicional filão de pesquisa que, de vez em quando, vem revalorizando a utilidade da tradução principalmente como recurso motivacional no quadro das interações didáticas em aulas de língua estrangeira, minha experiência plurienal no ensino da tradução se revelou substancialmente ineficaz também do ponto de vista desses específicos resultados de aprendizagem esperados. Quer dizer, embora a prática tradutória seja sem dúvida um método fascinante de conscientização linguística, na medida em que — parafraseando uma célebre frase de Calvino — só quem traduz chega a se dar conta concreta e plenamente, e não apenas em abstrato, das inesgotáveis nuances de significado inscritas na aparente correspondência semântica entre as palavras do texto fonte e do texto alvo, é um fato que esse método, quando inserido em contexto de aula, ainda mais com turmas aloglotas, trabalha, pelo menos parcialmente, no vazio, conforme poderia ser definido o inevitável déficit de competência na língua de partida (e, não raro, também na de chegada) do discente estrangeiro.

Destarte, ainda que o grau de dificuldade do texto a ser traduzido em sala de aula seja obviamente ajustado de acordo com o nível de conhecimento linguístico de cada alunado, o exercício de transposição do original português para o italiano (sendo, esta, de fato, com poucas exceções, a direção costumeira e normal do treinamento dessa habilidade para fins didáticos) acaba frequentemente falhando no objetivo que deveria se considerar prioritário nessa tarefa e que não é a tradução em si, enquanto produto, mas a tradução como processo, a saber, enquanto meio para alcançar o escopo de aprimorar a competência leitora e escrita dos estudantes. Observada por esse ângulo, porém, acho que, infelizmente, uma avaliação séria da utilidade da tradução para aprendizes de línguas estrangeiras não pode não ficar muito aquém das expectativas que a relevância, em nível acadêmico, dessa prática normalmente sabe suscitar. Parece-me, em suma, que, para ser levada a cabo de modo eficiente, a tradução implique muito mais competências lin-

guísticas do que aquelas que consegue realmente desenvolver com vistas à formação de alunos de português ou de outros idiomas.

Sem considerar que hoje existe mais uma razão para questionar a suposta funcionalidade pedagógica da tradução no campo do ensino das línguas estrangeiras e são as ferramentas de tradução automática (Google Translate, DeepL, Lara, ChatGPT, etc.) que transformaram radicalmente não só a atividade profissional dos tradutores, como também a atividade didática dos docentes de tradução, tornando, em especial, esta última cada vez menos prioritária diante dos enormes avanços tecnológicos nessa área. Efetivamente, se, hoje em dia, para muitos tradutores profissionais, traduzir virou, no fundo, fazer a pós-edição dos textos traduzidos pelas máquinas, e o mesmo deveria ser também para os aspirantes tradutores que trabalham em sala de aula — sendo, aliás, para este tipo de público, a revisão das escolhas feitas pelos algoritmos da inteligência artificial um ótimo e, às vezes, necessário exercício de tomada de consciência da complexidade dos mecanismos que presidem às operações tradutórias —, a diferença, contudo, é que, enquanto todos os tradutores profissionais têm interesse e necessidade, além de capacitação e experiência suficientes para se submeter a essa tarefa, aos aspirantes tradutores faltam justamente não só as habilidades e a experiência, que, não por acaso, precisam ainda ser treinadas, como também, e principalmente, o sentimento da necessidade de envidar esforços para fazer o que as ferramentas de tradução automática conseguem fazer sem esforço algum.

E previno desde já uma objeção que julgo absolutamente improcedente, conquanto possa ser consoladora: as ferramentas CAT (tradução assistida por computador) produzem traduções piores do que aquelas produzidas por tradutores humanos. Infelizmente para nós, tradutores humanos, trata-se de uma afirmação que não corresponde mais à realidade das coisas e que, por sinal, tem de ser muito relativizada, circunscrevendo-a a uns poucos textos, principalmente literários e com um nível de complexidade linguística (ligada a específicos registros, idioletos, jargões, expressões idiomáticas, etc.) super elevado, com o qual, porém, nada garante que saibam lidar melhor todos os tradutores humanos, em especial, aqueles em formação nos nossos cursos. No ano passado, aliás, eu fiz vários experimentos desse tipo, em sala de aula, com diversos textos literários brasileiros a serem vertidos para o italiano quer pelo DeepL quer pelos alunos e as versões obtidas pelo DeepL se revelaram quase sempre superiores não só àquelas produzidas pelos alunos, como também, para minha grande surpresa, a algumas das mesmas traduções já presentes no mercado editorial italiano e de autoria de tradutores profissionais.

MATRAGA | Com base na sua experiência de ensino na Universidade italiana e levando em conta também o conhecimento dos meios acadêmicos estrangeiros, em particular portugueses e brasileiros, como essa consciência pedagógica comparativa contribuiu para moldar a sua visão sobre a interface entre ensino de PLE, estudos da tradução e formação docente?

ROBERTO MULINACCI | Trata-se de uma pergunta bem interessante, porque não há dúvida de que normalmente o confronto com outros colegas, também de outros meios acadêmicos, constitui-se (ou deveria se constituir) para todo e qualquer professor em uma



fundamental oportunidade de renovação das suas próprias práticas letivas, vale dizer, ao fim e ao cabo, em um enriquecimento pedagógico absolutamente valioso e indispensável. Com efeito, inclusive na área da didática, e não só das línguas estrangeiras, a cristalização das concepções metodológicas me parece um dos piores erros a serem cometidos por quem esteja minimamente consciente da responsabilidade de uma atuação docente capaz de se realinhar progressivamente às exigências de públicos discentes em constante transformação, mesmo em chave sociocultural. Entretanto, apesar de ter sempre acreditado (e, para falar verdade, continuo ainda acreditando) na utilidade desse confronto com métodos de ensino supostamente alternativos aos meus, na esperança de poder extrair dele sugestões para reorientar minha prática de docência no campo da tradução, não consegui até agora encontrar ideias particularmente inovadoras no tocante à organização do trabalho em sala de aula, que termina, afinal, por se reduzir quase sempre, salvo engano, a uma combinação bastante previsível de praxe e teoria, ou seja, processos de produção de textos e sucessiva análise dos produtos textuais dali resultantes.

Um binômio que, claro, faz todo o sentido e talvez possa ser o único possível no âmbito em apreço, embora não raro esse trabalho de produção de textos seja executado quase à revelia de qualquer teoria da tradução, a qual intervém eventualmente só depois, no momento em que se trata de levar os alunos a opinar sobre o resultado das suas próprias atividades tradutórias, em vez de ajudá-los a embasar a praxe que está na origem delas. De resto, a situação não melhora muito nem sequer nos casos em que as teorias da tradução, justamente no plural, sejam apresentadas preliminarmente em relação à tarefa do traduzir, uma vez que elas aparecem, no fundo, quase desvinculadas da prática, como um repertório de ideias e estratégias historicamente sedimentado nos alicerces da disciplina, mas cuja concreta incidência no plano do processo operacional dá a impressão de ser mínima. E assim as aulas de tradução acabam por consistir, na maioria das vezes, ou em simples oficinas de tradução, isto é, o ofício de tradutor se aprende só traduzindo — uma convicção, a meu ver, absurda, mas compartilhada também por muitos tradutores —, ou em sessões coletivas de revisão dos textos traduzidos, em que ao professor cabe o papel incontestado de avaliar as soluções propostas pelos alunos. Só que se trata de um debate assimétrico, em que a pertinência de uma escolha é garantida de saída pela maior competência do professor, o único, aliás, que pode gostar de discutir por horas (e, às vezes, por dias, digo isso por experiência pessoal) sobre a maior ou menor adequação de um adjetivo ou de um substantivo em um determinado contexto.

Se, portanto, esse objetivo de autoconsciência linguística do alunado é uma ambição perfeitamente legítima do percurso de aquisição de uma competência tradutória, cumpre, porém, observar que nem sempre é tão fácil de se realizar e justamente por causa da falta de interação entre as demais vertentes do projeto pedagógico, isto é, no caso em pauta, o ensino de PLE e a formação dos professores dessa área. Dito de outro modo: carece, em geral, aos professores de tradução, com as devidas ressalvas, não tanto a percepção óbvia das possíveis conexões entre a prática tradutória e a aprendizagem do português — uma percepção que, de tão óbvia, representa mesmo a principal justificativa do uso da tradução em sala de aula também para fins de ensino de língua — quanto, em especial, a consciência de que essas co-

nexões não são nada lineares, isto é, uma prática desembocando automaticamente na outra (tradução → aprendizagem linguística e vice-versa), mas sim sucessivas e hierarquizadas, vale dizer, uma implicando a outra (aprendizagem linguística → tradução) sem, porém, reverter reciprocamente nela.

Declaro-me, em suma, culpado de não ter entendido, ao longo desses anos, que meu ser professor de língua e tradução não redundava necessariamente na equivalência entre esses dois polos da minha formação, cuja interface é, na verdade, apenas parcial, ficando, por exemplo, as competências tradutórias muito aquém e, ao mesmo tempo, muito além das competências linguísticas e vice-versa. De resto, conforme é notório (e eu poderia dar inúmeros exemplos disso, pelo menos no que concerne ao panorama italiano), para ser um bom tradutor não é preciso ter uma alta competência comunicativa na língua alvo, assim como um falante extremamente competente em línguas estrangeiras não é, por isso, automaticamente um bom tradutor. E tudo isso pode ser perfeitamente explicado pelo fato de a competência tradutória ser justamente uma competência distinta da competência linguística, por mais que, claro, esta possa ajudar aquela, mesmo sem ser necessária e suficiente em si.

MATRAGA | Olhando para o futuro, quais competências considera prioritárias para a formação de professores de PLE em um contexto global marcado pela diversidade linguística, cultural e pelas novas tecnologias?

ROBERTO MULINACCI | Depois de tudo o que ficou dito até agora e que tem a ver, não à toa, inclusive com a enorme relevância atual das novas tecnologias e, em particular, da inteligência artificial na área não só dos Estudos de Tradução, como também do ensino das línguas, acho que uma formação de professores de PLE seriamente preocupada — ou, melhor dizendo, comprometida — com o futuro de nossos alunos tem a obrigação de investir principalmente naquelas competências que não estão ainda plenamente ao alcance dos algoritmos de softwares e que, portanto, não podem, ao menos por enquanto, ser substituídas por eles. Desse ponto de vista, conquanto eu esteja totalmente convencido do papel fundamental que a habilidade da tradução desempenha no quadro da formação acadêmica de um estudante de línguas estrangeiras, parece-me todavia um desperdício de tempo traduzir textos em sala de aula, quando seria muito mais inteligente criar os pressupostos para que o desenvolvimento de tal habilidade se desse a partir de seus fundamentos. Por exemplo, dotando aquele mesmo estudante supramencionado dos instrumentos linguísticos tidos como propedêuticos à tradução e cuja posse plena, por sinal — conforme lembrava o saudoso professor Alan Cruse, um dos maiores especialistas em nível mundial de semântica e linguística cognitiva —, continua (ainda bem!) distinguindo os humanos das máquinas.

Estou me referindo, em particular, àquela competência lexical que diz respeito ao significado das palavras e que, diferentemente das específicas questões sintáticas típicas de cada língua, representa ainda hoje, para utilizar as palavras de Cruse, “the big problem” a ser resolvido no âmbito do treinamento dos computadores (de resto, não estranha que também no tocante ao campo da tradução uma das inadequações mais comuns seja representada exatamente por equi-



vocos semânticos decorrentes da natural polissemia das palavras, com suas peculiares acepções em determinados contextos e que, dependendo do tipo de texto, nem sempre as ferramentas CAT conseguem identificar de maneira acurada). Mas para que a competência lexical se torne parte integrante da formação das nossas turmas de aprendizes estrangeiros de português é preciso que haja abordagens didáticas expressamente direcionadas ao estudo do léxico e da semântica, que, pelo contrário, são dois temas infelizmente bastante negligenciados nos percursos curriculares de nossos cursos de graduação e pós-graduação. Portanto, em vez de gastar horas de aula buscando traduzir para o italiano textos que poderiam ser traduzidos de forma igualmente eficaz e sem esforços também por Deepl ou Google Translate (desmotivando, assim, o aluno, cuja eventual frustração em relação às dificuldades do fazer tradutório pode repercutir inclusive no seu processo de aprendizagem linguística) talvez seja preferível e mais profícuo investir no desenvolvimento daquela consciência lexical que hoje constitui, ainda mais, uma autêntica prioridade do perfil de um aluno de Letras, além de representar inclusive uma óbvia mais-valia também para os estudantes de tradução.

MATRAGA | No contexto universitário italiano, o ensino de PLE tem se consolidado nas últimas décadas, em paralelo com o fortalecimento dos estudos de tradução e das relações acadêmicas entre Itália, Brasil e Portugal. Quais são, na sua visão, os principais avanços e os maiores desafios que ainda se colocam para o PLE nas universidades italianas hoje?

ROBERTO MULINACCI | Sinceramente não sei se os indubitáveis avanços da disciplina do Português como língua estrangeira no contexto universitário italiano tenham a ver, direta ou indiretamente, com o fortalecimento dos estudos de tradução também nessa área, conforme demonstrariam os muitos colegas que trabalham com a tradução mesmo fora da sala de aula. Com certeza, o reconhecimento da relevância do português no mercado internacional das línguas ajudou bastante a consolidação da disciplina em nível acadêmico, para a qual naturalmente contribuiu, em um círculo reciprocamente virtuoso, também a atividade desses professores-tradutores, alguns dos quais muito renomados, e que de início haviam se beneficiado, justamente enquanto tradutores (foi meu caso, por exemplo), dessa nova centralidade do idioma em apreço. No entanto, além disso, acredito que os avanços e os desafios vindouros para o ensino de PLE independem substancialmente da nossa atuação docente, estando vinculados muito mais, no bem e no mal, a esse inevitável e progressivo processo de comoditização da língua portuguesa, isto é, em termos de percepção do seu valor econômico, por exemplo, como um meio para ingressar no mercado de trabalho, sem, porém, esquecer, desejavelmente, que ela vale também como um fim em si, um instrumento a mais através do qual enxergar o mundo pelo olhar das culturas que nela se expressam. Portanto, o único desafio que realmente se coloca ao ensino de PLE na Universidade italiana é, no meu entender, aquele de continuar a estar à altura das exigências de formação de novos públicos discentes, sabendo, porém, que a captação deles é algo que se desenrola majoritariamente fora da Universidade, em consequência de dinâmicas que são, hoje em dia, infelizmente cada vez mais “geopolíticas”, *latu sensu*, do que apenas culturais.



MATRAGA | Na sua experiência com o ensino de português para aprendizes italianos, quais têm sido as contribuições mais relevantes dos Estudos da Tradução para enfrentar as dificuldades específicas desse público? Em que medida a proximidade entre italiano e português facilita o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, cria falsos cognatos ou armadilhas linguísticas que precisam ser tratados em sala de aula?

ROBERTO MULINACCI | Mais uma vez, correndo o risco de me repetir, confesso ignorar se os Estudos da Tradução tenham contribuído ou não e, eventualmente, em que medida para enfrentar as dificuldades desse específico público de aprendizes de português que são os italianos. Para os quais, porventura, as palavras cognatas, incluindo não só as verdadeiras como também e sobretudo as falsas, são, afinal de contas, armadilhas linguísticas de pouca monta, porque os alunos já estão previamente alertados sobre os riscos procedentes desse tipo de superficiais analogias que se encontram normalmente em línguas afins. Nessa ótica, a proximidade entre o italiano e o português é, sem dúvida, um fator que facilita a aprendizagem, embora a maior distância do italiano em relação ao português (se comparada, por exemplo, com a distância em relação ao espanhol) contribua também para reduzir os efeitos nefastos dos fenômenos de *transfer* linguístico, conquanto, não raro, seja justamente um terceiro idioma mais familiar ao público italiano como o espanhol que interfere de modo negativo na interlíngua dos nossos aprendizes, principalmente naquela de iniciantes absolutos de português mas já com algum conhecimento prévio de castelhano. Seja como for, deixando de lado os casos de interferência mais banais, duvido que, no tocante aos aspectos profundos do processo de aprendizado de português por parte de estudantes itálofonos, a tradução possa se revelar efetivamente útil para prevenir ou corrigir a fossilização de eventuais erros já presentes na interlíngua, como, por exemplo, entre os demais, aqueles relativos às preposições, que são, de fato, frequentemente mencionados nas diversas pesquisas sobre o assunto.

E isso não porque a tradução, repito, não seja um modo excelente de se familiarizar contrastivamente com as diferenças inerentes ao par de línguas envolvido nesse processo — o é, com certeza —, mas porque a consciência de tais diferenças (assim como das similaridades, claro) acaba mobilizando competências que visam a se concentrar depois apenas em um dos dois códigos e não em ambos. Em outras palavras, por mais que o aluno esteja consciente de que os dois sistemas linguísticos não coincidem em muitos pontos e se dê perfeitamente conta das manifestações concretas dessa divergência, a busca na língua de chegada por equivalentes tradutórios desses aspectos divergentes da língua de partida faz, porém, com que a sua sensibilidade linguística seja testada e apurada em italiano mais do que em português.

Daí que se o objetivo dos exercícios de tradução é ilusoriamente o de servir de esteio à resolução de problemas na aquisição da língua estrangeira, receio que se trate de um objetivo infelizmente fadado ao fracasso. A culpa, contudo, não é da prática tradutória e sim dos objetivos irrealistas que às vezes lhe são imprópriamente associados, fingindo ignorar, pelo contrário, que, invertendo a perspectiva de análise, a “tradução pedagógica” (a definição é de Pintado Gutiérrez) pode ser uma atividade projetual e *problem-solving* muito útil também em sala de aula, mas para reforçar a motivação do aluno a aprofundar seu conhecimento da língua e não para

se propor como uma alternativa ao ensino linguístico mais ou menos “tradicional”. E, então, deixando de lado esperanças e falsas crenças em torno da sua efetiva função nas aulas de PLE, talvez seja, portanto, principalmente com essa particular ideia de tradução que todos nós devemos aprender a lidar.



Alexandre do Amaral Ribeiro e Livia Assunção Cecílio entrevistam Cecília Carvalho Egito, professora de Português como Língua Estrangeira da PUC-Rio

Alexandre do Amaral Ribeiro and Livia Assunção Cecílio interview Cecília Carvalho Egito, a professor of Portuguese as a Foreign Language at PUC-Rio.

O desafio de articular temas como Português Língua Estrangeira (PLE), os Estudos da Tradução e a Interculturalidade, conforme proposto por este número da *Revista Matranga*, oferece a oportunidade de se pensar o lugar da tradução no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). As contribuições dos autores, aliadas as reflexões compartilhadas nas entrevistas, permitem revisitar a tradução como ferramenta pedagógica. A ideia a de que analisar a pertinência e os possíveis caminhos para reintegrar o ato tradutório como uma ação que compõe as estratégias didáticas para o ensino de língua estrangeira, neste caso, de PLE.

Apesar de a proposta central partir da ideia de tradução em sentido amplo, reconhecendo suas diversas dimensões (interlingual, intersemiótica, intercultural etc.), não abre mão do encontro com práticas e visões que circulam mais amplamente, no âmbito do ensino de PLE. A presente entrevista resgata o ato tradutório como uma possibilidade dentre as tantas estratégias de ensino, sem deixar de ampliar a contribuição da prática de traduzir para o desenvolvimento de competência lexical e da inteligência cultural. As perguntas elaboradas, portanto, exploram os desafios para a “reintegração” da tradução no ensino de línguas sob premissas renovadas

Somos gratos e estamos convictos da excelente contribuição da professora Cecília Carvalho para reflexão proposta. A professora Cecília Carvalho tem uma trajetória marcada pela pesquisa sobre o papel da primeira língua (L1) e o uso produtivo da tradução em salas de aula. Defende a tradução como uma estratégia para expandir o vocabulário e a compreensão da estrutura e do funcionamento da língua. Ao destacar o papel da “inteligência cultural” para reduzir barreiras afetivas, vê na língua materna do aluno um recurso cognitivo inevitável e benéfico para a aprendizagem do português.



Professora de Português para Estrangeiros da PUC-Rio, Cecília Carvalho é também comprometida com a formação de professores, buscando sempre trazer um olhar crítico sobre as práticas de ensino. A entrevista convida o leitor a ampliar as bases para uma reflexão crítica que concilie uma visão restrita e uma visão ampla da tradução na sala de aula de PLE.

MATRAGA | O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) historicamente dialogou com diferentes metodologias, e a tradução já teve papéis centrais, marginais ou mesmo rejeitados. Na sua prática docente e de pesquisa, como percebe hoje a utilidade da tradução no ensino de PLE?

CECÍLIA CARVALHO EGITO | Hoje entendemos que, no ensino de línguas estrangeiras, todo recurso é bem-vindo desde que utilizado adequadamente. A tradução é um deles. Sendo aplicada de forma estratégica, pode auxiliar bastante o processo de ensino-aprendizagem, especialmente do português por falantes não nativos adultos, que têm sua língua materna completamente cristalizada. Em minha tese, *O papel do inglês como primeira língua em ensino-aprendizagem do português como segunda língua para estrangeiros* (2013), pude analisar algumas formas como a tradução inevitavelmente surge nesse tipo de sala de aula tão peculiar em que atuo: diversa ao extremo, com aprendizes falantes de vários idiomas diferentes. Há muitas teorias e métodos de ensino que defendem o monolinguismo na sala de aula de L2/LE e buscam o maior afastamento possível da L1, percebida como ruído no processo de aprendizagem. No entanto, os dados coletados em minha pesquisa apontaram para um uso produtivo da tradução. Explico. No trabalho procurei observar os momentos em que os alunos, durante um certo número de aulas presenciais, passaram do português para o inglês, observando as razões e as consequências dessa alternância da L2 para a L1. A partir disso, pude concluir que os alunos empregaram o inglês, a língua materna deles, com algumas funções distintas, dentre as quais destaco duas: compreender estrutura e expandir vocabulário. Nos dois casos, a tradução resultou em construção de conhecimento e, portanto, revelou-se um recurso pedagógico, fortalecendo a tese de que pode ser, sim, um recurso auxiliar para aprendizagem de uma nova língua. Entretanto, tenho que ressaltar que a maneira como a tradução é manejada é o que a tornará um recurso didático ou um ruído na aprendizagem. A tradução direta, por exemplo, se utilizada em demasia, pode criar um bloqueio no desenvolvimento de proficiência oral. Já a tradução como paráfrase, aplicada em momentos estratégicos, mostra-se um valioso instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Recomendo fortemente a leitura do artigo “L1: madrinha ou madrasta? – o papel da L1 na aquisição da L2” (2004), de Heloísa Augusta Brito de Mello. O trabalho trata não apenas da complexa questão da primeira língua nos estudos sobre aquisição de segunda língua, mas também dá lugar à necessária discussão sobre a tradução como recurso didático na aprendizagem de LE.

MATRAGA | A interculturalidade é um eixo fundamental para o aprendizado de uma língua estrangeira. Que desafios e oportunidades a senhora identifica no trabalho com estudantes de diferentes origens culturais ao ensinar português?

CECÍLIA CARVALHO EGITO | A diversidade linguística e cultural da sala de aula é um componente desafiador e, ao mesmo tempo, fascinante tanto para os aprendizes quanto para o pro-



fessor. Constitui uma fonte inesgotável de informações novas, interessantes e curiosas acerca dos mais diferentes países e culturas. Manuseando essas informações de modo adequado, o professor tem a oportunidade de mostrar aos alunos novas formas de enxergar o mundo, contrastando-as com a cultura brasileira. É um modo incrível de instigá-los a empregar o português em sala, testando as estruturas estudadas. Além disso, o exercício de relacionar duas ou mais culturas desenvolve a chamada inteligência cultural, proposta por Peterson (2004) para afastar o perigo do etnocentrismo. A marcante interculturalidade da sala de aula de PL2E permite que professores e alunos extrapolem os limites da descrição linguística e da comunicação interpessoal, propiciando consciência sobre a própria cultura e tolerância e compreensão com a cultura do outro. Dar espaço à cultura do aluno no processo de aprendizagem do português reduz a barreira afetiva e contribui positivamente para que ele compreenda, sem estranheza, a cultura brasileira e sua indissociável relação com a língua portuguesa. Na comunicação do brasileiro, língua e relações sociais se misturam, sendo necessário ao estrangeiro falante de inglês, por exemplo, aprender que chamar uma mulher de *you* ou de *senhora* faz toda a diferença. E se o professor entende que na língua desse estrangeiro existe a confortável forma *you*, que ele usa sem grandes consequências pragmáticas, será mais fácil compreender sua dificuldade ao lidar com as formas de tratamento do português (cf. Meyer, 2004). Então, há aspectos pragmático-discursivos, culturais e interculturais do português do Brasil que precisam ser abordados em sala de aula, como atesta Meyer (2004): “O PL2 é uma área acadêmica que até hoje tem se desenvolvido, ao menos no Brasil, principalmente através de um ponto de vista da Linguística Aplicada ou então de um foco estritamente voltado para a forma linguística, com ênfase nas estruturas morfossintáticas. [...] Quando o foco desse processo de ensino-aprendizagem está colocado no comportamento social linguístico esperado do falante de português, e não apenas em estruturas e/ou regras gramaticais, há todo um universo de valores, atitudes, crenças, rituais sociais a serem conhecidos, assimilados, aceitos e, espera-se, utilizados com eficiência”. Enfim, as escolhas feitas no sistema linguístico do português do Brasil incidem diretamente na realidade pragmática, fazendo da aprendizagem dessa língua um fenômeno ainda mais desafiador.

MATRAGA | A senhora tem uma longa trajetória acadêmica com o ensino de PLE e com a formação de professores de PLE. Como essas experiências moldaram a sua visão sobre a interface entre ensino de PLE, estudos da tradução e formação docente?

CECÍLIA CARVALHO EGITO | Ensinar português do Brasil para estrangeiros de tantos lugares diferentes do mundo nos mostrou que o modo como se aprende uma segunda língua está intimamente associado à língua materna e à cultura de origem. Dependendo do país de onde vem, o aprendiz estrangeiro pode se beneficiar da tradução como recurso didático em alguns momentos da aprendizagem. Além disso, muitos aspectos da língua portuguesa são tão idiomáticos que a tradução, dependendo do grau de proficiência dos alunos, pode ser um grande auxílio. O aprendiz de L2 usa seu conhecimento acerca de sua própria língua como fonte adicional de informação, especialmente os adultos, uma vez que eles, como já disse, têm a língua materna extremamente solidificada. Nós criamos modelos de conhecimento da realidade que compara-



mos aos modelos preexistentes. Isto se dá por conta do caráter econômico da aquisição de L2, que se explica pelo fato de a mente ser um sistema parcimonioso, ou seja, todo conhecimento prévio é reaproveitado. Portanto, a tradução emerge de modo inevitável, sendo, a meu ver, mais produtivo utilizá-la a nosso favor em vez de rechaçá-la criando uma barreira a mais. Desse modo, na formação docente é importante apontar para os novos professores que, ao lecionar para estrangeiros, nossa sensibilidade acerca da melhor forma de ensinar precisa estar aguçada. Não há certo e errado, mas sim melhor ou pior dependendo da cultura e da língua de origem de cada aprendiz.

MATRAGA | **Olhando para o futuro, quais competências considera prioritárias para a formação de professores de PLE em um contexto global marcado pela diversidade linguística, cultural e pelas novas tecnologias?**

CECÍLIA CARVALHO EGITO | Sem dúvida a capacidade de adaptar-se às novas tecnologias faz toda a diferença. Além disso, é necessário manter a mente aberta a novas culturas, atualizar-se continuamente, desenvolver a criatividade e manter-se em contato com colegas da área que sempre enriquecem nosso trabalho compartilhando relatos, experiências, atividades e métodos que talvez não conheçamos. A área está em constante transformação e essa troca fortalece o trabalho do docente. Estudar e pesquisar continuamente são preceitos dos quais o professor de PLE não pode escapar. O português é uma língua muito plástica, que sofre mudanças o tempo todo, cedendo às pressões do uso social. Dessa forma, o docente que não busca se inteirar sobre os constantes novos empregos da nossa língua corre o risco de se perder na caminhada.

MATRAGA | **Na experiência da senhora com o ensino de português para aprendizes estrangeiros, quais têm sido as contribuições mais relevantes dos Estudos da Tradução para enfrentar as dificuldades específicas desse público? Em que medida a proximidade entre a língua materna do estrangeiro e o português do Brasil facilita o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, cria falsos cognatos ou armadilhas linguísticas que precisam ser tratados em sala de aula?**

CECÍLIA CARVALHO EGITO | Acredito que não se trate exatamente dos Estudos da Tradução, mas sim da Metodologia de Ensino de Línguas, que têm demonstrado que a L1, minimamente, deve ser aceita no processo de ensino-aprendizagem. A determinação do professor em usar apenas a língua-alvo e a necessidade premente do aluno de compreender e ser compreendido gera tensão e polarização entre os dois, o que poderia ser amenizado com o uso da tradução nos momentos de maior dificuldade. A ideia do bilinguismo por meio do monolinguismo é muito empregada para justificar a exclusão da L1, mantendo o completo foco na língua-alvo. No entanto, Canagarajah (1999) já constatava que, “longe de ser considerada um obstáculo para o domínio de uma segunda língua, cada vez mais se tem argumentado que a L1 pode promover a aquisição da L2 de maneira mais ativa e eficiente”. Em relação especificamente ao PLE, temos o desafio da diversidade de línguas maternas em sala de aula. Como um único professor poderia lidar com vários idiomas ao mesmo tempo? O que se propõe nesse caso é que ao menos não

haja rechaçamento da língua do aluno quando ela emerge, impondo o português (língua-alvo) a todo custo. Independentemente de qual seja a L1, o professor pode, de modo gentil e gradual, conduzir o aluno a se aventurar no uso do português. Quanto aos falsos cognatos e às possíveis armadilhas linguísticas, a tradução pode justamente ser estratégica para tanto, esclarecendo dúvidas e dissipando confusões que se manteriam sem ela.

REFERÊNCIAS

- CANAGARAJAH, A. Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CARVALHO, Cecília. **O papel do inglês como primeira língua em ensino-aprendizagem do português como segunda língua para estrangeiros**. Tese de Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2013.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. L1: madrinha ou madrasta? – o papel da L1 na aquisição da L2*. **Signótica**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 213–242, 2008. DOI: 10.5216/sig.v16i2.3743. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/3743>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- MEYER, Rosa Marina de Brito. Should I call you a senhora, você ou tu?. In: Rosa Marina de Brito Meyer. (Org.). **Revista Palavra**. Rio de Janeiro: Editora Galo Branco, 2004, p. 79-87.
- PETERSON, Brooks. **Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures**. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 2004.





Editores e Colaboradores

EDITORES

Alexandre do Amaral Ribeiro

ORCID: 0000-0003-3714-1176

É professor do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na área de Português Língua Não Materna. É doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Letras pela PUC-Rio e especialista em Psicopedagogia Diferencial: diferenças na aprendizagem, também pela PUC-Rio. Tem Pós-doutorado na área de Português como Segunda Língua na PUC-Rio e cursou a Especialização de Tradutores (Português e Inglês) - DBB (2018). Coordena o Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES); é membro da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras e Presidente da Associação de Professores de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro (APLE-RJ).

✉ alexandredoamaralribeiro@gmail.com

Livia Assunção Cecílio

ORCID: 0009-0008-0399-3817

É docente de Língua Portuguesa na Universidade de Florença, onde leciona nos cursos do Departamento de Formação, Línguas, Intercultura, Literaturas e Psicologia (FORLILPSI) e do Centro Linguístico de Ateneo (CLA). Foi pesquisadora bolsista, professora contratada e docente do Programa Leitorado Guimarães Rosa (MRE/CAPES) de Língua e Linguística Portuguesa e Brasileira na Universidade de Bolonha. Atuou como coordenadora do programa de pós-graduação em Língua Portuguesa e como responsável pelas tecnologias educacionais aplicadas ao ensino de línguas na Johns Hopkins University (SAIS Europe), em Bolonha. Também lecionou Português como segunda língua na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em



programas intensivos de mobilidade internacional. É autora de artigos e capítulos publicados em periódicos e coletâneas, com foco no ensino e na aprendizagem do português como língua estrangeira, especialmente no contexto itálico.

✉ livia.assuncao@unifi.it

COLABORADORES

Ana Carolina Fontana

Professora da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com pesquisa na área de Português como Língua Estrangeira (PLE). Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialista em formação de professores de Português para estrangeiros pela PUC-Rio. Atua nas áreas de Linguística Aplicada, ensino de línguas e interculturalidade.

✉ anacarolinafontana@gmail.com

Camila Alvares Pasquetti

Licenciada em Português e Inglês e doutora pelo Programa de Pós-Graduação Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (2018) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pesquisa realizada na área da tradução. É professora de línguas e literaturas inglesa e portuguesa com experiência de ensino em escolas regulares, institutos de idiomas, programas de intercâmbio internacional e universitários. Atua também como tradutora e revisora de inglês e português. Realizou estágio pós-doutoral na UFSC (2024-2025) sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais com ênfase no ensino do Celpe-Bras para imigrantes e refugiados.

✉ camilapasquetti@yahoo.com

Cecília Carvalho Egito

É graduada em Letras - Português/Inglês pela UERJ-FFP (2006). Mestre em Letras (2009), com foco em descrição linguística e pesquisa sobre os sufixos aumentativos e diminutivos do português do Brasil. Em 2013, concluiu doutorado em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, tendo desenvolvido pesquisa sobre o emprego do inglês em sala de aula de PL2E. Atua como professora de Português como Segunda Língua para Estrangeiros desde 2008, no Departamento de Letras da PUC-Rio, lecionando para intercambistas e outros estrangeiros residentes no Rio de Janeiro. Compõe o corpo docente da pós-graduação *lato sensu* Formação de Professores de Português para Estrangeiros da PUC-Rio desde 2011.

✉ mcgcarvalho@gmail.com

Daniel Batista Lima Borges

Doutor em Teoria e História Literária pela Unicamp e doutor em Estudos Lusófonos pela Université Paris Nanterre. Atua como professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de literatura brasileira, oralidade amazônica, estudos da tradução e perspectivas decoloniais. É coordenador do grupo de pesquisa Saberes e Poéticas Orais da Amazônia Amapaense (SAPOA/CNPq) e de projetos voltados à formação docente e à valorização de tradições orais. Possui experiência internacional, tendo lecionado em instituições de ensino superior em Timor-Leste e na França, e atua em iniciativas voltadas ao ensino de PLE.

✉ danielborges@unifap.br

Débora Marinho Guerra

Professora Doutora de Português Língua Materna e Não Materna (UERJ), pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES) e membro da Asociación de Profesores de Lengua Portuguesa en España (APLEPES). Foi pesquisadora de língua portuguesa na Fundação Biblioteca Nacional, professora de espanhol e português para estrangeiros em cursos de idiomas, instrutora de português língua materna em oficinas do Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR/UERJ) e estagiária e prestadora de serviços de Desenho Instrucional na FGV Online. Graduada em Letras - Português/Latim/Espanhol, interessa-se, particularmente, pelo estudo historiográfico da língua portuguesa comparada com a espanhola e a outras línguas (românicas e não românicas) com vistas a pensar o Ensino e a Formação de Professores de Português Língua Não Materna.

✉ deboraguerra.profe@gmail.com

Diana Costa Fortier Silva

Possui graduação em Letras - Inglês (2000) e Letras - Francês (2014) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestrado em Linguística Aplicada pela UFC (2004) e doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC – 2016). É professora de Língua Inglesa no Curso de Letras/Inglês da UFC desde 2010 e professora permanente do POET-UFC. É responsável pelo projeto Estudo de Textos Acadêmicos Baseados em Corpus, no qual investiga textos acadêmicos de partida e de chegada (ABSTRACTs e Artigos de Pesquisa). Além disso, é pesquisadora líder do grupo de pesquisa LETRARE – Laboratório de Edição, Tradução e Revisão.

✉ fortier.diana@gmail.com

Guilherme Mariano Martins da Silva

É doutor em Teoria da Literatura pela Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto, leciona literatura norte-americana e língua inglesa na Universidade Regional do Cariri (URCA), sendo professor permanente no Programa de Pós- Graduação em Letras na mesma IES. Como



líder do grupo de pesquisa CLIC, suas pesquisas estão voltadas para as relações de homologia estrutural entre a literatura e outras artes, metaficção e metanarração. Trabalhou no mestrado com a obra *Invincible*, de Robert Kirkman, e no doutorado estudou os romances de Lourenço Mutarelli. Realizou estágio pós-doutoral no POET-UFC pesquisando questões de ensino-aprendizagem e internacionalização em casa nas interações de Teletandem, assim como o emprego da tradução pedagógica em aulas de literatura estrangeira.

✉ guilherme.mariano@urca.br

Jeiza Marceley Bentes de Souza

Graduanda em Licenciatura em Letras - Português/Francês pela UNIFAP e integrante do grupo de pesquisa Saberes e Poéticas Oraís da Amazônia Amapaense (SAPOA/CNPq). Sua formação acadêmica abrange ensino de línguas, literatura e estudos interculturais, com ênfase na oralidade amazônica e nos estudos da tradução. Atua como monitora em cursos de Teoria da Literatura, desenvolvendo atividades voltadas à tradução cultural e poéticas orais. Possui experiência em projetos de extensão que articulam práticas pedagógicas, diversidade linguística e formação docente em contextos multilíngues.

✉ jeizamarcely.acad@gmail.com

Jéssica Marques da Costa Tostes

Bolsista PDSE/Capes. Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela UERJ e mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciada em Letras - Português, Inglês e Literaturas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua como professora de língua portuguesa e de português como língua estrangeira, com experiência no ensino em diferentes níveis de escolaridade. Desenvolve pesquisas na área de ensino de português como segunda língua, com foco em contato e variação linguística. Temas de interesse: sociolinguística, políticas linguísticas, preconceito linguístico, bilinguismo, linguística cognitiva e português para estrangeiros.

✉ jessicamtostes@gmail.com

José Carlos Tatmatsu Rocha

É Professor Adjunto da UFC. Doutor em Fisioterapia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Orientador do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Biomédica PPGEB/FGA da Universidade de Brasília (UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Pesquisa e Inovação em Saúde da Família - Ministério da Saúde. Preceptor da Residência Multiprofissional em Diabetes do HWUFC. Estuda Fototerapia e Fotodinâmica e suas aplicações na reparação de tecidos em doenças crônicas, especialmente no Diabetes. Membro do Conselho Editorial das revistas ROS, Cell Med Press, AIMSCI e da Family Medicine and Medical Science Research Magazine. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Pró-Reitoria de Pesquisa e

Pós-Graduação da UFC-PROPESQ / UFC. Coordenador do Grupo de Pesquisa Inovação Tecnológica em Reabilitação Humana. Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Fisioterapia e Funcionalidade da UFC.

✉ tatmatsu@ufc.br

Laura Cristina Pereira Viana

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela UFSC. Possui mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC, 2024), graduação em Letras - Inglês pela UFSC — licenciatura (2016) e bacharelado (2018). Durante o mestrado analisou políticas linguísticas e ideologias linguísticas relacionadas à naturalização brasileira. Atua como professora de português como língua adicional desde 2016 e como avaliadora do exame de proficiência Celpe-Bras.

✉ lauviana89@gmail.com

Leandra Barreto da Silva

Graduada em Letras - Português/Espanhol pela UERJ, é atualmente mestranda e bolsista CAPES pela mesma instituição. Durante a graduação, participou por dois anos e meio do NUPPLES, experiência que contribuiu significativamente para a ampliação de seus conhecimentos na área de PLE, além do desenvolvimento de pesquisas que culminaram nos conhecimentos e auxiliaram na publicação deste artigo científico. Possui experiência como professora de português para estrangeiros, tendo atuado inicialmente como estagiária do NUPPLES e, após graduada, trabalhou também como docente em cursos livres e em ambientes corporativos. No mestrado, dedica-se às pesquisas relacionadas ao Português como Língua Não Materna (PLNM).

✉ leandra.ba12@gmail.com

Roberto Mulinacci

É doutor em Iberística pela Universidade de Bologna, onde atualmente é professor titular de “Linguística portuguesa e brasileira”, atuando nos programas de graduação e pós-graduação. Seus principais interesses de pesquisa incluem gramática e ensino de português (com ênfase para o Português Brasileiro), história da gramaticografia sobre o português, sociolinguística e sociologia da linguagem, teoria da tradução. Dentre as suas publicações mais recentes nessas áreas, destacam-se as seguintes: “(Re)construindo uma história do futuro: a emergência do português brasileiro no debate cultural do Brasil do final do Oitocentos” (2024); “A importância de não ser ‘Pluricêntrico’. Teoria e praxe da (desejada) internacionalização do Português” (em parceria com Albuquerque, 2024); “Sulle politiche della (ri)traduzione: il caso della letteratura brasiliana in Italia” (2024); “A categoria de gênero nas gramáticas de língua portuguesa publicadas no Brasil. Um excursus histórico” (2025). Como tradutor, verteu para o italiano obras de Guimarães Rosa, Pessoa e Mia Couto.

✉ roberto.mulinacci@unibo.it



Rosane Silveira

Professora Associada da UFSC. Integra o corpo docente do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Inglês. Desenvolve e orienta pesquisas no campo da percepção, produção e avaliação da fala em língua inglesa e língua portuguesa. Possui bolsa de produtividade em pesquisa 1D do CNPq. Coordena dois grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq, vários projetos de extensão, bem como as ações da Rede Andifes-Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal de Santa Catarina.

✉ rosanesilveira@hotmail.com

Sofia Oliveira Dias

Doutora em Filologia Portuguesa pela Universidade de Salamanca (USAL), em 2015. Licenciada em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira) pela Universidade de Lisboa. Professora da Área de Filologia Galega e Portuguesa na Faculdade de Filologia da Universidade de Salamanca, desde 2002, onde leciona disciplinas relacionadas com a língua portuguesa, a história e as culturas em contacto. Integra os Grupos de Investigação Reconhecidos “Estudios portugueses y brasileños” (USAL) e “Escritoras y personajes femeninos en la literatura” (USAL). As suas linhas de investigação são os estudos lexicais, o ensino e aprendizagem do PLE e os estudos culturais.

✉ sofiadias@usal.es

Tatiane Trindade da Costa

Graduanda em Letras - Português/Francês pela UNIFAP, onde integra o grupo de pesquisa Saberes e Poéticas Oraís da Amazônia Amapaense (SAPOA). Sua formação acadêmica concentra-se nas áreas de ensino de línguas, oralidade amazônica e interculturalidade, com interesse em estudos da tradução e abordagens decoloniais. Atua como monitora e colaboradora em projetos de extensão voltados ao ensino de Português como Língua Estrangeira, participando do desenvolvimento de atividades pedagógicas e da produção de materiais didáticos. Possui experiência em práticas de mediação linguística e cultural em contextos educativos marcados pela diversidade.

✉ tatitricosta@gmail.com

Vinicius Torres Garcia

Graduado pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) no curso de Artilharia. Desenvolveu pesquisa na área de ensino de PLE e imersão cultural no contexto militar.

✉ torressvini@gmail.com