



Dossiê: Literatura Indígena: teoria, prática e ensino

TRADUZINDO VOZES INDÍGENAS: LETRAMENTO E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESPÍRITO SANTO

TRANSLATING INDIGENOUS VOICES: LITERACY AND INTERCULTURALITY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN A PUBLIC SCHOOL IN ESPÍRITO SANTO, BRAZIL

Patrick Rezende¹

 Universidade Federal do Ceará

 patrickrezende@hotmail.com



RESUMO: Este artigo analisa um projeto pedagógico desenvolvido entre 2019 e 2023 em uma escola pública estadual capixaba que articulou o ensino de inglês, práticas tradutórias e narrativas do povo Kotiria (Wanano) da Amazônia. Partindo de uma coleção trilingue (Kotiria-Português-Inglês), os alunos reescreveram a narrativa Wa'i Duhi Ta'ri Hire (De Pássaros para Peixes), explorando múltiplas formas de tradução (verbal, visual, audiovisual). O estudo demonstra que a tradução intercultural, quando contextualizada, potencializa práticas de letramento crítico ao: (1) aprimorar competências linguísticas na língua materna e na língua adicional; (2) desenvolver consciência metalinguística e intercultural; e (3) desnaturalizar hierarquias epistêmicas ao valorizar saberes indígenas. A análise revela, ainda, que o trabalho com textos indígenas na escola pública opera como resistência à colonialidade do saber, transformando a língua inglesa – tradicionalmente associada à hegemonia – em ferramenta de projeção de vozes subalternizadas. Os resultados apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que articulem ensino de línguas, decolonialidade e valorização da diversidade cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Tradução; Ensino de Inglês; Narrativas Indígenas; Kotiria.

ABSTRACT: This article analyzes a pedagogical project carried out between 2019 and 2023 at a public state school in Espírito Santo, Brazil, which integrated English language teaching, translation practices, and narratives of the Kotiria (Wanano) people of the Amazon. Based on a trilingual collection (Kotiria–Portuguese–English), students rewrote the narrative Wa'i Duhi Ta'ri Hire (From Birds to Fishes), exploring multiple forms of translation (verbal, visual, audiovisual). The study demonstrates that intercultural translation, when contextualized, enhances critical literacy practices by: (1) improving linguistic competencies in both the mother tongue and the additional language; (2) fostering metalinguistic and intercultural awareness; and (3) denaturalizing epistemic hierarchies by valuing Indigenous knowledge systems. The analysis also reveals that working with Indigenous texts in public schools functions as a form of resistance to the coloniality of knowledge, transforming the English language—traditionally associated with hegemony—into a tool for projecting subaltern voices. The findings point to the need for pedagogical practices that intertwine language education, decoloniality, and the appreciation of cultural diversity.

KEYWORDS: Literacy; Translation; English Teaching; Indigenous Narratives; Kotiria.

REVISTA
Decifrar

(ISSN: 2318-2229)

Vol. 13, Nº. 26 (Jan-Jun/2025)

Informações sobre os autores:

1 Professor Adjunto do Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução da Universidade Federal do Ceará. Doutor em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com pesquisa na área dos estudos da tradução. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo, com pesquisa na área da tradução e estudos pós-coloniais. Licenciado pleno em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Espírito Santo.



10.29281/rd.v13i26.18000

Fluxo de trabalho

Recebido: 15/05/2025

Aceito: 10/07/2025

Publicado: 11/07/2025

Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA)

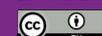
Programa de Pós-Graduação em Letras

Faculdade de Letras

Grupo de Estudos e Pesquisas em Literaturas de Língua Portuguesa (GEPELIP)



Este trabalho está licenciado sob uma licença:



Verificador de Plágio





INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade analisar os potenciais pedagógicos da tradução enquanto prática de letramento crítico no ensino da língua inglesa, tomando como estudo de caso um projeto desenvolvido, entre os anos de 2019 e 2023, com uma narrativa do povo Kotiria em uma escola pública do estado do Espírito Santo. Parte-se do pressuposto de que o trabalho com textos de tradição indígena, quando articulado a uma abordagem reflexiva sobre os processos tradutórios, pode: (1) favorecer o desenvolvimento de competências linguísticas tanto na língua materna quanto na língua adicional; (2) contribuir para a reorientação epistemológica dos currículos escolares; e (3) estimular o diálogo com enfoque intercultural.

A organização do artigo contempla três seções. A primeira dedica-se à exposição dos fundamentos teóricos que articulam os campos da tradução, do letramento e da aprendizagem como processos marcados pelo estranhamento produtivo. Na segunda seção, são examinadas as inter-relações do ensino de inglês com as narrativas indígenas e a perspectiva decolonial, a fim de situar a experiência analisada no contexto das políticas linguísticas contemporâneas. A terceira apresenta a descrição e a análise da prática pedagógica desenvolvida, com ênfase em suas estratégias metodológicas, desafios enfrentados e resultados observados. As considerações finais propõem uma reflexão sobre as potencialidades da tradução crítica como instrumento de ressignificação do ensino de línguas na educação básica, destacando seu papel na constituição da sala de aula como espaço de encontro de epistemologias diversas.

1. ESTRANHAMENTO, TRADUÇÃO E LETRAMENTOS

Todo processo de aprendizagem está intrinsecamente associado a dinâmicas de estranhamento, na medida em que o sujeito é convidado a suspender certezas previamente naturalizadas e a problematizar saberes considerados consolidados. Esse movimento de desestabilização epistemológica instaura um espaço discursivo favorável à emergência de múltiplas perspectivas, promovendo não apenas a reconfiguração dos conhecimentos previamente adquiridos, mas também das próprias condições que possibilitam sua produção.

Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser compreendida como uma mera transição linear entre o não saber e o saber, mas configura-se como uma travessia marcada por idas e vindas, não orientada por uma lógica dialética hegeliana, mas, antes, por uma dinâmica fragmentária. Trata-se de um percurso descontínuo, que escapa a sínteses previsíveis e se manifesta por meio de rupturas, hesitações e rearranjos provisórios. Sob essa perspectiva, o processo de aprender aproxima-se menos de uma trajetória ascendente



linear — tal como pressupõem modelos teleológicos de conhecimento — e mais de uma rede de movimentos heterogêneos, nos quais o sujeito é continuamente confrontado com a instabilidade e a limitação de seus próprios referenciais.

Não cabe entender essa condição fragmentária como uma ausência de sentido, mas como um modo de perceber que a produção desse sentido se constrói na tensão entre o já conhecido e o ainda por conhecer. O estranhamento, portanto, não se trata de um estágio passageiro, mas de um princípio metodológico que sustenta o próprio ato de aprender. Refere-se, assim, a uma lógica que valoriza o inacabamento e a abertura, reconhecendo que o conhecimento não se dá pela completude, mas pela disposição ao deslocamento, à escuta e à reformulação constante. Em outras palavras, o saber não se apresenta como algo dado, mas, sim, constantemente interrogado, reconstruído e reapropriado. Nesse contexto, a aprendizagem se configura como um processo eminentemente relacional e situado, atravessado por experiências, afetos e contingências que desafiam modelos normativos de racionalidade e universalidade.

A aprendizagem, portanto, opera como um processo de deslocamento contínuo, instaurado tanto pelo confronto com narrativas divergentes quanto pela vivência da linguagem enquanto território de estranhamento e reconfiguração. Nesse contexto, a linguagem não se apresenta apenas como instrumento de mediação, mas como espaço constitutivo da experiência de aprendizagem, no qual as fronteiras entre o familiar e o desconhecido são constantemente tensionadas.

Nesse horizonte, a metáfora da viagem proposta por Kastrup (2001) permite aprofundar a compreensão da aprendizagem como um processo de transformação subjetiva que se dá justamente no encontro com a diferença e na experiência do não reconhecimento imediato. Tal como o viajante que, ao ser imerso em uma cultura estrangeira, é impelido a reconfigurar práticas habituais e modos de percepção antes automatizados, o sujeito da aprendizagem é convocado a habitar o intervalo entre o conhecido e o desconhecido, entre o familiar e o insuspeitado. Não se trata, dessa forma, de uma trajetória orientada por objetivos previamente definidos, mas de uma errância produtiva, em que o aprender exige abertura ao imprevisível, sensibilidade aos signos do entorno e disposição para inventar novos modos de significar o mundo. A aprendizagem, sob essa perspectiva, aproxima-se daquilo que Kastrup (2001) nomeia como um “novo domínio cognitivo”, que se constrói na desestabilização de referenciais e na capacidade de produzir sentido a partir do estranhamento. Assim, o ato de aprender não se limita à aquisição de conteúdo, mas implica uma transformação das formas de atenção, dos modos de presença e da própria constituição do sujeito — sempre em movimento, em travessia, em processo.

Se a aprendizagem se constitui como um processo de deslocamento contínuo, marcado pelo estranhamento e pela reconfiguração de sentidos, o ato de traduzir pode



ser compreendido como uma modalidade privilegiada dessa dinâmica. Traduzir, tal como aprender, implica necessariamente habitar um espaço limiar entre o familiar e o estranho, entre o já codificado e o ainda por se decifrar. O tradutor, assim como o sujeito da aprendizagem, não opera a partir de uma posição estável, mas é continuamente interpelado pela diferença, pela ambiguidade e pela provisoriedade dos significados (Derrida, [1967] 2011).

Longe de corresponder à concepção ainda vigente no senso comum — que a reduz a uma simples transposição de conteúdos entre línguas —, a tradução configura-se como uma atividade que tensiona, de maneira constitutiva, as fronteiras do conhecido. Ao se deparar com um texto a ser traduzido, o tradutor vivencia um duplo movimento: de um lado, reconhece estruturas linguísticas e culturais familiares; de outro, confronta-se com elementos que resistem à assimilação imediata — vazios semânticos, idiossincrasias e silêncios — que desafiam qualquer concepção de equivalência transparente. Nesse contexto, o processo tradutório não se limita a uma técnica de substituição de signos, mas aproxima-se de uma prática interpretativa complexa, na qual o tradutor atua como mediador entre universos simbólicos heterogêneos. Mais do que simplesmente transpor palavras de um idioma para outro, traduzir implica adotar uma postura de escuta atenta e sensível às singularidades do texto de origem, ao mesmo tempo em que se projeta possibilidades de construção de sentido no texto de chegada. Tal operação demanda não apenas competência linguística, mas, sobretudo, abertura ao estranhamento, disposição à dúvida e atenção aos contextos culturais que atravessam os discursos. À semelhança do viajante descrito por Kastrup (2001), o tradutor é continuamente interpelado por aquilo que desestabiliza seus referenciais e o convoca a inventar percursos entre sistemas de significação distintos. A tradução, sob essa perspectiva, configura-se como um ato de aprendizagem contínua, marcado por deslocamentos, hesitações e reformulações, nos quais o conhecimento não se produz pela correspondência literal, mas pela negociação incessante de sentidos possíveis.

Tanto o tradutor quanto o aprendiz são constantemente convocados a lidar com a incompletude, reconhecendo que determinadas nuances podem permanecer, em alguma medida, intraduzíveis. Ainda assim, ambos se empenham na busca incessante por formas expressivas que, embora provisórias, sejam capazes de fazer justiça ao texto ou ao saber de origem, preservando — na medida do possível — sua alteridade. A tradução, assim, constitui-se como um processo que mobiliza, no mínimo, dois sistemas semióticos e que, ao fazê-lo, exige um deslocamento: é necessário sair de si, dirigir-se ao outro e retornar. Trata-se de um movimento contínuo de ida e volta, que não apenas amplia o repertório linguístico e cultural do sujeito, mas também desestabiliza certezas previamente estabelecidas. Esse processo promove o reconhecimento da historicidade dos sentidos,

fomenta o questionamento de significados naturalizados e conduz à descoberta de novas palavras, estruturas e modos de significar. Nessa perspectiva, traduzir é também aprender — sobre o outro, sobre si mesmo e sobre os limites e as potências da própria linguagem.

Ao enfrentar os desafios advindos de uma tradução, o tradutor se vê compelido a explorar, também em sua própria língua, a flexibilidade de palavras, conceitos, ideias e paisagens que talvez não lhe aparecessem anteriormente, resultando em um refinamento no uso da linguagem. Essa dinamicidade do processo tradutório não apenas aprimora nossas habilidades linguísticas nas línguas em questão, mas amplia nossa visão sobre a riqueza e maleabilidade da linguagem, revelando que a tradução não se trata de uma interação entre línguas autônomas ou um procedimento que abarca duas línguas distintas, mas um acontecimento que evidencia que, na realidade, estamos lidando com sistemas linguísticos que incorporam em si diversas línguas (Rezende, 2024, p. 98).

Derrida (1982) observa que a tradução não nos revela simplesmente o sentido contido em um texto traduzido, mas evidencia, sobretudo, “que há língua, que a língua é língua e que há uma pluralidade de línguas que têm entre elas esse parentesco de serem línguas¹” (p. 164). Tal formulação desloca a concepção binária que opõe língua materna e língua estrangeira - o eu e o outro -, sugerindo, em seu lugar, uma lógica de entrelaçamento e *coimplicação*. A alteridade linguística, nesse sentido, não se localiza em um exterior absoluto, mas emerge nas zonas de contato e fricção entre os sistemas linguísticos. A tradução, assim, não é mero transporte de significados entre polos distintos, mas um acontecimento que se dá no entre, nos interstícios onde as línguas se afetam mutuamente, desestabilizando a pretensão de um significado fixo e instaurando um espaço de sentido em constante movimento.

Seguindo por esse caminho, a tradução passa a ser compreendida como uma prática que convoca o tradutor a habitar um estado permanente de deslocamento perceptivo e epistêmico, no qual os automatismos da leitura e da escrita são suspensos. Tal qual na experiência da viagem estrangeira descrita por Kastrup (2001), o tradutor é impelido a confrontar o texto de partida não com o intuito de reconhecer algo já sabido, mas de estranhar, interrogar e reformular aquilo que nele se apresenta. A cada escolha lexical, a cada reorganização sintática ou decisão estilística, o tradutor se depara com a instabilidade dos signos e com a exigência de produzir sentido em um campo de forças tensionado por diferentes regimes linguísticos e culturais. A operação tradutória, portanto, não apenas produz conhecimento, mas transforma a própria forma de conhecer. Como nos diz Kastrup (2001, p. 18), “a aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário,

¹ Tradução nossa de: “[...]mais qu’il y a de la langue, que la langue est de la langue et qu’il y a une pluralité de langues qui ont entre elles cette parenté d’être langues”.



estranhamos, problematizamos”. É nesse intervalo marcado pela suspensão das certezas e pela abertura ao inusitado que a tradução se constitui como uma prática de pensamento. Longe de se limitar à repetição do já conhecido, ela instaura um campo de invenção, no qual emergem outras formas de leitura, enunciação e compreensão do mundo.

Traduzir envolve, de forma indissociável, um processo formativo que, como observa DePaula (1996), demanda o desenvolvimento da habilidade de perceber e articular as diferentes camadas inferenciais entre a intenção comunicativa original e as múltiplas possibilidades de expressão na língua de chegada. Sob uma perspectiva pedagógica, esse exercício favorece não apenas a ampliação da competência linguística, mas também o aprimoramento da escuta sensível, da tomada de decisões argumentadas e da consciência crítica sobre os efeitos que determinadas escolhas linguísticas podem produzir nos interlocutores. Essa capacidade está diretamente relacionada a contextos propícios ao letramento, compreendido em práticas sociais situadas, nas quais os sujeitos mobilizam saberes diversos para atuar de forma crítica e significativa no mundo (Rojo, 2013). Ao traduzir, o aprendiz é instigado a operar na interseção de línguas e culturas, onde os sentidos são construídos na relação com o outro, exigindo dele não apenas habilidades técnicas, mas também uma postura ética e responsiva (Bakhtin ([1986] 2010). Incorporado à formação pedagógica, o exercício da tradução contribui, assim, para a constituição de sujeitos reflexivos, conscientes das dimensões ideológicas da linguagem e capazes de intervir de modo sensível e crítico nos diversos contextos discursivos em que estão inseridos.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira transcende a mera assimilação de competências técnicas relacionadas a leitura, escrita, produção e compreensão oral. Trata-se, fundamentalmente, da inserção crítica do sujeito em práticas sociais multifacetadas, atravessadas por distintas manifestações da linguagem. Tal processo envolve a leitura atenta e a análise crítica de textos, a familiarização com variados gêneros discursivos e a habilidade de se comunicar com eficácia em contextos diversos, assim como a compreensão de que é por meio da linguagem que interrogamos a realidade que nos cerca e atuamos, de forma consciente ou não, na reprodução ou na transformação das estruturas de poder vigentes. Nesse sentido, a tradução se configura como um espaço privilegiado de letramento, uma vez que não apenas evidencia a multiplicidade de formas pelas quais diferentes línguas formulam ideias, mas porque também revela as assimetrias históricas e políticas que atravessam essas formulações. O tradutor, ao ocupar esse lugar de articulação entre sistemas linguísticos e culturais, engaja-se em um exercício interpretativo permeado por tensões e escolhas, contribuindo para a construção de sentidos em meio a disputas simbólicas e relações desiguais (Rezende, 2024).

Embora o resultado final da tradução se concretize na escrita, seu percurso processual exige a mobilização de múltiplas competências e recursos semióticos. Isso ocorre porque traduzir pressupõe reconhecer que a linguagem está intrinsecamente vinculada ao sujeito que a produz, bem como ao seu contexto histórico, cultural, temporal e geográfico. Kleiman (2014) discute que os letramentos contemporâneos – marcadamente intersemióticos – impõem ao leitor e ao produtor textual desafios crescentes, demandando habilidades sofisticadas de interpretação e expressão que envolvem a articulação de múltiplos modos e mídias. Assim, o ato tradutório insere-se nesse cenário de complexificação, exigindo do tradutor uma leitura crítica e multimodal capaz de considerar as camadas simbólicas que constituem o texto de partida e de projetar tais dimensões na língua de chegada.

DePaula (2005) postula que a prática tradutória constitui um espaço epistêmico privilegiado para a confrontação intertextual, em que o tradutor, ao cotejar o texto-fonte com sua própria tradução e com outras versões possíveis, aprofunda significativamente sua compreensão desse texto como um todo, em seus múltiplos sentidos e camadas. Desse modo, pode-se assumir que, ao fomentar o diálogo entre distintos sistemas linguísticos e expressivos, tal prática revela nuances semânticas que permaneceriam latentes em uma análise monolíngue. Esse processo comparativo evidencia fenômenos de significação que só emergem através do contraste interlinguístico. Consequentemente, tornam-se manifestos elementos que, em uma língua, se mantêm implícitos ou obscurecidos, ao passo que em outra adquirem proeminência discursiva.

A prática tradutória, enquanto exercício intelectual, revela-se fundamental para desvelar camadas de significação que permaneceriam inacessíveis em leituras convencionais, conforme demonstrado por DePaula (2005). Essa atividade exige um engajamento analítico que vai além da superficialidade textual, impondo ao tradutor a necessidade de fazer escolhas criteriosas entre elementos a serem privilegiados ou suprimidos - decisões estas que ecoam diretamente nas práticas de letramento. Nessa perspectiva, Rezende (2024) salienta que a tradução constitui muito mais que uma operação linguística, representando um complexo ato interpretativo que demanda: (a) discernimento para seleção de conteúdos relevantes, (b) sensibilidade para captar subtilezas discursivas e (c) postura crítica frente aos textos. Tal processo configura-se, portanto, como uma prática privilegiada de letramento, na medida em que desenvolve no sujeito competências cognitivas e discursivas, ao confrontá-lo com desafios que abrangem desde especificidades linguísticas até complexidades interculturais. Desse modo, a atividade tradutória assume um caráter eminentemente formativo, potencializando habilidades de análise crítica, reflexão interpretativa e comunicação eficaz em contextos multilíngues e multiculturais.



Diante do exposto, evidencia-se que a tradução se consolida como uma potente ferramenta de letramento no ensino de línguas, na medida em que transcende a dimensão técnica da transposição linguística para assumir um caráter epistêmico e transformador. Ao operar na fronteira entre sistemas linguísticos e culturais distintos, o ato tradutório desestabiliza certezas, amplia repertórios interpretativos e fomenta uma consciência crítica sobre os mecanismos de produção de sentido. Mais do que um exercício de equivalência entre códigos, a tradução emerge como prática social complexa, que exige do sujeito negociação constante com a alteridade, reconhecimento das assimetrias discursivas e reinvenção criativa da linguagem. Nesse processo, o aprendiz-tradutor não apenas desenvolve competências multilíngues, mas também se torna capaz de ler o mundo em suas camadas de significação ocultas, questionando naturalizações e ressignificando seu lugar como agente discursivo. Assim, integrada ao ensino de línguas, a tradução revela-se instrumento ímpar para a formação de sujeitos letrados — isto é, críticos, éticos e sensíveis à natureza dialógica, política e inconclusa da linguagem.

2. LÍNGUA INGLESA, NARRATIVAS INDÍGENAS E TRADUÇÃO

Desde o término da Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa passou por um processo de expansão sem precedentes, consolidando-se como o idioma hegemônico em escala global. Esse fenômeno, analisado por Crystal (1997), está diretamente relacionado ao fortalecimento político, econômico e cultural dos Estados Unidos no cenário internacional. O inglês passou, assim, a ocupar uma posição central em diversos domínios estratégicos, como a diplomacia, a produção e disseminação do conhecimento científico, o mercado de trabalho globalizado, a indústria cultural e tecnológica, além de se tornar a principal língua de circulação acadêmica e digital. Tal centralidade confere a esse idioma o status de *língua franca* contemporânea, o que não apenas facilita a comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, mas também reforça assimetrias linguísticas e simbólicas, colocando em evidência os desafios e implicações do ensino e da aprendizagem de línguas em contextos multilíngues e interculturais.

Por questões de escopo, não se focalizará as complexas discussões acerca da hegemonia do inglês na contemporaneidade e nas múltiplas implicações sociopolíticas, culturais e identitárias decorrentes desse fenômeno². No entanto, é fundamental reconhecer o *status* singular que o inglês ocupa no cenário global atual. Sua ampla difusão o posiciona como um idioma estratégico em diferentes esferas da vida social, acadêmica e profissional, frequentemente associado ao acesso a bens simbólicos, a oportunidades educacionais e à inserção em mercados de trabalho mais competitivos. Esse protagonismo, entretanto, não é isento de desdobramentos: resulta de processos históricos marcados por

² Para maior aprofundamento da questão, verificar o trabalho de Zaidan (2025).



relações de poder e dinâmicas de colonialidade linguística, que seguem influenciando a hierarquização de línguas e sujeitos. Assim, embora o domínio do inglês possa ampliar horizontes e favorecer a circulação de produção e o compartilhamento de saberes em espaços internacionais, também suscita desafios pedagógicos e políticos relacionados à valorização das línguas locais, à preservação da diversidade linguística e à promoção de práticas educacionais mais equitativas e críticas.

Torna-se imprescindível, então, refletir sobre o lugar que o ensino de inglês ocupa na escola pública brasileira. A promoção desse idioma como ferramenta para oportunidades frequentemente mascara uma ideologia linguística neoliberal que naturaliza desigualdades, ao ignorar o contexto social dos alunos (Moita Lopes, 2008). Diante de um cenário global em que o domínio do inglês é vinculado à ascensão social e ao acesso a bens culturais, a escola pública tem o papel contraditório de democratizar essas oportunidades e, ao mesmo tempo, desconstruir os discursos que as apresentam como soluções técnicas para problemas estruturais. Desse modo, é fundamental que o ensino de inglês na escola pública não se restrinja à lógica instrumental, pautada na ideia de adequação do sujeito ao mercado global, mas que seja concebido como um espaço de problematização crítica das relações de poder que atravessam as práticas linguísticas. É indubitável a não neutralidade da linguagem: ela é perpassada por ideologias, hierarquias e interesses que moldam identidades e legitimam determinadas formas de saber (Rajagopalan, 2005; Pennycook, 2007). Portanto, ensinar inglês em contextos de desigualdade social, como é o caso do Brasil, implica reconhecer e valorizar os repertórios linguísticos e culturais dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas que articulem o aprendizado da língua a processos de letramento crítico, capazes de fomentar a agência dos sujeitos frente às estruturas dominantes. Cabe, para isso, que o ensino de inglês seja orientado não apenas por objetivos comunicacionais, mas também por um compromisso ético e político com a transformação social.

Nesse contexto, a proposta de ressignificar a tradução como eixo pedagógico capaz de superar a cisão tecnicista entre língua e literatura, de Aquino e Zaidan (2016), oferece um caminho fértil para materializar o ensino crítico de inglês. Ao defenderem a tradução interlingual como espaço de confluência entre linguagem e reflexão política, as autoras não apenas denunciam a instrumentalização do ensino de línguas — reduzido a habilidades comunicativas descontextualizadas —, mas também reivindicam seu potencial humanizador, em sintonia com a perspectiva de letramento crítico. A tradução, nessa abordagem, em consonância com o refletido na seção anterior, torna-se ato de resistência: ao exigir a negociação entre repertórios linguísticos e culturais diversos, ela desestabiliza hierarquias epistemológicas e convida os aprendizes a assumirem-se como agentes na (re)construção de sentidos, tal como propõe Rajagopalan (2005). Assim, a



prática tradutória — especialmente com textos literários, marcados por multiplicidade de vozes — alinha-se ao compromisso ético de problematizar relações de poder, pois, como destacam as autoras, “traduzir é também perceber o mundo circundante [...] e perceber-se como parte integrante e ativa deste cenário” (2016, p. 17), rompendo com a lógica neoliberal que fragmenta saberes e subjuga identidades.

Se a tradução pode ser concebida como um ato de resistência por seu potencial de revelar as relações de poder inscritas nas práticas linguísticas, sua potência se amplia de forma significativa quando são colocadas no centro do processo as narrativas dos povos indígenas. Traduzir histórias e saberes originários ultrapassa o âmbito puramente linguístico: constitui-se, antes de tudo, como uma tentativa de subversão das hierarquias epistêmicas que estruturam o conhecimento. Em vez de privilegiar textos pertencentes ao cânone ocidental — como Shakespeare, Dickens ou Austen —, permite-se que os estudantes entrem em contato com sistemas de conhecimento que desafiam a lógica instrumental do ensino de línguas e, simultaneamente, acessem histórias historicamente silenciadas, ao se trazer para o espaço escolar narrativas de povos originários do Brasil.

Esse gesto representa, assim, a realização do duplo movimento proposto pelo letramento crítico: desnaturalizar estruturas de dominação e valorizar repertórios epistemológicos marginalizados. Tal abordagem não apenas fortalece uma prática pedagógica voltada à desconstrução das colonialidades do saber (Quijano, 2010), mas também evidencia o papel político da tradução na circulação global de epistemologias subalternizadas.

Ao se engajarem na tradução de narrativas indígenas, os alunos são convidados a ressignificar a língua inglesa, que deixa de ser concebida como um mero instrumento de adequação ao mercado global para tornar-se uma ferramenta de enunciação contra-hegemônica capaz de projetar vozes e memórias historicamente apagadas sob novos olhares. Dessa forma, a atividade tradutória, quando ancorada em saberes indígenas, materializa o compromisso ético-pedagógico anteriormente discutido, convertendo a sala de aula em um espaço de diálogo intercultural e de desobediência epistêmica.

Atualmente, observa-se um crescimento expressivo na produção intelectual de autoria indígena, seja de maneira individual ou coletiva, abrangendo desde artigos acadêmicos e obras voltadas à sistematização de suas cosmologias até narrativas tradicionais e textos ficcionais. Essa diversidade de publicações, que inclui de textos redigidos em línguas indígenas a versões em português e traduções para idiomas estrangeiros — como ocorre com autores como Ailton Krenak e Daniel Munduruku —, constitui um acervo rico e significativo para práticas pedagógicas voltadas ao letramento em línguas adicionais. A inserção dessas produções no ensino de inglês na educação básica não apenas amplia o acesso dos estudantes a distintos modos de conhecer e habitar



o mundo, como também contribui para a desconstrução de estereótipos historicamente atribuídos aos povos indígenas, promovendo uma educação intercultural mais inclusiva, crítica e representativa.

Ao incorporar vozes indígenas ao cotidiano escolar, os alunos desenvolvem competências linguísticas em articulação com saberes ancestrais e cosmologias que desafiam as perspectivas hegemônicas ocidentais. Tal abordagem enriquece o processo de ensino-aprendizagem, ao fomentar o pensamento crítico, a valorização da diversidade epistêmica e o reconhecimento de diferentes formas de existência e resistência. Além disso, ao legitimar a produção intelectual dos povos originários, a escola pública cumpre um papel relevante no processo de reparação histórica e na afirmação dos povos indígenas como sujeitos epistêmicos e protagonistas na construção de uma sociedade mais plural, democrática e equitativa. Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras pode e deve configurar-se como um espaço de encontro entre culturas, contribuindo para a descolonização dos currículos e para o fortalecimento das epistemologias indígenas.

A integração do ensino de língua inglesa com as práticas tradutórias e as narrativas indígenas constitui, portanto, uma via promissora para o desenvolvimento de letramentos críticos comprometidos, sobretudo, com formas mais justas de produção e circulação do conhecimento. A tradução, enquanto ato pedagógico e político, não só questiona o lugar de domínio do inglês, mas também abre espaço, no ambiente escolar, para saberes tradicionalmente excluídos. Essa perspectiva transforma o ensino de línguas: em vez de uma abordagem técnica e pragmática, propõe uma formação em que aprender um idioma significa dialogar com outras visões de mundo.

Ao trazer vozes e produções indígenas para o centro do processo educativo, busca-se desfazer hierarquias de valor entre culturas e fortalecer uma educação linguística que reconheça a diversidade como fundamento. Desse modo, a prática pedagógica passa a operar como ferramenta de pluralização dos saberes, contestando monoculturas do pensamento e valorizando modos outros de entender e habitar o mundo.

3. AS NARRATIVAS KOTIRIAS, A ESCOLA PÚBLICA E A AULA DE INGLÊS

A história do Espírito Santo, assim como a de diversas outras regiões do Brasil, está intrinsecamente ligada à presença e às trajetórias dos povos indígenas que habitavam o território muito antes da invasão europeia. Entre os grupos originários da região, destacam-se os Tupiniquim, Tupinambá, Botocudo e Puris, cujos papéis foram decisivos tanto na conformação sociocultural local quanto nos embates coloniais. Na atualidade, o município de Aracruz configura-se como um importante *locus* de resistência indígena, abrigo de comunidades Guarani e Tupiniquim. Esses povos, historicamente submetidos

a processos de expropriação territorial, assimilação forçada e marginalização estrutural, vêm desenvolvendo estratégias de resistência sociocultural e de revitalização identitária, reafirmando sua presença e seus direitos no contexto capixaba contemporâneo.

Apesar de o Brasil ter sido constituído sobre os territórios dos povos autóctones e de o Espírito Santo configurar-se, ainda hoje, como um importante espaço de resistência indígena, observa-se que grande parte dos estudantes desconhece a diversidade étnica, os processos históricos e as lutas contemporâneas dos povos originários. Sintomaticamente, mesmo carregando um gentílico de origem indígena — *capixaba*, termo derivado do tupi que designava as roças, terras de plantação³—, muitos desses estudantes desconhecem a presença histórica e a resistência atual dos povos indígenas. Tal desconhecimento não é fortuito, mas resulta de um processo sistemático de apagamento promovido por um projeto colonial de longa duração, que, ao longo de mais de cinco séculos, buscou subjugar, silenciar e invisibilizar as múltiplas etnias presentes no território brasileiro — dos Tupinambá no litoral atlântico aos Yanomami na Amazônia, incluindo os Guarani nas regiões Sul e Sudeste.

Com o objetivo de atenuar, ainda que parcialmente, as lacunas formativas relativas aos povos indígenas brasileiros no contexto escolar, foi desenvolvido, entre os anos de 2019 e 2023 — com exceção de 2020, dado que a pandemia da Covid-19 alterou profundamente as dinâmicas escolares —, um trabalho pedagógico juntamente a turmas do ensino médio, com ênfase nas turmas da segunda série, em uma escola pública estadual localizada no município de Serra, Espírito Santo. A proposta teve como eixo central as narrativas do povo Kotiria (também conhecido como Wanano), grupo étnico majoritariamente localizado na região do Alto Rio Negro, entre os territórios da Amazônia brasileira e da Colômbia. A escolha dessa especificidade étnico-cultural fundamentou-se na publicação de uma coleção trilingue (Kotiria–Português–Inglês), elaborada entre 2014 e 2015 por lideranças Kotiria de São Gabriel da Cachoeira (AM), em parceria com a antropóloga estadunidense Janet Chernela. A obra reúne quatro narrativas tradicionais — *Ña'pichoã* (As Estrelas de Chuva), *Wa'i Duhi Ta'ri Hire* (De Pássaros para Peixes), *Kotiria Bhahuariro* (A Origem dos Kotiria) e *Numia Parena Numia* (Mulheres do Início) — e distingue-se significativamente dos compêndios escolares marcados por abordagens folclorizantes sobre temáticas indígenas (Cascudo, [1945] 2001; Moraes, 1979). Diferentemente desses modelos, a referida coleção evita a mitologização das narrativas e confere centralidade à língua indígena, promovendo sua articulação com o português, língua da familiaridade discente, e com o inglês, língua-alvo do componente curricular. Além disso, a série ressalta o protagonismo autoral dos Kotiria no processo de reescrita

3 Segundo o dicionário de Tupi Antigo, de Eduardo Navarro (2013), a palavra *capixaba* vem de *kopir* - (carpir) + sufixo *-sab + -a*: lugar de carpir, roçado (p. 554). No mesmo dicionário, na entrada “*kopisaba*” (p. 230-231), há a seguinte informação “o natural do estado do Espírito Santo (em referência aos roçados dos primeiros moradores da vila de Vitória, hoje capital daquele estado)”.



de suas histórias, constituindo-se como instrumento de preservação cultural ativa, no qual as narrativas operam simultaneamente como práticas de resistência identitária e de transmissão intergeracional de saberes.

Sob o título “Reescrevendo uma Narrativa Kotiria”, o projeto era desenvolvido preferencialmente no primeiro ou no segundo trimestre letivo e compunha uma das atividades avaliativas do ano. A escolha da série a ser contemplada com a atividade se dava em função de os estudantes já estarem familiarizados com a dinâmica do ensino médio. Quando o projeto foi iniciado, em 2019, a referida série escolar dispunha da maior carga horária semanal de língua inglesa, além do fato de os alunos ainda não estarem diretamente envolvidos com as demandas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ao longo dos anos, a carga horária das segundas séries foi sofrendo alterações, por ordem Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu/ES), o que exigiu adaptações quanto à extensão do projeto, embora as atividades centrais tenham sido mantidas.

A estrutura do projeto compreendia três grandes momentos: introdução, desenvolvimento e apresentação. O primeiro bloco de aulas consistia em uma discussão ampla, conduzida por meio de perguntas em língua inglesa, que instigavam os alunos a refletirem criticamente sobre seus conhecimentos prévios a respeito dos povos indígenas. Questões como *“Can you name any Indigenous groups from our country or around the world?”* (Você consegue nomear algum povo indígena do nosso país ou do mundo?), *“Why do you think land and nature are so important to many Indigenous cultures?”* (Por que você acha que a terra e a natureza são tão importantes para muitas culturas indígenas?), *“How have Indigenous communities been affected by colonization?”* (Como as comunidades indígenas foram afetadas pela colonização?), *“What can we learn from Indigenous knowledge and traditions?”* (O que podemos aprender com os conhecimentos e tradições indígenas?), *“Do you think schools teach enough about Indigenous history and culture? Why or why not?”* (Você acha que as escolas ensinam o suficiente sobre a história e cultura indígena? Por quê? Por que não?), entre outras, serviam como ponto de partida para o engajamento discursivo.

Ainda nesse primeiro momento, por meio de imagens projetadas em *data-show*, os estudantes eram conduzidos até o município de São Gabriel da Cachoeira e, progressivamente, apresentados aos Kotiria. A partir da focalização nesse grupo, um texto com informações extraídas e adaptadas da versão em inglês do site do Instituto Socioambiental (ISA) era distribuído. O material trazia dados como localização geográfica, pertencimento linguístico, informações populacionais e aspectos identitários. Com base nesse texto, os alunos respondiam inicialmente a questões de compreensão leitora e, em seguida, eram estimulados a discutir a partir de perguntas mais analíticas, tais como: *“The Kotiria share similar sacred stories. How might these stories help different Indigenous*



communities feel connected?” (Os Kotiria compartilham narrativas sagradas semelhantes. Como essas histórias podem ajudar diferentes comunidades indígenas a se sentirem conectadas?), “*Some Kotiria live in big communal houses called malocas. What does this tell us about how they value family and community?*” (Alguns Kotiria vivem em grandes casas comunitárias chamadas malocas. O que isso nos diz sobre como eles valorizam a família e a comunidade?) e “*Their sacred stories say that long ago, humans and animals were the same. How might this belief affect how they treat nature today?*” (Suas narrativas sagradas dizem que, há muito tempo, humanos e animais eram os mesmos. Como essa crença pode influenciar a forma como tratam a natureza atualmente?).

Após essas aulas introdutórias, o projeto avançou para o desenvolvimento, com foco no letramento crítico. Por meio de uma aula expositiva dialogada, eram apresentados os quatro volumes da Série Kotiria. Foi explicado aos estudantes que poderiam trabalhar com diferentes modalidades de texto, ao reescreverem uma narrativa a partir da versão em inglês. A narrativa utilizada em todos os anos foi *Wa’i Duhi Ta’ri Hire (De Pássaros para Peixes)*, cuja concisão e linguagem relativamente acessível permitiam uma abordagem mais autônoma — com apoio de dicionários ou ferramentas digitais —, promovendo o fortalecimento da competência leitora em língua estrangeira.

Os livros, trilíngues e multissemióticos (com cores, grafismos e ilustrações indígenas), eram inicialmente apresentados apenas em inglês e na língua Kotiria, sem a versão em português ou elementos visuais. Essa estratégia visava ao letramento tradutório: os alunos eram convidados a negociar significados entre línguas antes de confrontá-los com a versão final. Na etapa seguinte, o professor realizava a leitura em voz alta, destacando sonoridade e prosódia, seguida de discussões coletivas sobre a compreensão global, explicitando estratégias de inferência e decodificação intercultural.

Nesse ponto, discutia-se o conceito de tradução em sua amplitude, evidenciando que traduzir não se restringe à equivalência interlinguística. Os estudantes eram provocados a refletir: “*Como eu gostaria de levar adiante essa história?*”. Com isso, incentivava-se o letramento multissemiótico, permitindo reescrituras por meio de poemas, quadrinhos, ilustrações ou vídeos. Essa etapa tinha dois objetivos centrais: (1) desenvolver a competência tradutória por meio de escolhas criativas entre diferentes sistemas de signos e (2) fortalecer a autoria crítica, uma vez que cada adaptação exigia uma interpretação singular dos temas centrais da narrativa, como a relação entre humanos e animais. Quando optavam por versões não verbais, como ilustrações, discutia-se como cores, traços e composições gráficas podiam carregar significados culturais específicos, aprofundando formas diversas de letramento.

Até o ano de 2022, o uso de aparelhos celulares era permitido em sala de aula como ferramenta de apoio: os alunos os utilizavam para pesquisas lexicais, verificação



de equivalências linguísticas ou busca de referências culturais, o que promovia, em alguma medida, práticas de letramento digital e a autonomia. A partir de 2023, no entanto, com a popularização de ferramentas de inteligência artificial (doravante IA), o uso foi restringido. A medida visava não apenas coibir o uso de tradutores automáticos, mas, sobretudo, preservar o processo criativo: sem a mediação das IAs, os estudantes eram desafiados a lidar de forma mais orgânica com as escolhas tradutórias e interculturais.

Durante esse processo, a função do professor era mediar as descobertas e reflexões, sem se restringir a julgar as traduções como “certas” ou “erradas”. Ao contrário, o foco recaía sobre perguntas provocativas, como: “A palavra escolhida em português expressa uma relação com a natureza análoga ao texto de partida?”, “Essa escolha lexical não simplifica em excesso algo que é complexo na cosmologia Kotiria?”, “A estrutura gramatical do inglês comprometeu a percepção de tempo presente no original? Devemos investigar isso mais profundamente?”. Tais questionamentos buscavam incentivar a reflexão sobre as escolhas tradutórias, sua justificativa e sua relação com elementos da cultura Kotiria. Em caso de impasses, eram propostos exercícios de transposição criativa, como representar conceitos por meio de grafismos ou movimentos corporais, integrando o letramento em diferentes modalidades.

Quando os estudantes optavam por reescritas não literais, o professor desafiava-os(as) a justificar tais decisões: “Por que você escolheu representar a transformação dos pássaros em peixes com sons/movimentos/cores, em vez de palavras? Como essa escolha dialoga com a cultura Kotiria?”

Na etapa de apresentação, cada grupo ou estudante compartilhava sua reescrita com a turma, transformando o momento em uma experiência de diálogo intercultural. Após exporem seus trabalhos, explicavam o formato adotado (tradução verbal, poema, quadrinhos, vídeo etc.) e os desafios enfrentados. A classe, então, oferecia *feedback* coletivo, analisando como os elementos da cultura Kotiria foram representados e como cada linguagem (verbal, visual ou corporal) conseguiu transmitir diferentes nuances da narrativa original. O professor mediava essas trocas, conduzindo reflexões sobre as camadas de sentido reveladas nas adaptações e as visões de mundo implicadas nas escolhas de cada aluno. Tal momento extrapolava a simples exposição de trabalhos, constituindo-se como exercício de metarreflexão sobre o próprio ato de traduzir. O objetivo era permitir que os estudantes compreendessem, na prática, que toda tradução é um processo interpretativo, repleto de possibilidades criativas e limitações.

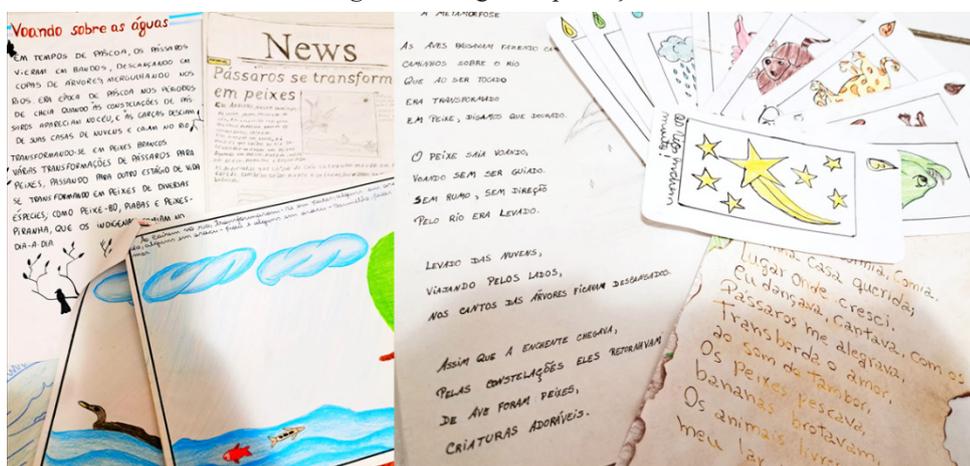
Como etapa conclusiva, os alunos tinham acesso integral ao material original: o livro com a narrativa em três línguas, seus grafismos, suas ilustrações e as notas antropológicas. Essa fase permitia um cotejo sistemático entre as versões, estimulando uma análise crítica das produções próprias. O foco recaía em discutir até que ponto

suas reescritas conseguiram preservar não apenas o conteúdo narrativo, mas também os elementos culturais, cosmológicos e estéticos da versão original Kotiria, considerando as inevitáveis transformações decorrentes do processo tradutório e semiótico.

Essa última etapa cumpriu, assim, uma função pedagógica central: de um lado, permitia que os estudantes confrontassem suas escolhas tradutórias com a complexidade do texto de origem; de outro, fomentava uma reflexão metalinguística sobre os limites e as potencialidades da tradução intercultural, evidenciando como diferentes sistemas de representação (verbais, visuais, simbólicos) constroem sentidos distintos, mas complementares, no universo das culturas indígenas.

No decorrer desse processo, diferentes abordagens de reescrita e tradução foram experimentadas, refletindo tanto a pluralidade das interpretações discentes quanto a natureza dinâmica da proposta. As produções oscilaram entre traduções mais próximas da literalidade — nas quais se buscava manter a fidelidade lexical e estrutural em relação ao texto original — e criações mais livres, como vídeos de caráter experimental que reinterpretavam a narrativa a partir de recursos audiovisuais, estabelecendo novas camadas de significado. Essas variações revelam não apenas distintos níveis de domínio linguístico e sensibilidade estética, mas também diferentes modos de apropriação e ressignificação das narrativas indígenas, favorecendo o desenvolvimento de competências tradutórias, culturais e críticas.

Figura 1 – Algumas produções



Fonte: acervo do autor.

Observou-se, também, uma expressiva heterogeneidade nos níveis de engajamento por parte dos discentes. Em determinados grupos, identificou-se um envolvimento significativo, evidenciado na produção de trabalhos culturalmente sensíveis, frequentemente acompanhados de pesquisas complementares e reflexões críticas consistentes acerca dos processos de tradução intercultural. Em contraste, registraram-se

igualmente casos de participação mais superficial, nos quais os estudantes se limitaram a cumprir os requisitos mínimos da atividade, sem demonstrar apropriação efetiva dos conteúdos ou investimento criativo.

Apesar dessas variações no grau de envolvimento, a proposta revelou-se, de modo geral, profícua em seu objetivo formativo central, na medida em que proporcionou a todos os participantes a oportunidade de: (1) entrar em contato direto com narrativas indígenas em suas línguas de origem; (2) refletir sobre os desafios implicados na tradução intercultural; e (3) desenvolver uma consciência crítica a respeito da importância da preservação das línguas e culturas originárias. Ainda que, em algumas situações, a abordagem tenha ocorrido de forma inicial e pouco aprofundada, a experiência constituiu um ponto de partida relevante para o acesso a saberes tradicionalmente marginalizados no contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradução, quando empregada de forma reflexiva e contextualizada – e não como mero exercício mecânico –, revela-se uma ferramenta poderosa para o letramento crítico. O projeto em questão demonstrou que, ao trabalhar com a transposição de uma língua estrangeira para a língua materna, os alunos não apenas aprimoraram sua competência escrita e oral na língua portuguesa, como também internalizaram estruturas lexicais e gramaticais do inglês de forma orgânica (DePaula, 2014). Essa dinâmica, longe de ser uma simples troca de códigos linguísticos, transformou-se em um processo de ressignificação cultural, no qual os discentes foram desafiados a negociar sentidos entre diferentes visões de mundo.

Além disso, a prática tradutória mostrou-se intimamente ligada à valorização da identidade cultural dos aprendizes. Ao confrontarem-se com textos indígenas, os alunos foram levados a refletir sobre suas próprias raízes e a reconhecer a importância de preservar narrativas tradicionais. Como pontua Rajagopalan (2009; 2012), a tradução fortalece a autonomia e a autoconfiança do sujeito, permitindo que ele se insira no mundo acadêmico e profissional por meio de negociações culturais – e não pela submissão a hegemonias linguísticas. A inclusão de textos Kotiria em sala de aula, portanto, não apenas enriqueceu o repertório dos estudantes, mas também desnaturalizou hierarquias culturais, colocando saberes indígenas em diálogo com conhecimentos ocidentais.

Por fim, a prática tradutória mostrou-se um exercício de letramento crítico que extrapola os limites convencionais da sala de aula, ao promover a articulação entre linguagem, cultura e política. Ao se debruçarem sobre narrativas indígenas, os estudantes ampliaram sua compreensão das dinâmicas discursivas que estruturam o tecido social,

reconhecendo que a linguagem não apenas representa o mundo, mas o constitui. Nesse sentido, a atividade possibilitou uma leitura mais crítica das construções simbólicas que compõem o que autores como Paulo Freire (1989) chamariam de “texto maior” da sociedade — ou seja, as múltiplas formas pelas quais o discurso organiza as relações de poder, identidade e pertencimento.

A experiência revelou que a inserção de textos indígenas no contexto escolar ultrapassa a dimensão didática, configurando-se como um gesto político de resistência à colonialidade do saber. Ao convocar epistemologias historicamente silenciadas para o espaço educativo, a proposta tradutória contribuiu para a desconstrução de paradigmas eurocêntricos e para a valorização de modos de conhecimento plurais. Dessa forma, a tradução foi ressignificada não apenas como ferramenta de aprendizagem linguística, mas como dispositivo formativo para a construção de sujeitos críticos, socialmente engajados e interculturalmente competentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 160 p.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Lendas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

CHERNELA, Janet (Org.). **As estrelas de chuva: o ciclo anual de chuvas e enchentes**. Manaus: Reggo Edições, 2014.

CHERNELA, Janet (Org.). **De pássaro para peixe: como os pássaros descem do céu e se transformam em peixes**. Manaus: Reggo Edições, 2014.

CHERNELA, Janet (Org.). **Mulheres do início**. Manaus: Reggo Edições, 2015.

CHERNELA, Janet (Org.). **A origem dos Kotiria**. Manaus: Reggo Edições, 2015.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DEPAULA, Lillian. **Sobre a tradução e sua utilização no ensino de língua estrangeira**. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

DEPAULA, Lillian. Uma pedagogia da tradução. **Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores**, São Paulo, n. 14, p. 57-65, 2005.

DEPAULA, Lillian. Textualidade e tradução. In: DEPAULA, Lillian et al. **Tradução:** sobre a quintahabilidade na língua no outro, na arte. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 211-222.

DERRIDA, Jacques. **L'oreille de l'autre:** otobiographies, transferts, traductions. Organização de Claude Lévesque e Christie V. McDonald. Montréal: VLB Éditeur, 1982.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

KLEIMAN, Angela. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 24, p. 309-340, 2008.

MORAES, Antonieta Dias de. *Contos e lendas de índios do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1979.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Dicionário de Tupi Antigo:** a língua indígena clássica do Brasil. São Paulo: Global Editora, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Routledge, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Arundhati Roy: Translation as a way of resistance and self-affirmation in postcolonial writing. **Revista Tradução & Comunicação**, São Paulo, n. 18, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. For the umpteenth time, the «Native Speaker»: Or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Language and its**



cultural substrate: perspectives for a globalized world. Campinas: Pontes, 2012. v. 1. p. 37-58.

REZENDE, Patrick. Tradução, letramento e suas relações. In: BRAMBILA, Guilherme. **Territórios do letramento**. São Paulo: Contexto, 2024. p. 89-108.

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

ZAIDAN, Junia Mattos; DE AQUINO, Fernanda Nali. Por uma outra pedagogia para língua adicional e literatura: tradução como possibilidade de superação da cisão tecnicista. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 6, n. 13, p. 11-21, 2016.

ZAIDAN, Junia Mattos. **Difusão, geopolítica e ensino do inglês na periferia do sistema**. Vitória: Edufes, 2025.