

TRADUÇÃO E TRADIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA¹

Catarina Dallapicula (FAPES-PPGE/UFES)²

INTRODUÇÃO

Os planos de curso das disciplinas da graduação em Letras Português/Inglês nos parecem ser relevantes para compreender o trabalho neste curso de formação de professores. Buscamos, em pesquisa realizada entre o final de 2010 e início de 2011 e cujos resultados são parcialmente aqui relatados, a buscar nesses documentos informações para verificar se refratam os conceitos de tradução e tradição (baseados na obra de Stuart Hall) na formação do profissional professor de língua estrangeira durante o curso de graduação.

Considerando que a globalização, segundo Hall (2006), pode desintegrar as identidades nacionais, reforçar as identidades “locais”, e/ou provocar o declínio das identidades nacionais e sua substituição por identidades híbridas, e que os processos de tradução e tradição fazem parte das negociações dos indivíduos em sua formação identitária neste contexto, esses conceitos tornam-se extremamente relevantes ao analisarmos a graduação de professores licenciados para lecionar sua língua mãe e uma língua estrangeira, estando sua formação identitária cultural/profissional na encruzilhada dos dois “mundos” que essas línguas e suas respectivas culturas representam, e podendo tender à tradução ou à tradição no que se refere à valorização e postura em relação a cada língua.

TRADIÇÃO E TRADUÇÃO EM STUART HALL

No campo dos Estudos Culturais, inicialmente ligado a estudos literários de um departamento de línguas e relacionando-se com pesquisadores de *backgrounds* diversos, Stuart Hall desenvolveu parte das pesquisas que norteariam seu trabalho futuro. As mediações – que

¹ Artigo escrito a partir de pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino da Língua Inglesa da Faculdade Saberes, sob orientação de Diego do Nascimento Rodrigues Flores, com a colaboração de Alacir de Araújo Silva.

² Mestranda em Educação (PPGE/UFES) na linha de pesquisa Currículo, Cultura e Formação de Professores sob orientação do Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço. Bolsista (FAPES), atua nos grupos de pesquisa Tradução, Linguagem e Ensino (PPGEL/UFES), Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades (CE/UFES) e Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos (PPGE/UFES). Contato: cdallapicula@hotmail.com

interferem no posicionamento do indivíduo em relação à experiência da diáspora ou do contato cultural via globalização – são explicadas em algumas de suas publicações, dentre elas o livro “A Identidade Cultural na pós-modernidade” (HALL, 2006) a partir dos conceitos de “tradução” e “tradição”, que o autor transpõe da linguística e da sociologia para ressignificá-los dentro do campo dos EC.

Na elaboração do termo tradição, Hall (2006) recorre (dentre outros autores) a Hobsbawm que inicia seu livro declarando que “las «tradiciones» que parecen o reclaman ser antiguas son a menudo bastante recientes en su origen, y a veces inventadas”³ (HOBSBAWM, 1983, p. 7). É necessário, no entanto compreender que essa invenção é validada em ações cotidianas que reafirmam sua posição “tradicional”. Como diz o autor, inventar uma tradição “es esencialmente un proceso de formalización y ritualización, caracterizado por la referenda al pasado, aunque solo sea al imponer la repetición”⁴ (ibidem, p. 10).

Ao trazer esse conceito para os estudos culturais, Hall afirma que “não importa o quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero, ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2006, p. 59). Essa tentativa de representação massificada está ligada à *invenção de tradições* que respaldem tal ideia.

Assim como Hobsbawm afirmou que a tradição é uma invenção, Hall nomeia essa postura social – pela qual um grupo tenta afirmar uma identidade original – tradição. Nas palavras do autor, “algumas identidades gravitam ao redor daquilo que [...] *chamamos* de “Tradição”, tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas” (HALL, 2006, p. 87).

Essa postura pode ser percebida em todos os campos que compõem a representação identitária individual e é essa tendência que respalda a “busca” por uma identidade “original” ou “típica”: *o típico baiano, a torta capixaba original, a autêntica mulata carioca, o samba de raiz*. Todas essas expressões denotam uma crença numa identidade “pura”, tradicional que, além de celebrada é buscada em ações cotidianas.

Ao exemplificar autores ligados à ideologia da tradução que têm frequentemente se referido a um local *entre* (um *entrelugar*) que é, de certa forma, diferente tanto da cultura de origem quanto da de destino, Tymoczko (2003) cita Homi Bhabha (2000) que trabalha a partir do conceito do híbrido, considerando o indivíduo em uma posição *entre* várias culturas, mas sem

³ “as tradições que parecem ou reclamam ser antigas são, frequentemente, bastante recentes em sua origem, e, algumas vezes, inventadas” (tradução nossa)

⁴ “é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado pela referência ao passado, mesmo que apenas ao impor a repetição” (tradução nossa)

participar diretamente de nenhuma delas. Embora a autora não concorde com a ocorrência de *entrelugares* de onde ocorra a tradução, reconhece que o uso desta metáfora tem sido frequente nos EC contemporâneos e defendida por pesquisadores de diversas áreas de conhecimento.

Durante sua graduação em estudos literários, Stuart Hall provavelmente teve contato tanto com textos que discutiam a tradução em seu sentido semiótico quanto hermenêutico que, segundo Umberto Eco, referia-se a “asserir (expressar), interpretar (explicar) e traduzir (servir de intérprete)...” (ECO, 2007, p. 271). Ao envolver-se com os trabalhos de autores ligados aos EC, Hall também pôde apreciar novas formas de considerar a nacionalidade e a identidade cultural na pós-modernidade a partir de modelos menos rígidos do que seria chamada formação identitária. A partir desse contexto, além da posição de tradição, o autor apresenta a possibilidade de algumas identidades tenderem a uma postura de tradução, ressignificando o termo.

Em “A identidade cultural na pós-modernidade”, Stuart Hall (2006) afirma que perante o efeito pluralizante da globalização sobre as identidades, algumas não assumem uma postura de tradição, mas “aceitam que [...] estão sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras”” (HALL, 2006, p. 87). Segundo o autor essas identidades “gravitam ao redor daquilo que Robins (seguindo Homi Bhabha) chama de “Tradução”” (ibidem).

O conceito de tradução em Hall (2006 e 2003) parte do pressuposto de que “não existem “culturas” inteiramente isoladas e paradigmaticamente fixadas, numa relação de determinismo histórico, a classes “inteiras” – embora existam formações culturais de classe bem distintas e variáveis” (HALL, 2003, p. 262). As identidades, pertencentes a estas “formações culturais de classe distintas e variáveis” vivem um constante *devoir* no adaptar-se a novos conceitos, realidades e culturas, vivenciando um traduzir que é tanto interpretar o outro quanto o “nós mesmos” a partir de um *entrelugar* na fronteira ou encruzilhada em que as duas ou mais culturas se encontram.

A tendência a tradução em Hall e nesta pesquisa remete a uma aceitação do acomodamento de perspectivas variadas no cotidiano da formação das identidades culturais. Seguindo esta tendência o indivíduo em contato com dois ou mais padrões culturais interage e “absorve” o que lhe convém ou parece mais interessante em cada um, não refutando completamente aquilo que não pertença ao seu suposto “local de origem” por simples puritanismo extremista. A tradução aqui tem um tanto do sentido hermenêutico que abarca a interpretação e permite uma

reinterpretação no contato cultural que culmina na influência da emergência de novas identidades.

TRADIÇÃO E TRADUÇÃO COMO IDEOLOGIAS NOS PLANOS DE CURSO

Trazemos nesta pesquisa a questão da identidade cultural sob a perspectiva da identidade do profissional professor de língua estrangeira. Entendendo que toda “categoria identitária” é baseada em um aspecto do processo de *identificação* (HALL, 2009) tomado como referência, aquela considerada aqui está relacionada ao graduando de um curso de licenciatura plena em Letras Português e Inglês.

Em nossa análise consideramos um recorte temporal limitado pelo tempo de duração de um curso de graduação em Letras Português/Inglês. Esta análise não pressupõe que todos os graduandos interpretem a experiência da graduação da mesma forma, nossa proposta foi de identificar tendências ideológicas que podem influenciar a formação identitária ao longo deste curso a partir do currículo prescrito.

Cientes de que toda identidade é fluída (BAUMAN, 2005) e que o próprio conceito de identidade é, na verdade, uma fábula (ECO, 2007) ou invenção (HALL, 2006) criada com base em argumentos biológicos e naturais ou históricos e culturais (WOODWARD, 2009) e que esses argumentos são, na verdade, versões de realidade criadas a partir de repetições de discursos que tenham uma mesma base ideológica (ESCOSTEGUY, 2010), ainda utilizamos o conceito *identidade* como referência rasurada (HALL, 2009) por ser o mais próximo do tema de investigação proposto.

A partir do aporte teórico adotado, voltamos nossa atenção para os planos de curso das disciplinas ligadas ao ensino de língua estrangeira de uma graduação em Letras Português/Inglês, na busca de uma resposta à questão: *Há tendências à tradição e à tradução na formação identitária (do professor de língua estrangeira) representada nos planos de curso das disciplinas (parte do currículo prescrito)?*

Compreendemos a *tradição* como um posicionamento identitário que prioriza um puritanismo social e cultural, evitando e desvalorizando toda influência externa àquilo que é considerado o local (HALL, 1996) ou comunidade (BAUMAN, 2005) original do qual determinada ideia de identidade emergiu. Consideramos que sua influência ideológica no currículo prescrito representado pelos planos de curso de quatorze disciplinas de uma graduação em Letras

Português/Inglês pode ser refratada via posicionamentos que revelem uma supervalorização do “nacional”, daquilo que é “daqui”, em geral: do idioma português e da “cultura brasileira”. Essa tendência pode refletir-se nos temas escolhidos para o conteúdo programático, vocabulário, proposta da disciplina descrita na ementa, etc., sempre que o discurso apresentar um “evitar” ou “desvalorizar” o *estrangeiro*, que neste caso é materializado na língua inglesa e sua cultura de origem.

No caminho inverso, trazemos o termo *tradução* para a análise do currículo prescrito considerando que sua influência ideológica pode ser percebida como uma tendência a aceitar o que “vem de fora” ou é diferente, sendo na prática uma abertura a usos e costumes ligados à língua inglesa e às culturas dos países em que esta é a língua-mãe.

Em outras palavras, as tendências aqui verificadas são de discursos ideológicos que entrecortam o processo de formação identitária do profissional e podem influenciar ou não sua posição em relação ao idioma nacional e estrangeiro que está apto a lecionar, mas não nos ocupamos em observar a relação desta com sua prática de ensino.

DOCUMENTOS OFICIAIS

A partir da leitura interpretativa das ementas, objetivos e conteúdos programáticos de planos de curso de disciplinas da graduação em Letras Português/Inglês, partimos para a elaboração de uma pesquisa documental⁵ descritiva (via análise normativa do discurso)⁶ embasada nas obras de Stuart Hall (1996, 2003, 2006 e 2009) e outros autores.

Compreendemos o currículo concebido como algo que se materializa – nas palavras de Janete Magalhães de Carvalho (2005) – “em documentos que expressam projetos político-pedagógicos ou propostas curriculares em nível regional [...] e em nível local (da escola)” (CARVALHO, 2005, p. 96). Os documentos examinados representaram propostas curriculares em nível local por se tratarem de documentos internos de uma instituição de ensino para um curso de graduação específico. A análise considerou planos de curso referentes à estrutura curricular de 2006 a 2008. A escolha pela análise desta grade curricular

⁵ Gil (2010) explica que a pesquisa documental “apresenta muitos pontos de semelhança com a bibliográfica, posto que nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes. A principal diferença está na natureza das fontes. [...] fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados” (GIL, 2010, p. 30-31).

⁶ “Esta técnica visa descrever de forma objetiva, sistemática e qualitativa o conteúdo manifesto” do texto analisado (GIL, 2010, p. 67). Gil acrescenta que existem vários delineamentos de análise de conteúdo, dentre os quais consideramos mais apropriada a análise normativa, que engloba comparações com padrões pré-estabelecidos, neste caso os conceitos de tradição e tradução.

ao invés da que estava sendo aplicada deu-se por ser um ciclo fechado, passível de ser estudado como um todo, sendo que o seguinte ainda não havia sido totalmente aplicado (a primeira turma a estudar dentro da nova grade ainda estava cursando a graduação).

A leitura dos documentos foi dividida em quatro etapas, seguindo sugestão de Gil (2010, p.59-60): *leitura exploratória*, “que tem por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa” (GIL, 2010, p. 59); *leitura seletiva*, na qual “procede-se [...] à seleção do material que de fato interessa à pesquisa” (idem); *leitura analítica*, cuja finalidade é “a de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema de pesquisa” (GIL, 2010, p. 60) e *leitura interpretativa*, que “tem por objetivo relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução” (ibidem).

Durante a leitura exploratória chegamos à conclusão de que não seria pertinente analisar os planos de curso de todas as disciplinas, pois aquelas ligadas ao ensino de Português abordavam essa língua como língua-mãe, não sendo interessante para um estudo voltado à formação de professores de língua estrangeira.

Em seguida, durante a leitura analítica destacamos os trechos em cada plano de curso que poderiam ser considerados como reflexo de tendências aos conceitos de tradução e tradição propostos por Hall (1996, 2006), tentando relacioná-los e buscar pontos de repetição de argumentos.

Por fim, a partir da leitura interpretativa, relacionamos os conceitos de tradução e tradição elaborados por Hall (1996, 2006) com o conteúdo dos textos lidos, levando em consideração as tendências identificadas e sua incidência em mais de um plano de curso. O objetivo foi identificar nas contribuições oferecidas (pelo conteúdo descrito nesses documentos) para os processos individuais de formação (dos graduandos em Letras Português/Inglês) as tendências sugeridas por Hall (2006) (tradução e tradição).

As posições diversas neste caso foram a tradição e a tradução (em relação à língua, cultura e literaturas estrangeiras trabalhadas em diferentes disciplinas do curso de licenciatura dupla de Letras Português/Inglês) declaradas nas entrelinhas dos planos de curso, enquanto o assunto foi a formação acadêmica promovida por esse curso. Buscamos, assim, compreender se há tendência a uma ou outra abordagem neste currículo concebido, entendendo-o como parte do “lugar” ou “comunidade” em que se dá a instrução formal dos futuros professores.

Deve ser considerado o fato de que até mesmo a leitura analítica dos planos de curso foi feita a partir de um “lugar” ou “comunidade” (de onde lê e fala a pesquisadora) e que essa

influência pode ocasionar uma compreensão que não necessariamente represente a ideia que o autor de cada texto pretendia.

Enfim, a análise realizada buscou identificar tendências à tradução ou tradição no texto escrito, considerando seu contexto e suas implicações, mas sem pressupor que (sendo uma simplificação do que seria cada disciplina para uma apresentação geral aos alunos no primeiro dia de aula) representasse a disciplina em sua totalidade. Ou seja, não se pretendeu reduzir a disciplina apenas ao que está escrito mesmo que apenas isso tenha sido considerado nesta pesquisa.

LEITURA ANALÍTICA DAS EMENTAS, OBJETIVOS E CONTEÚDOS

No decorrer das análises de ementas, objetivo geral, objetivos específicos e conteúdo programático de cada plano de curso, percebemos, antes de qualquer coisa, que por se tratar de documentos de apresentação geral das disciplinas têm como característica comum principal o fato de serem sucintos.

Isso é importante, pois em prol da concisão muitas decisões pela omissão de informações que poderiam ser apresentadas oralmente em sala de aula podem ter sido tomadas pelos professores. Como consequência, o texto final pode induzir uma leitura que não corresponde à intenção de cada professor no momento da redação do texto ou simplesmente não permita deduzir aquilo que ele planejou dizer oralmente perante as turmas.

Outro fator a ser considerado é que o “lugar” ou “comunidade” de onde lemos estes textos não é (necessariamente) o mesmo de onde eles foram escritos. Isso demanda de nós, leitores, uma tradução do texto, no sentido de interpretação (ECO, 2007) que nos permita “fazer ver o não-dito” (idem, p. 384).

Além disso, a restrição da análise às disciplinas relacionadas ao ensino de língua estrangeira – das quais se pode esperar uma abertura maior e mais receptiva em relação à influência estrangeira, até por estarem relacionadas diretamente à formação de um profissional “especialista” em tal conteúdo – pode ter favorecido a reincidência de uma tendência à tradução.

Outro ponto a ser considerado é a própria impossibilidade de esgotar os textos e seus desdobramentos a partir de um só “lugar” ou “comunidade”, sendo que cada leitura, ou releitura, permite uma nova produção de realidade a partir de um mesmo texto.

Também é relevante observar que partimos de dois conceitos em busca de tendências aos mesmos ao longo dos textos analisados, correndo o risco que cair na armadilha de “fabricar evidências” que comprovassem a hipótese levantada pela pergunta que guiou esta pesquisa.

Apesar disso, ainda consideramos esta pesquisa apropriada por se tratar de uma proposta de análise que não esgote as possibilidades, mas levante algumas delas e permita uma ampliação da realidade pela produção de significados no cruzamento da teoria de um autor (Stuart Hall) com discursos escritos em documentos oficiais (planos de curso) de uma Instituição de Ensino Superior.

CONCLUSÃO

A partir do aporte teórico de autores relacionados aos Estudos Culturais neste trabalho consideramos a formação de professores de língua estrangeira a partir da sua formação em um curso de Letras Português/Inglês com o objetivo de responder à pergunta: *Há tendências à tradição e à tradução na formação identitária (do professor de língua estrangeira) representada nos planos de curso das disciplinas (parte do currículo prescrito)?*

Pôde-se perceber – a partir da leitura das análises dos planos de curso de cada uma das quatorze disciplinas ligadas ao ensino de língua estrangeira – que tanto tendências à tradução quanto à tradição estão presentes nos discursos desses documentos oficiais.

Percebe-se que em alguns contextos, como naqueles em que o conteúdo tratado refere-se à pronúncia, a tradição tem maior incidência ao optar-se por uma postura que valorize a pronúncia adequada à comunicação, não a limitando à reprodução do nativo, mas aceitando uma produção oral que inclua o sotaque (principal traço oral de identidade nacional) na pronúncia de um idioma estrangeiro.

As disciplinas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II adotam uma postura de valorização do domínio da língua estrangeira, colocando-a no mesmo patamar de relevância em relação à prática de ensino que a língua mãe.

Por sua vez, os planos de curso de Literatura em Língua Inglesa I e Literatura em Língua Inglesa II em suas ementas, objetivos gerais, objetivos específicos e conteúdos programáticos descrevem essas disciplinas de forma tão direta que nos parece inviável verificar alguma tendência.

A disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa enfatiza a classificação do inglês como idioma estrangeiro, o que demonstra certo grau de tradição (considerando que um

idioma estrangeiro não pode ser ensinado ou adquirido da mesma forma que a língua mãe). Por outro lado, o mesmo plano de curso afirma que esta língua é internacional, ou seja, de alguma forma está conectada ao dia-a-dia de pessoas em todo o mundo, inclusive ao dos alunos que o aprendem no Brasil.

As disciplinas de Sintaxe e Semântica da Língua Inglesa I e Sintaxe e Semântica da Língua Inglesa II apresentam as estruturas dessa língua em uma perspectiva de uso contextualizado, considerando que esse conteúdo seja “transportado” para o dia-a-dia dos graduandos como falantes e professores. A ênfase dada em ambos os planos de curso para a necessidade de conhecimento das estruturas, vocabulário e usos apresentados nessas disciplinas para a formação profissional do professor de língua estrangeira confirma uma tendência à tradução, recebendo e valorizando o inglês e suas estruturas como idioma para comunicação dentro e fora do ambiente acadêmico.

As disciplinas de Língua Inglesa (I, II, III, IV, V e VI), presentes em todos os semestres do curso, apresentam uma evolução lógica e gradual do vocabulário e estruturas apresentados e exigidos dos graduandos, partindo de um nível básico de domínio da compreensão e produção oral e escrita para culminar no nível intermediário em sua última etapa.

O tempo dedicado a essa seqüência de disciplinas no decorrer de três anos de graduação ressalta uma visão geral do curso, considerando seu conteúdo importante para a formação de professores de língua estrangeira.

Individualmente, os planos de curso dessas disciplinas carregam vários marcadores de tendência à tradução, dando especial atenção aos usos cotidianos do vocabulário e estruturas estudados. Em conjunto, a própria reincidência de sua temática em todos os semestres confirma essa tendência individual como uma “intenção” da graduação como um todo: de que os professores por ela formados dominem, pelo menos em nível intermediário, estratégias de expressão oral e escrita, além de leitura e compreensão de textos orais.

Observamos, assim, que a tradução aparenta ter maior influência no currículo prescrito (representado pelos planos de curso) dessa graduação em Letras Português/Inglês, ainda que traços de tradição se façam presentes na defesa de marcadores culturais, principalmente na pronúncia adequada do idioma estrangeiro.

Passamos a perceber, com base nessas análises, a graduação em Letras Português/Inglês da IES considerada como um “lugar” (Hall, 2006) ou “comunidade” (Bauman, 2005) que representa um dos espaçotempos onde a formação identitária do profissional professor de línguas ocorre.

Do ponto de vista conteudista os planos de curso analisados parecem visar a formação de um profissional que se faça entender de forma eficaz no idioma estrangeiro, e que esteja capacitado a ensinar inglês em escolas de nível Fundamental e Médio, aplicando técnicas e metodologia adequadas à apresentação dos mais diversos vocabulários, estruturas e pronúncias.

A partir de nossa análise consideramos que nesta graduação promovem-se experiências de contato intercultural em um ambiente em que a tradução parece predominar. Esta tendência pode resultar numa formação profissional de professores de língua estrangeira que assumam em sua profissão uma postura de assimilação e acomodação de novos conceitos (pertencentes ao “outro” que “não é daqui”) que reflita uma compreensão de sua própria identidade não como um fato consumado, mas como um processo de constante modificação e adaptação no decorrer do qual toda influência do meio pode ser relevante para o seu caminhar.

Enfim, as intenções e tendências declaradas nos discursos analisados parecem promover um ambiente ou meio no qual os futuros professores podem ser preparados para exercer uma função de tradutores culturais dentro da sala de aula de língua estrangeira, facilitando a aquisição da língua inglesa não apenas pelo domínio de sua estrutura gramatical e vocabular, mas principalmente pela assimilação e acomodação de suas diferenças como idioma originado em outro *espaçotempo* cultural.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. Introduction: narrating the nation. **Nation and Narration**. New York: Routledge, 2000.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 94-111.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa**. Tradução de: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GIL, Antônio C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora – identidade e mediações culturais**. Tradução de: Adelaine La Guardia Resende... et all. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **Identidade cultural e diáspora**. In: Revista do Patrimônio História e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 65-75.

HOBBSBAWM, Eric; et al. **La invención de La tradición**. Barcelona: Crítica, 1983.

TYMOCZKO, Maria. Ideology and the position of the translator: in what sense is a translator ‘in between’?. In: PÉREZ, María Calzada. **Apropos of ideology: Translation studies on ideology – Ideologies in translation studies**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2003 (p.181-201).

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.