



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

ADRIANA BAIA AMARAL

**CURRÍCULO E TRADUÇÃO CULTURAL: DESLOCAMENTOS
HÍBRIDOS NO CURSO DE LÍNGUA INGLESA DA UFPA-CAMPUS DE
CAMETÁ**

Cametá-Pará
2017

ADRIANA BAIA AMARAL

**CURRÍCULO E TRADUÇÃO CULTURAL: DESLOCAMENTOS HÍBRIDOS NO
CURSO DE LÍNGUA INGLESA DA UFPA-CAMPUS DE CAMETÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará.

Área de Concentração: Educação, Cultura e Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa

Cametá-Pará
2017

ADRIANA BAIA AMARAL

**CURRÍCULO E TRADUÇÃO CULTURAL: DESLOCAMENTOS HÍBRIDOS NO
CURSO DE LÍNGUA INGLESA DA UFPA-CAMPUS DE CAMETÁ.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, CUTINS/Cametá.

Área de Concentração: Educação, Cultura e Linguagem.

Data de aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora

_____ - Orientadora
Prof.^a. Dr.^a. Gilcilene Dias da Costa
Universidade Federal do Pará / PPGEDUC-UFPA

_____ - Examinador Externo à Instituição
Prof.^a. Dr.^a. Karyne Dias Coutinho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte / PPGED-UFRN

_____ - Examinador Externo ao Programa
Prof.^a. Dr.^a. Josenilda Maria Maués da Silva
Universidade Federal do Pará / PPEB-UFPA

_____ - Examinador Interno
Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda
Universidade Federal do Pará / PPGEDUC-UFPA

_____ - Examinador Interno
Prof. Dr. Cezar Luís Seibt
Universidade Federal do Pará / PPGEDUC-UFPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A485c Amaral, Adriana Baia

Currículo e Tradução Cultural: deslocamentos híbridos no curso de Língua Inglesa da UFPa-Campus de Cametá / Adriana Baia Amaral. - 2017.

110 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa

1. currículo. I. Costa, Gilcilene Dias da, orient. II. Título

CDD 375.0001

À Helena, minha filha amada, que ainda estava em meu colo quando comecei essa jornada. É pelo seu olhar afetuoso que me incentivou a cada dia não desistir!

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que sempre me ouviu nos silêncios de minhas orações e me ajudou a não desistir.

A minha filha, Helena, razão dos meus melhores sorrisos. Pelo afeto diário de nossa convivência. Com ela venho descobrindo as melhores experiências que a maternidade poderia proporcionar. Ela, que sorriu comigo entre leituras muitas vezes compartilhadas, e por diversas vezes ter estado ao meu lado durante o processo da escrita. Obrigado por você existir!

A minha mãe, Dionéia, que se dedicou incansavelmente à minha formação e cuja pessoa sempre acreditou em meus projetos. Sua fé e suas orações sempre me ampararam nos momentos difíceis. Obrigado também por compartilhar a criação da Helena em minhas ausências-presenças.

Ao meu pai, Ary, homem de grande coração. Responsável por me dar grandes conselhos. Seus ensinamentos me fizeram crescer e com eles aprendi a sempre correr atrás dos nossos sonhos.

Ao meu avô, Ariovaldo, com quem tenho grandes lembranças de uma infância no campo. Lembro de suas preocupações com minha educação e também de tudo o que fez para que sempre pudesse realizar minhas atividades formativas.

À minha avó, Mercedes, e avô, Pedro, pelas memórias ribeirinhas de férias. A ela pelas canções de ninar. A ele por conta das fortes emoções dos contos fantástico de nossa região que juntos compartilhamos.

Aos meus irmãos, Daniel, Ary Filho e Danielson, com quem hoje divido lembranças de uma infância feliz. Foram os primeiros com quem compartilhei a docência. Minha gratidão pelo afeto de nossa convivência e pelas palavras amorosas e de incentivo, além do apoio financeiro que também me ajudou a concluir essa etapa.

Aos meus familiares, tios, tias, primos e sobrinhos, pela torcida por mim e compreensão de minha ausência nas reuniões familiares. Foi por um motivo nobre.

Aos meus professores e formadores do curso de graduação em Língua Inglesa. Com vocês aprendi muitas coisas sobre nossa nobre profissão. E que, posteriormente, acabamos nos tornando colegas de trabalho e podendo vivenciarmos, juntos, novas experiências na docência superior.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, pelo apoio à pesquisa em nossa região.

Aos professores do Programa: Mara Rita Duarte; César Seibt; Nonato Falabelo; Damião Bezerra e Waldir Abreu, com quem tive oportunidade de compartilhar aulas e seminários.

Em especial ao Professor Valdinei, agradeço por ter contribuído com meu trabalho em seus primeiros passos por meio de seminários e aulas poéticas que me devolveram a sensibilidade do ensinar.

Aos membros da banca examinadora, Prof. César Seibt, Prof. Valdinei Albuquerque, Profa. Josenilda Maués e Profa. Karyne Coutinho, obrigada por aceitarem o convite para participar dos momentos importantes para efetivação desta pesquisa. Suas contribuições foram valiosas para a concretização deste trabalho.

A minha orientadora, Profa. Gilcilene Costa, uma gratidão que transborda os limites destas palavras. Suas orientações foram os lugares da voz. Seus ensinamentos ultrapassaram a escrita desta dissertação. Sua paciência e dedicação maternas construíram o carinho e respeito que dedico a ela. Por transmitir confiança em cada palavra e pelo afeto da convivência de nossa relação professor-aluno.

Ao meu companheiro de vida, Prudêncio, a quem carinhosamente chamamos Pio. Sou grata por sua dedicação amorosa a mim e à nossa filha. Obrigada por compreender cada ausência, pelos choros, risadas que compartilhamos diariamente e apoio nas horas difíceis, para que esse sonho se concretizasse ao final.

É neste “meio”, neste “duplo” papel em que se encontra o tradutor [...], é um fenômeno decorrente não só porque há diferença linguística entre as línguas, como também porque há *diferença de sistema de línguas inscrita uma só língua* .

(Jacques Derrida)

Este “meio” é o lugar do indivíduo, do sujeito que não se separa do seu objeto (a língua), das suas diferenças e nem das suas impurezas. O sujeito, ao traduzir, está “entre” a diferença de dois sistemas linguísticos e no “meio” *das várias línguas* que compõem as línguas envolvidas a tradução.

(Paulo Ottoni)

RESUMO

Nas viagens pelos caminhos das memórias de minha infância, algo me passou e tocou a compor esse texto, que nasceu das múltiplas composições-pedaços de minhas experiências que escreveram a trajetória do caminhar desta pesquisa. Nesses entre espaços de uma vida de criança-estudante-professora, que se entrecruzam no decorrer do percurso, constituí como objetivo do presente trabalho discutir as relações entre língua, currículo e tradução cultural no contexto de formação do curso de Língua Inglesa, no Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS/UFPA), em diálogo com os sujeitos que vivenciam e fazem acontecer a perspectiva de formação do curso e perscrutando os campos discursivos tomados como pressupostos de efetivação da proposta curricular oficial do curso. A tradução se constitui como fio condutor do trabalho em diálogo com o currículo, com base na perspectiva analítica da *desconstrução*, por meio da proposta de pensar a língua para além dos mecanismos de dominação cultural, abrindo espaços-brechas para um pensamento pós-colonial e projeto de tradução em sua tripla dimensão: a tradução linguística; a filosófica-e-cultural. Ao longo dessa caminhada, muitas contribuições teórico-metodológicas emergiram nos estudos da linguagem, da tradução, do currículo e da cultura, desde sua perspectiva estruturalista a filosófica: Jacques Derrida (1973; 2000; 2002; 2003); Paul Ricoeur (2011); Jorge Larrosa (2014; 2016); Paulo Ottoni (2005a, 2005b); Jakobson (1959), Marcos Siscar (2012), em diálogo como uma perspectiva filosófica cultural de tradução, da teoria pós-colonial como: Homi Bhabha (2013); Adriana Pagano (2000); Nestor Canclini (2013); e do campo do currículo em uma abordagem pós-crítica: Sandra Corazza (2001; 2005; 2007; 2008; 2013; 2015), Guacira Louro (2012); Marlucy Paraíso (2005; 2010; 2012); Tomaz Tadeu da Silva (2010); Alfredo Veiga-Neto (2002). Ao se enunciar o currículo como ser falante que opera por meio da tradução cultural, abre-se ao diálogo entre línguas-e-culturas estrangeiras-e-locais, que, por meio de múltiplas vozes do ser-curriculo-falante, manifestam seus anseios-desejos de reinventar suas práticas formativas. O movimento de *desconstrução* em que operou as análises ocorreu por entre os *deslocamentos* culturais que se teceram nos *entre espaços* do curso de Língua Inglesa do CUNTINS/UFPA e suas mesclas com as culturas locais. Os *deslocamentos* desde as próprias ideias-conceitos dos autores, que são discutidos no decorrer do trabalho, resultaram em múltiplas possibilidades de caminhar e pesquisar em zonas de trânsitos e trocas constantes nas quais elas se tocam, línguas-e-culturas, fomentando, assim, os hibridismos culturais e possibilitando a perspectiva de novos olhares e escritas.

Palavras-chave: Tradução Cultural. Currículo. Língua Inglesa. Hibridismo. Desconstrução.

ABSTRACT

In the journeys along the paths of the memories of my childhood, something came to my mind and helped me to compose this text which was born from the multiple compositions and pieces of my experiences which write the course of this research. The transitions of a life between child, student, and teacher phases compose the aim of this Master's study in order to discuss the relations between language, curriculum and cultural translation in the context of the English Language course in the University of Tocantins/Cametá (CUNTINS/UFGA) in dialogue with the individuals who experience and make it happen the perspective of course formation and examining closely the discursive fields considered as suppositions of effectiveness of the official curricular proposal of that course. The translation constitutes as the guiding of the work in dialogue with the curriculum, from the analytical perspective of deconstruction, with the proposal of thinking the language beyond the mechanisms of cultural domination, giving opportunities for a post-colonial thought and thinking a translation project in its triple dimension: linguistic, philosophical and cultural translation. In this research, many theoretical-methodological contributions emerged from the studies of language, translation, curriculum and culture, since its structuralist-to-philosophical perspective: Jacques Derrida (1973, 2000, 2002, 2003); Paul Ricoeur (2011); Jorge Larrosa (2014; 2016); Paulo Ottoni (2005a, 2005b); Jakobson (1959), Marcos Siscar (2012), in dialogue with a cultural and philosophical perspective of translation, of post-colonial theory such as Homi Bhabha (2013); Adriana Pagano (2000); Nestor Canclini (2013); and of the field of curriculum in a post-critical approach: Sandra Corazza (2001; 2005; 2007; 2008; 2013; 2015; 2016), Guacira Louro (2012); Marlucy Paraíso (2005; 2010; 2012); Tomaz Tadeu da Silva (2010); Alfredo Veiga-Neto (2002). Enunciating the curriculum as a speaking being that operates through cultural translation opens the dialogue between foreign and local languages and cultures, which through multiple voices of the being-curriculum-speaker, manifest their desires of reformulating their formative practices. The deconstruction movement in which the analyses of the speeches carried out through the cultural displacements, which compound the transitions of the English Language, course of the CUNTINS/UFGA and its mixtures with the local culture. The displacements from the ideas and concepts of the authors I discussed in the course of that work resulted in multiple chances of going through and researching on transit area and constant exchanges in which they meet languages and cultures, fomenting the cultural hybridity and allowing the perspective of new views and writings.

Key Words: Cultural Translation; Curriculum; English Language; Hybridity; Deconstruction

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação teatral entrelaçando aspectos da cultura em Língua Inglesa e a cultura local.....	49
Figura 2 – Concluintes do Curso de Língua Inglesa para alunos da rede pública municipal de Cametá.....	62
Figura 3 – Apresentação teatral do Projeto de Extensão Act Not to Forget.....	64
Figura 4 – Atuação de professora e alunos na comemoração do Halloween – Encenando “A lenda do boto”.....	85
Figura 5 - Apresentação teatral de discentes de Língua Inglesa da UFPA/Cametá em um projeto de extensão –.....	87

SUMÁRIO

1	NAS TRILHAS DO PESQUISAR.....	12
1.1.	Encontros, Experiências, Deslocamentos.....	12
1.2.	O Pesquisar como <i>Desconstrução</i>	19
2	A TRADUÇÃO <i>ENTRE</i> MARGENS: LÍNGUAS, LINGUAGENS, CULTURAS.....	27
2.1.	O início da caminhada, Traduzir é preciso.....	29
2.2.	Trânsitos e Deslocamentos pela Teoria Linguística da Tradução.....	34
2.3.	A Tradução como recusa ao Colonialismo Linguístico.....	42
2.3.1.	Linhas de Fugas entre Deslocamentos Tradutórios.....	46
3	UM CURRÍCULO DESEJA FALAR NA LINGUAGEM DA TRADUÇÃO CULTURAL	53
3.1.	Invenções de um Currículo Tradutor: Confluências entre Língua Inglesa e Culturas locais.....	55
3.2.	Movimentos de um Currículo <i>Ser Falante</i>	60
3.3.	O Currículo como Ser Falante de Culturas.....	67
4	TRADUÇÃO CULTURAL NOS <i>ENTRE</i> LUGARES DO CURSO DE LÍNGUA INGLESA DA UFPA/CAMETÁ.....	71
4.1.	Culturas Cametaenses: Hibridismo e Tradução Cultural.....	77
4.2.	A Tradução como Hibridismo Cultural.....	83
5	REVERBERAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DE UMA ESTUDANTE-PROFESSORA.....	92
	REFERÊNCIAS.....	95
	ANEXOS.....	99

1. NAS TRILHAS DO PESQUISAR...

1.1. Encontros, Experiências, *Deslocamentos*

[...] é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível.
(LARROSA, 2014, p. 16)

Nos labirínticos caminhos das memórias de minha infância, algo me passou e tocou a compor essas páginas que ora começo. Múltiplas composições de pedaços-estilhaços de memórias-infância-experiências¹ se cruzam nesse espaço de escrita que me desloca aos momentos que me deixei tocar pela fascinante descoberta da leitura, da escrita, e do encontro com uma língua tão diferente da minha, o Inglês. Minhas memórias se reconstituem em uma tentativa de diálogo a percorrer essas páginas que começo a escrever, em meio as trilhas cursadas nessa jornada. Refaço os caminhos de minha própria história, a fim de uma insurreição contra os tipos de dominação ou padronização formativa, na busca por novas possibilidades de escrita que abram caminhos para o pensar e para o pesquisar no campo da educação e cultura.

As palavras-experiências vividas nesses caminhos transbordam o desejo de falar novas línguas que ultrapassem os limites de seus significados e forjem nossa experiência “com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa” (Larrosa, 2016, p. 74), pensar de outros modos, e assim, criar nossa assinatura como uma maneira de protesto ao aprisionamento da linguagem e sua conversão em instrumento do pensamento. Assim, “deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele a nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento e sim colocar-se no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre” (LARROSA, 2016, p. 75).

¹ No decorrer deste trabalho, utilizarei o conceito de hifenização híbrida, pensado por Homi Bhabha (2013), para caracterizar a mistura heterogênea dos sujeitos pós-coloniais, que transitam por *entre lugares* de culturas, não podendo mais ser caracterizados por ideias essencialista de cultura.

Nesse instante, ao rememorar a minha infância, recordo que as tardes sempre foram muito acaloradas em nossa singela residência, localizada num bairro um pouco afastado do centro da cidade de Cametá-Pará. Na sala de estar, reunia meus três irmãos, sentados ao chão, e nessa brincadeira me tornava a professora deles, passávamos aquelas doces tardes da estação quente de nossa região escrevendo na capa dos livros de meus pais, exercícios para eles. Chamava-os de meus alunos. E assim, durante parte de minha infância, ensaiei as aulas que um dia talvez ministraria.

Minhas experiências tutelam essa escrita e reverberam que a Língua Inglesa nem sempre esteve tão presente em minha vida, pois as dificuldades financeiras e mesmo em nossa região, minha terra natal e ainda hoje meu lar, não contribuíram para que nosso encontro acontecesse antes do esperado. E minhas memórias insistem em me lembrar como essa união ocorreu. Naquela sala de estar da casa de meu avô, em meio a uma estante com várias coletâneas de livros, um, em especial, chamou minha atenção! Eis que quando encontrei um livro de inglês pela primeira vez, por volta dos 12 anos de idade, abria cada página com certa magia em meus olhos, que fitavam atentamente as imagens de cenas cotidianas da vida, como pessoas se cumprimentando, sentadas à mesa, no ambiente escolar, no restaurante e em diversas outras situações.

Confesso que não entendi muito o que aquelas páginas queriam dizer. Recordo-me que as ilustrações continham frases escritas embaixo, que hoje compreendo perfeitamente nesse idioma, mas que me pareciam tão estranhas e diferentes naquele momento. Nosso encontro foi encantador, e aquele livro se tornou meu companheiro inseparável. Meus olhos não cansavam de percorrer aquelas páginas e, de forma incansável, tentava balbuciar, como uma criança aprendendo a falar, as palavras que ali estavam. Lembro-me que ele continha na capa de trás um disco de vinil, mas não tinha como ouvi-lo.

Como não conhecia a língua, a meu próprio modo lia e repetia aquelas frases, mesmo sem compreender o que significavam. E passaram-se dias e dias de encantamento pela descoberta, até que, para completar minha felicidade, um primo mais velho que morava na capital (Belém) e estudava Inglês em um curso, veio passear durante as férias em minha residência e me explicou que aquelas frases

estavam em Inglês... e era uma língua diferente da minha, até mesmo as palavras possuíam a pronúncia diferente da escrita. Nossa, que descoberta instigante e sensacional!

As férias se passaram. Lembro que sempre estudei em uma escola da rede pública, então ingressei na antiga 5ª série do ensino fundamental, no ano seguinte da minha descoberta, no qual iniciei a estudar o Inglês como disciplina escolar. E o desejo de desbravar esses novos caminhos ainda me instigavam a pedir ao professor materiais extraclases. Sempre curiosa, perguntava como eram os países que falavam aquela língua, queria saber os mínimos detalhes das culturas desses povos. Durante esse tempo no ensino fundamental, pude conhecer algum vocabulário e algumas frases prontas que me foram ensinadas.

Durante efervescência da fase da adolescência, em um universo confuso de descobertas e mudanças, percebia que um desejo se movia em mim: aprender a falar Inglês! Recordo que em um de meus aniversários, ganhei de presente de meus pais um *walkman*, aqueles dispositivos portáteis que permitiam escutar música gravadas em fitas cassetes de áudio. Foi uma surpresa ainda mais motivadora, porque agora poderia ouvir músicas em Inglês. Eu pensava que isso ajudaria a aprender um pouco mais a língua e me aproximar da cultura. Entretanto, ao ingressar no ensino médio, houve uma mudança na disciplina de língua estrangeira e passei a estudar espanhol, meu contato com o Inglês acontecia por meio das músicas que ouvia e de algumas letras que conseguia na internet para acompanhar.

E foram em meio a essas descidas aos porões de minha infância, que pude trazer as memórias-experiências que me moveram a seguir nessa estrada com a língua Inglesa e as experiências-sensações que despertaram em mim o desejo do encontro com o outro, dessas culturas estrangeiras. Ir em busca de uma nova linguagem, que permita desbravar outros horizontes navegando pelas experiências vivenciadas, ao encontro não de “uma língua que nos permita objetivar o mundo, uma língua que nos dê a verdade do que são as coisas, e sim uma língua que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com outros o sentido (ou a ausência de sentido) do que nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 65).

É preciso sentir essa experiência do mundo como um acontecimento que nos passa, nos toca, e nos convida a provar as sensações desse mundo e caminhar em direção ao desconhecido, um universo das descobertas na nossa tenra infância, tecendo relações com o presente. O desejo de conhecer a língua Inglesa permanecia em mim, apesar de todas as dificuldades em poder participar de um curso de Língua Inglesa, até mesmo do acesso difícil à internet em nossa região. Finalmente, concluí os estudos no nível médio e, entre as dúvidas e incertezas na hora da escolha de uma carreira a seguir, aos 18 anos de idade, fiz o processo seletivo para ingressar na Universidade Federal do Pará, e aquele desejo pulsava em mim: aprender Inglês!

Experiências-sensações me passavam, tocavam, sentia que aquela língua se atravessava em mim como notas de música em melodias suaves, que me faziam vibrar e moviam meus sentidos em blocos de sensações que traziam uma intimidade tão grande, que, de alguma maneira, tudo que se relacionava ao Inglês despertava-me uma curiosidade e um desejo de ir ao encontro do desconhecido, da língua e da cultura. Assim, falar a língua do outro, sem aprisioná-lo, ao modo Derridiano (2003), em uma “hospitalidade não hostil”, sem estabelecer minhas regras, em uma acolhida da ordem do desejo, como abertura ao desconhecido.

Ao término do ensino médio, seguido das políticas de interiorização dos cursos da Universidade Federal do Pará, pude realizar meu sonho de estudar Inglês e assim fui aprovada para o Curso de Licenciatura Plena em Letras, com Habilitação em Língua Inglesa, no ano de 2008. O curso se instalou no Campus de Cametá, no ano de 2007, por meio de uma parceria estabelecida entre a coordenação do Campus de Cametá naquele período e a Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará – Campus de Belém.

Iniciando sua primeira turma no período intensivo, que corresponde ao segundo período letivo, de acordo com o calendário acadêmico da instituição, o curso adotou os mesmos padrões curriculares utilizados pela Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas de Belém, utilizando para tanto o mesmo Projeto Pedagógico do Curso (doravante PPC) e os mesmos materiais didáticos das disciplinas de compreensão e produção oral e escrita em língua inglesa.

Primeiramente, o curso funcionou junto à Faculdade de Linguagem, no Campus de Cametá, e atualmente já possui uma coordenação de curso responsável pela gestão das atividades e dinâmicas do curso, tendo desenvolvido um novo Projeto Pedagógico do Curso, já aprovado pelo conselho da Faculdade de Linguagem e do Campus de Cametá. No entanto, ainda não está em vigor devido às tramitações institucionais necessárias. Nessa jornada empreitada por novas experiências, ingressei também no curso de Especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa e suas Literaturas, permitindo que além de mim e dos colegas que haviam concluído a graduação, outros professores atuantes na rede de ensino da região participassem do curso.

Desde então, diversas turmas já concluíram o curso de licenciatura, que habilita a formação e atuação profissional na área de língua Inglesa especificamente, podendo-se ainda trabalhar como professor de Inglês em escolas públicas e particulares desde o ensino pré-escolar, fundamental, médio e universitário, bem como em cursos livres de idiomas. A formação também se estende, podendo este mesmo profissional exercer atividades em diversas outras áreas. Temos, como exemplos, junto a editoras de livros didáticos e revistas, no segmento empresarial (neste setor, na seleção de profissionais para empresas que necessitam de funcionários que falem o idioma), e tradutor e intérprete (para esta função é necessário um curso de formação continuada).

Com base nos movimentos das minhas experiências, somados a minha trajetória de formação inserida na realidade do curso no Campus de Cametá, em um primeiro momento como aluna de graduação do período intensivo no ano de 2008, em seguida como aluna de pós-graduação em nível de especialização e posteriormente como docente substituta do curso (no período de março de 2013 à março de 2015), e sendo ainda instigada pelos redimensionamentos teóricos advindos do trabalho de orientação acadêmica no curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPA/Campus de Cametá, quando do ingresso em 2015, surgiu o interesse em discutir as relações entre língua, currículo e tradução cultural no contexto do curso de Língua Inglesa, no Campus de Cametá, por meio do diálogo com os sujeitos que vivenciam e fazem acontecer a perspectiva de formação do curso, perscrutando os

campos discursivos e as atividades práticas tomadas como caminhos de efetivação da proposta curricular do curso.

As notas que vibram nessa composição-experiência de escrita propagam ondas tradutórias que trazem a tradução como fio condutor deste trabalho em diálogo com o currículo. Além de sua relevância no meio acadêmico, fui movida por esse desejo de compreender as relações entre a língua e o campo curricular dentro da perspectiva de formação do professor de língua Inglesa. Registra-se o fato da pouca existência de pesquisas na área da tradução no Campus de Cametá que tratem do tema além de uma perspectiva linguística, isto é, que sinalize horizontes filosófico-culturais, conforme buscamos apontar neste trabalho em articulação com o campo curricular.

Durante os estudos que venho realizando, pude constatar, em pesquisa à biblioteca do Campus de Cametá, apenas dois trabalhos de conclusão de curso de graduação que trazem a perspectiva da tradução em seu sentido filosófico. O primeiro, intitulado “Um estudo sobre a (Im)possibilidade da Tradução e a figura do tradutor”, do discente Rodrigo dos Santos Medeiros, da turma de Letras Língua Inglesa ano/2008, com término e defesa ano/2012. O segundo, da discente Keilla Patrícia Mendes de Souza, cujo título é “Leitura e tradução na obra *O mestre ignorante* de Jacques Rancière”, da turma de Letras Língua Inglesa ano/2010, com término e defesa ano/2014, ambos sob a orientação da professora Dra. Gilcilene Dias da Costa.

A singularidade da pesquisa que ora se apresenta, é atribuída ao tomar a tradução como ponto intensificador e motor do pensamento e da analítica da *desconstrução* a ser conduzida neste trabalho, o qual vai articulando-se em relação ao campo curricular pelas vias que o curso de Língua Inglesa vem estabelecendo estreitas relações com as culturas da região Cametaense e como vem operando por entre *deslocamentos* culturais, tanto na dimensão da Língua Inglesa como no contato com as culturas locais.

Em uma perspectiva de *enunciação cultural* (BHABHA, 2013), situo a construção deste trabalho nos *entre lugares*² das culturas, ao discutir o projeto de uma tradução situada no *entre meio* linguístico-filosófico-cultural da proposta curricular do curso de Língua Inglesa e as relações que vêm sendo tecidas com os sujeitos por meio da implementação do curso no Campus Universitário do Tocantins/Cametá em contato com as culturas locais. Partindo das perspectivas pós-estruturalista da linguagem e pós-colonial do currículo, proponho discutir como vem se estabelecendo a relação do currículo de LI com as culturas locais, em meio aos *deslocamentos* híbridos e fronteiriços onde se encontram.

Para embarcar nessa viagem entre as experiências-sensações de formação de uma estudante-professora e das vozes que ecoam daqueles que compõem esse mapa plural de coordenadores-professores-estudantes, a proposta curricular do curso de Língua Inglesa da UFPA/Campus de Cametá pede espaço para a enunciação das vozes dos sujeitos que constroem a dinâmica do curso, levando em conta suas experiências-manifestações que dialogam ao longo dessa escrita, quer seja por meio das aulas que vêm sendo ministradas no decorrer das disciplinas, com suas pausas para as apresentações teatrais, gastronômicas e eventos que dinamizam e procuram colocar os estudantes do curso mais próximos das culturas estrangeiras.

Desse modo, permitindo a abertura para possibilidades de *deslocamentos* culturais nesse limiar híbrido de trocas entre as culturas, os projetos desenvolvidos propiciam à comunidade acadêmica no interior do curso de Língua Inglesa e à população Cametaense, novas maneiras de ensinar-aprender e se encontrar com a língua Inglesa, seja por meio de cursos, minicursos ou oficinas, permitindo assim experiências-sensações de uma língua-cultura híbrida, que se constitui da junção de diferentes.

Neste trabalho, proponho movimentos de um pensar em direção à *desconstrução* em torno do conceito clássico da tradução, tomada enquanto um

² No decorrer do trabalho, utilizarei a palavra *entre lugar* ao adotar a perspectiva de *enunciação* discursiva, como “necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”, proposto por Bhabha (2013). Assim, desejo fazer reverberar a cultura Cametaense, pelas híbridas misturas que compõem suas manifestações culturais.

projeto linguístico, e potencializar por outro viés a perspectiva pós-estruturalista da linguagem, a tradução, partindo das mesclas híbridas do encontro entre as línguas Inglesa e as culturas locais. Inicialmente, gostaria de ressaltar que os autores com os quais proponho a interlocução neste trabalho, mantêm suas especificidades de conceber os campos da tradução, desde a perspectiva linguística à filosófica e cultural e do currículo na perspectiva pós-colonial, mas que, de modo interligado, apontam novos horizontes a caminhar com os quais estou de acordo e em que eles se aproximam comumente ao: a) discutirem a tradução para além do campo linguístico, b) apontarem uma perspectiva desconstrucionista e filosófica de pensar a tradução, c) partirem da perspectiva da heterogeneidade das línguas como ponto intensificador e motor do pensamento, d) problematizarem o campo do currículo como local onde se estabelecem relações entre saber e poder.

1.2. O Pesquisar como *Desconstrução*

Os caminhos metodológicos delineados na pesquisa se enchem de um desejo de inventar as maneiras de pesquisar e assim trilhar caminhos ora diferentes dos já percorridos anteriormente, à procura de novos modos de construir uma relação com os interlocutores e o campo de pesquisa. Assim, “contra a prática de mostrar uma perspectiva, pluralizamos as perspectivas e ampliamos o sentido do texto” (PARAÍSO, 2012, p. 39). Partindo da ideia de multiplicidades investigativas, gostaria de reinventar a pesquisa no campo da tradução por meio da *desconstrução* da linguagem, que se manifesta nas vozes dos interlocutores que se dispõem a compor essa escrita e da analítica de um currículo pós-colonial que caminha por entre os *deslocamentos* culturais que o próprio campo de pesquisa vem atravessando em meio às teorizações críticas e pós-críticas.

Os itinerários de escrita desta pesquisa se tecem por meio desses dois conceitos, *desconstrução* em Derrida (1998) e *deslocamentos culturais* em Bhabha (2013), que fazem fluir uma ideia de tradução em constantes fluxos e intercâmbios, permitindo, dessa forma, visualizar a cultura como algo em constante movimentos e trocas. Assim, Derrida defende o pensar a *desconstrução* como

como qualquer outra, não extrai seu valor senão de sua inscrição em uma cadeia de substituições possíveis, naquilo que se chama, tão tranquilamente, de um “contexto”. Para mim, por tudo o que já tentei ou tento ainda escrever, não há interesse senão em um contexto em que ela [desconstrução] substitui ou se deixa determinar por tantas outras palavras, por exemplo: “escritura”, “traço”, “*différance*”, “suplemento”, “hímen”, “*pharmakon*”, “margem”, “encetamento”, “*parergon*”, etc. Por definição, a lista não pode ser fechada, e aqui citei apenas nomes – o que é insuficiente e somente econômico (DERRIDA, 1998, p. 24).

Nesta pesquisa, a *desconstrução* opera por meio das enunciações discursivas dos professores-formadores e dos estudantes-professores no decorrer de sua formação no curso de língua inglesa. A escrita deste trabalho se compõe por meio dessa junção das partes diferentes que foram desconstruídas como possibilidade de pensar de outros modos os campos da tradução e do currículo nos *entre espaços* das culturas que ficaram à margem do discurso colonial.

Em consonância com as perspectivas da *desconstrução* da linguagem em Derrida (2002) e da visão *pós-colonial* de tradução em Bhabha (2013), fui instigada a pesquisar e navegar por meio das experiências-sensações que me passaram durante toda a minha trajetória como discente-docente-estudante-de-mestrado no Campus de Cametá. Em busca de múltiplos sentidos da linguagem e de possibilidades de *deslocamentos*, procurei maneiras para fugir dos binarismos historicamente instituídos nos caminhos investigativos do pesquisar e sim a compreender a pesquisa, como Marques (1997, p. 144), ao considerar que “é no andar da pesquisa que ela se organiza, ela se reconstrói de contínuo, harmonizando seus distintos momentos”, e assim, desconfiar das padronizações e medidas que limitam o navegar nas incertezas do pesquisar. Rumo a caminhos desconhecidos, urge desviar dos métodos que aprisionam e impedem tocar nas singularidades do campo da pesquisa. Procurei trilhar por novas maneiras de pesquisar, por caminhos abertos ao pensar, que implica uma constante tensão e aproximação no encontro com o outro da cultura e da linguagem.

Uma vez considerada a problemática da *tradução cultural* nos meandros do currículo do curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/ Cametá – que se constitui como importante elemento de formação de professores de Língua Inglesa na região

–, fui instigada a pesquisar como a tradução (da língua e da cultura) vem se constituindo dentro do currículo do curso e como tem se relacionado com as culturas da região Cametaense (Amazônia Tocantina).

Os caminhos da pesquisa aqui buscados transgridem a primazia de rótulos, normas, técnicas e manuais da pesquisa acadêmica, enquanto formas de enquadramento “científico”. Na verdade, almejam a liberdade construtiva – rigorosa e inventiva – de seu próprio caminhar, em concordância com Paraíso.

Necessitamos ser rigorosas e inventivas porque não temos qualquer grande narrativa ou método que prescreva como devemos proceder, não temos qualquer percurso seguro para fazer e nem lugar aonde chegar... Precisamos ser rigorosas e inventivas também porque temos como mote de nosso pesquisar a transgressão e a produção de novos sentidos para a educação (PARAÍSO, 2012, p. 41).

Inventar, eis a palavra que anuncio para iniciar essa conversa metodológica. Neste pesquisar da tradução e do currículo, busquei inventar e produzir dados para entrar no jogo de diálogo da tradução e assim deixar o currículo de língua inglesa fluir em suas múltiplas manifestações. Para isso, fiz um exercício de *bricolagem*³ (PARAÍSO, 2012) e recorri a tudo que pudesse me ajudar na construção deste estudo. Realizei entrevistas livres abordando o tema da tradução, do currículo e sua relação com as culturas estrangeiras e locais, com os professores-formadores, coordenadores e estudantes do curso de língua Inglesa.

Desse modo, a *bricolagem* se configurou como uma metodologia de pesquisa que permitiu operar *desconstruções* em meio aos discursos puramente linguísticos que têm se efetivado em torno da questão da tradução no curso de língua inglesa. Utilizei a noção de *bricolagem* como potencializadora da ideia de multiplicidade fomentada pela tradução, pois a partir dos recortes e das colagens de partes

³ Adotei a ideia de *bricolagem* a fim de enfatizar a ideia de multiplicidade e “deslocamento” do pensamento, como proposta para pensar o campo da tradução, pois, o processo de “bricolagem” ocorre com operações de recorte e colagem. Recortamos de “lá” – de onde inventaram e significaram os métodos, os instrumentos e os procedimentos – e colamos “ali” – no nosso trabalho de investigação, que opera com ferramentas teóricas pós-críticas e com outras imagens de pensamentos. O recorte é uma operação feita com pequenas partes, e não permitem a totalização, nem integração” (PARAÍSO, 2012, p. 34), no qual podemos realizar “*deslocamentos*” no campo de pesquisa e assim deixar-nos tocar por outras sensações e experiências que se entrelaçam no caminhar da pesquisa.

diferentes, tais como entrevistas, o Projeto Pedagógico do Curso, os arquivos de imagens pessoais de aulas, projetos e atividades desenvolvidas por professores e alunos, realizei um exercício de *bricolagem* desses elementos para compor a escrita do texto. As junções de diferentes perspectivas, atividades e discursos permitiram perceber a *desconstrução* como mote do pesquisar, traçando caminhos por vias referentes ao pensamento pós-colonial do contato entre línguas-e-culturas.

Ao tomar o Projeto Pedagógico do Curso de Língua Inglesa como um currículo em estreita relação com as culturas em que se encontra inserido, além de ter realizado entrevistas com diretor da Faculdade de LI, professores e alunos do curso, alguns egressos, percorri os projetos de pesquisa, ensino e extensão que foram ou estão sendo desenvolvidos no curso, bem como a dinâmica das aulas, fotos de arquivos pessoais de professores e alunos em eventos que fazem acontecer a perspectiva de formação do curso.

Para dar prosseguimento à escrita do trabalho, optei por adotar uma estrutura em capítulos e tópicos, que foram levantados na construção da pesquisa, sempre em diálogo com autores e com os sujeitos pesquisados, aqui tomados como interlocutores da pesquisa. A invenção e produção dos dados foram realizadas no período de outubro/2015 a agosto/2016, no qual levantei imagens de arquivos pessoais, coleta de entrevistas com o coordenador, alunos e professores, dos quais três encontravam-se de licença para o Mestrado e Doutorado, então foi necessário meu deslocamento até a cidade de Belém para conseguir entrevistá-los.

As escolhas dos interlocutores para narrar o presente texto ocorreram em virtude de uma visão ampliada de um fazer curricular *nômade* que tem se configurado dentro do curso. Optei por não delimitar um critério específico para esta produção e invenção dos dados, de modo a tentar encontrar as múltiplas perspectivas presentes dentro do curso e envolver uma pluralidade de vozes e caminhos a seguirem nos trajetos da pesquisa, atravessados por *deslocamentos*. Nessa caminhada, foram convidados para as entrevistas, estudantes egressos do curso de Língua Inglesa do Campus de Cametá que após a conclusão deste tem atuado na região, bem como alunos que estão ingressando em estágio inicial de contato com a Língua Inglesa, e que estavam dispostos a dialogar com a pesquisa,

no intuito de ampliar um debate em torno da tradução e do currículo da língua Inglesa, enquanto um acontecimento cultural.

Para tecer o diálogo ao longo do texto, os interlocutores serão nomeados como personagens da obra literária inglesa, *Os Contos da Cantuária* (1476). Essa obra que foi escrita ainda na idade média, por Geoffrey Chaucer (1343-140) narra a viagem de um grupo de 29 peregrinos, incluindo o próprio autor, que saem em romaria em direção à cidade da Cantuária, na Inglaterra, para visitar o túmulo de São Tomás Beckett. Ao anoitecer, o grupo passa a noite em uma estalagem em Londres e combina de cada peregrino narrar um conto durante a viagem para que não se tornasse cansativa a caminhada.

É interessante notar que o escritor compõe uma híbrida mistura de personagens que vão desde o pedreiro, a freira; o moleiro, o estudante, o cozinheiro. Desse modo, cria uma heterogeneidade de discursos e histórias que também revelam uma sátira da sociedade burguesa e capitalista, na qual não era permitido que às culturas às margens de um poder imperialista se manifestassem. Em suma, o autor quebra com a lógica do pensamento colonialista e promove, por meio da literatura, uma *bricolagem* de diferentes partes.

Nessa caminhada, muitas contribuições teóricas têm nos permitido a construção de outros olhares, com autores dos estudos filosóficos da linguagem e da tradução, tais como: Jacques DERRIDA; Paul RICOEUR; Jorge LARROSA; Paulo OTTONI; Roman JAKOBSON; Marcos SISCAR, em diálogo como uma perspectiva cultural de tradução e com a teoria pós-colonial: Homi BHABHA; Nestor CANCLINI; Adriana PAGANO e do campo curricular em uma abordagem pós-crítica: Sandra CORAZZA, Marlucy PARAÍSO; Guacira LOURO; Alfredo VEIGA-NETO e Tomaz Tadeu da SILVA. Procurando, dessa maneira, fomentar a abertura ao diálogo entre as temáticas da tradução, desconstrução, pós-colonialismo, currículo e cultura. Esses autores me permitem pensar por meio de suas conexões, novas possibilidades de pesquisar e compreender a problemática levantada no caminho que vem se tecendo até o presente momento.

Os frutíferos entrecruzamentos teóricos entre diversos autores e campos permitiram um suporte para se pensar em uma nova perspectiva de tradução,

situada nos *entre lugares* das culturas Cametaenses e no currículo do curso de Língua Inglesa, como um espaço aberto ao diálogo cultural, bem como ter sido relevante, enriquecedor e potencializador por meio deles avistar novas possibilidades de análise e compreensão do mundo e da própria pesquisa. As trocas realizadas entre esses campos permitiram visualizar melhor como o currículo tem se dinamizado na perspectiva da tradução para além do signo linguístico e como as culturas têm se afetado desde a inserção do curso de Língua Inglesa na região.

Após as leituras, o trabalho foi direcionado em diálogo com a perspectiva da tradução como “transporte de sentidos” (LARROSA, 2014) e de um currículo “pós-colonial” (BHABHA, 2013), tendo como base os questionamentos a seguir: Que elementos curriculares compõem a proposta do curso de Língua Inglesa da UFPA/Cametá, de modo a potencializar os estudos da tradução linguística e cultural? Ao discutir a tradução para além da mera transferência de significado de uma língua para outra, como pensar uma perspectiva de tradução de língua inglesa pautada no cruzamento com as culturas cametaenses? Partindo do embasamento pós-estruturalista e pós-colonial deste estudo, quais relações vêm sendo travadas no limiar híbrido entre cultura e linguagem, na confluência entre línguas e culturas? Como ocorrem os *deslocamentos* culturais nesses processos de tradução? Ao pensar o currículo como um “ser falante” (CORAZZA, 2001), que enunciações reverberam das vozes de professores e alunos do curso? Como os sujeitos enunciam as relações híbridas entre língua estrangeira e culturas locais? Como pensar, no campo curricular, a figura do professor enquanto tradutor cultural ou intérprete de culturas?

Os questionamentos levantados no trabalho não buscam delimitar juízos de valor, nem estabelecer binarismos em relação ao campo de estudo com base na análise curricular do curso, mas objetivam apontar perspectivas para pensar a formação e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nas confluências com as culturas locais, dinamizando as trocas interculturais e os hibridismos para além de uma visão imperialista da cultura estrangeira. Tais questões e propósitos abrem caminhos em direção à perspectiva de uma tradução cultural situada nos *entre lugares* das culturas estrangeiras e locais, instigada pelas teorias da tradução e tradução cultural no campo curricular da formação superior.

Ao trazer a ideia de *deslocamento*, para pensar a tradução para além da transferência de significado linguístico, procurei discutir a própria condição formativa dos professores de Língua Inglesa, situados na região Cametaense e na condição pós-colonial de tradução em diálogo com Bhabha (2013), para se pensar como as culturas locais têm se tornado tradutórias na condição atual, sendo perpassadas por fluxos e trocas constantes nesses intercâmbios culturais. Partindo dessas sinalizações iniciais, a presente Dissertação é focada nos interstícios dos temas da tradução linguística, filosófica e cultural em diálogo com um currículo *ser falante* de línguas e culturas.

No segundo capítulo, **A TRADUÇÃO ENTRE MARGENS: línguas, linguagens, culturas**, tracei as relações entre as teorias da tradução em seus campos: linguístico, filosófico e cultural e a filosofia da linguagem, partindo do pensamento da heterogeneidade das línguas, em diálogo com os interlocutores e teóricos que ajudaram a compor o texto, propondo uma *desconstrução* da noção clássica da tradução atrelada ao sentido literal ou linguístico do texto e com abertura para perspectivas filosófico-cultural da tradução como “transporte de sentidos”, com suporte em autores dos campos da Filosofia da Tradução e da Hermenêutica da Linguagem.

Já no terceiro capítulo, **UM CURRÍCULO DESEJA FALAR NA LINGUAGEM DA TRADUÇÃO CULTURAL**, ao partir das relações estabelecidas nos contatos entre língua-e-cultura Inglesa e a local, surge um currículo como *ser falante*. Ele enuncia seus discursos criando possibilidades de invenção levando em conta a ideia da tradução como transporte que transforma e cria novos sentidos. O personagem-professor caracteriza-se como um intérprete ou tradutor cultural, situado nesse *entre lugar* de culturas, em um contexto de trocas culturais fomentado por hibridismos.

Em relação ao quarto capítulo, **TRADUÇÃO CULTURAL NOS ENTRE LUGARES DO CURSO DE LÍNGUA INGLESA DA UFPA/CAMETÁ**, as discussões se configuram em torno da proposta de um novo movimento do pensamento em direção a uma teoria filosófico-cultural da tradução, em constante diálogo com a região Tocantina. A linguagem e o currículo serão tratados numa perspectiva pós-colonial, para discutir as relações entre saber-poder que se configuram no currículo do curso de Língua Inglesa.

Por fim, nas **REVERBERAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DE UMA ESTUDANTE-PROFESSORA**, não tomando como um ponto de encerramento do pensamento, mas percorrendo o itinerário que conduziu essa pesquisa desde minhas memórias-experiências de infância, aponto os cruzamentos realizados nesse trajeto em companhia do currículo, da tradução cultural e da singularidade da pesquisa para o campo da Educação, compreendendo-se que a pesquisa se constituiu na perspectiva de uma escrita atenta ao outro.

2. A TRADUÇÃO *ENTRE* MARGENS: LÍNGUAS, LINGUAGENS E CULTURAS

E é muito interessante a relação entre tradução, tradição e traição. Se tradução, vem de *traducere*, no sentido de conduzir de um lugar a outro, tradição vem de *tradere*, algo assim como dar a outro lugar, dar mais além, entregar, fazer entrega. E não deixa de ser curioso que o traidor, o *traditore*, derive desse mesmo *tradere* do qual deriva a palavra tradição, porque o traidor é fundamentalmente o que dá, o faz a entrega, o que entrega aos seus porque ele mesmo é o primeiro que se passou ou se traduziu aos outros (LARROSA, 2014, p. 98).

A estrada por onde caminhamos é longa, mas prosseguimos em direção à Cantuária, compartilhando nossas histórias por essas trilhas desconhecidas. Nessa jornada de pesquisa, selecionei alguns autores como companhia e “quero me situar nas margens deslizantes do deslocamento cultural – isto torna confuso qualquer sentido profundo ou “autêntico” de cultura “nacional” ou de intelectual orgânico” (BHABHA, 2013, p. 50). Nesses *entre lugares* de línguas e culturas, experimento o desafio de uma escrita outra em educação, pois desejo fazer o escrito reverberar o fluxo da vida, inspirada em Silva (2004) e Louro (2007), para contemplar novos horizontes antes imperceptíveis a meus sentidos.

As discussões em torno do conceito e da atividade da tradução que proponho neste trabalho – situam-me nesse *entre lugar* de enunciação política – a partir do enfrentamento de discutir a tradução para além de uma perspectiva linguística-instrumental, deslocando-me em direção aos horizontes filosófico-e-culturais de pensamento a respeito da questão. Desse modo, proponho um *deslocamento* do plano linguístico de transferência de significados estáveis de uma língua para outra, objetivando pensar a tradução em diálogo com as culturas e abrir novos caminhos para discutir esse campo de pesquisa.

Neste trabalho, o caminhar se constitui no sentido de transpor a ideia de cultura como representação e ‘força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos *objets d’art* ou para além da canonização da “ideia” de estética” (BHABHA, 2013, p. 276), o que demanda lidar com novas formas de análises não essencialistas e

caminhar na contramão, “deslizando as margens dos sujeitos diaspóricos e transnacionais, nos quais a cultura se torna uma estratégia de sobrevivência” (BHABHA, 2013, p. 277) por meio das fronteiras no quais os cruzamentos de diferentes culturas se mesclam, nesses movimentos de ir e vir dos *deslocamentos* constantes que encenam o hibridismo, como a condição pós-colonial desses sujeitos.

As discussões nesse âmbito temático dentro da universidade no CUNTINS/UFPA são justificadas por uma necessidade, no sentido de questionar como vêm se tecendo as relações entre currículo e tradução, entendidas como uma prática filosófica-cultural de produção de significados e novos sentidos dentro do curso de língua Inglesa e de como essa relação vem atravessando as culturas cametaenses.

Os caminhos aqui traçados permitem uma certa assinatura que permeia os três aspectos dos estudos da tradução, a saber: o campo *linguístico*, estabelecendo com este uma relação para além dos binarismos de uma ciência moderna, para pautar essa discussão em uma *desconstrução* da linguagem proposta por Derrida (2002), capaz de discutir os aspectos *filosófico-e-cultural* da teoria da tradução, em direção ao caminho desconhecido do ato de traduzir, que arranca o ser da linguagem do lugar de conforto ao qual se vê amarrado.

Desse modo, constitui-se uma urgência pensar as culturas como agentes de significados e sentidos móveis, capazes de fazerem fluir a ideia de uma tradução que transite nesses três campos – o linguístico, o filosófico e o cultural – propondo assim novas perspectivas de análises das relações que vêm sendo tecidas entre o campo do currículo e da tradução no curso de língua Inglesa do CUNTINS/UFPA.

Nesses *deslocamentos* do pesquisar por caminhos desconhecidos em torno dos estudos da linguagem, algumas inquietações mobilizam o pensamento: Ao discutir a tradução para além da mera transferência de significado de uma língua para outra, como pensar uma perspectiva de tradução pautada no cruzamento com as culturas cametaenses? Desse modo, o presente trabalho discute sobre as perspectivas e desafios dos estudos da tradução no curso de Língua Inglesa do CUNTINS/UFPA, visto que a proposta curricular do próprio curso ainda não

vislumbra discussões dentro dos cursos de licenciatura a respeito do tema da tradução (e tradução cultural), conforme pretendido nesta pesquisa.

2.1. O Início da caminhada, Traduzir é preciso

Caminhar em direção ao desconhecido, eis a urgência de nosso pensamento! Abram-se novos caminhos, novas trilhas...é preciso construir novas possibilidades de caminhar. E caminhar à espreita da tradução, nas suas marcas, adentrar os caminhos mais escuros e íngremes, perceber que a necessidade de conhecer outros povos e culturas nos levou ao encontro da tradução para se comunicar e se fazer compreender. De acordo com Paul Ricoeur (2011), a origem da tradução é muito antiga, mesmo antes de existirem tradutores profissionais. Para o autor,

sempre se traduziu, antes de interpretes profissionais, houve viajantes, mercadores, embaixadores, espíões, ou seja, muitos bilíngues políglotas! Toca-se aí num aspecto tão remarcável quanto a incomunicabilidade deplorada, a saber, o fato mesmo da tradução, o qual pressupõe em cada locutor a aptidão a aprender e praticar outras línguas além da sua [...] (RICOEUR, 2011, p. 35).

Por entre esses caminhos, a prática da tradução é muito antiga. Da necessidade de conhecer o outro, que “não fala a minha língua” (DERRIDA, 2003, p. 53) e desse modo torna-se um estrangeiro o qual tenho desejo de compreender, faz-se um imperativo das sociedades desde tempos mais distantes. “E é esse desejo de acolher a palavra estrangeira no processo de transformação e de reconfiguração da própria língua” (RICOEUR, 2011, p. 11) por meio da tradução, que essa relação com o outro, segundo Derrida (2003), deve ser pautada em uma ética da hospitalidade incondicional.

Por essas vias, Saraiva (2005, p. 53) ressalta que “impor minha língua é a primeira violência que cometo”. A violência que é interrompida pelo episódio de Babel, que transpõem os limites de um imperialismo linguístico para pensar a tradução como esse espaço *entre* as diversas línguas envolvidas em uma mesma

língua, como contaminação, dispersão e multiplicidade de sentidos, de transportes em constante *deslocamento*, instáveis dentro da própria língua.

Nesse *entre lugar* da multiplicidade de línguas e culturas que se entrecruzam, a tradução tem-se configurado como um campo no qual o outro é tocado em sua alteridade e isso pressupõe, como afirma Derrida (2003), um cuidado ético em nossas escritas de modo a permitir que ele fale, “é preciso acolher o outro e ouvir sua questão, que não é formulada na minha língua” (SARAIVA, 2005, p.54), uma escuta atenta e de acolhida ao diálogo que se estabelece no ato da tradução.

Essa relação com o outro nos remete a um dos grandes dilemas do campo de estudos da tradução: a questão da possibilidade *versus* impossibilidade, da qual nos fala Derrida, “nada é intraduzível num sentido, mas em outro tudo é intraduzível, a tradução é um outro nome para o impossível” (DERRIDA, 1998, p. 103). Ao tecer essa afirmativa, Derrida (1998) realiza um importante *deslocamento* de um plano linguístico-teórico e reloca a questão da tradução como um acontecimento da linguagem, que nasce a partir da sua impossibilidade, não podendo ser moldada em conceito científicos.

Paul Ricoeur (2011) ressalta que os povos já se utilizavam da tradução mesmo em tempos mais distantes historicamente. As teorias da tradução apontam para a origem desta, como Ricoeur (2011) e Derrida (2002) assinalam, ligada ao episódio bíblico da Torre de Babel.

É o que se nomeia aqui doravante Babel: a lei imposta pelo nome de Deus que pela mesma ação vos prescreve e vos interdita traduzir, mostrando-vos e despojando-vos do limite. Mas não é somente a situação babélica, não somente uma cena ou uma estrutura. É também o status e acontecimento do texto babélico, do texto da gênese (texto único a esse respeito) como texto sagrado. Ele resulta da lei que ele narra e que traduz exemplarmente. Ele faz a lei da qual ele fala, e de abismo em abismo ele desconstrói a torre, e cada torre, as torres de todos os gêneros, segundo um ritmo (DERRIDA, 2002, p. 70).

Nas palavras de Ricoeur (2011), um Deus irado confundiu a língua dos habitantes da cidade de Babel e os espalhou por toda a terra, gerando uma grande

confusão, como um dos primeiros registros que se têm sobre a origem da tradução. O autor defende que até no episódio da dispersão existia uma língua supostamente universal e que todos falavam essa mesma língua. A figura da desconstrução aparece aqui como o imperativo da tradução, condição imposta e a lei necessária e *impossível* ao qual fomos destinados.

A partir da dispersão linguística infligida aos humanos, a ideia de multiplicidade das línguas é retomada pelos autores das teorias da tradução e da linguagem como fio condutor do pensamento contemporâneo, sem deixar de considerar que “também a história da Torre de Babel atesta o significado da linguagem para a vida do homem” (GADAMER, 2002, p. 174). É possível revisitar o campo dos estudos da linguagem sob a perspectiva do entendimento da tradução como “transporte de sentidos” que expressa a vivacidade da língua. Ao transporta-se, o sentido não permanece estável, mas se reinventa, modifica-se, configurando múltiplas possibilidades de sentidos e abrindo-se ao horizonte da interpretação como possibilidade da criação e invenção do novo.

Gadamer (2002) adverte que os estudos da linguagem, durante a idade média e seu prolongamento na era moderna, passaram por muito tempo em paralisia sob os domínios da igreja e do tribunal da santa inquisição, os quais detinham o poder de falar sobre a linguagem partindo de uma análise.

[...] do mito de babel em termos de culpa, castigo e expiação, como se fosse uma segunda versão da expulsão do Paraíso, apresentou a condição babélica como uma catástrofe que se teria de remediar. Daí esse antibabelismo difuso que atravessa o Ocidente segundo o qual a pluralidade e a multiplicidade da língua, de qualquer língua, é algo meramente fático e transitório, cujo destino é sua própria superação e, no limite, sua própria supressão (LARROSA, 2014, p. 73).

A ideia do “castigo” imposta aos homens da terra, por um Deus ciumento de seu poder, deu origem à “tradução”. E o mistério que envolve o ato de traduzir vem se configurando como um desafio, tomado pelos homens que ousaram alcançar o poder supremo, e a tradução por meio dos estudos linguísticos se constituiu em uma visão antibabélica da linguagem, tomando a ideia de pluralidade como também ligada à punição aos que tentaram alcançar a autoridade de Deus.

As palavras de Derrida (2002) relatam que “essa história, [da Torre de Babel] conta entre outras coisas, a origem da confusão das línguas, a multiplicidade dos idiomas, a tarefa necessária e impossível da tradução; sua necessidade como impossibilidade” (DERRIDA, 2002, p. 21) e descentraliza as próprias discussões dentro do campo de pesquisa da tradução, realizando um *deslocamento* ao afirmar que a tradução acontece justamente a partir da sua impossibilidade, como uma necessidade e um acontecimento da linguagem.

Eis o destino infligido, traduzamos! A condição crucial de nossas existências, a tradução! “Assim somos, assim existimos, dispersos e confusos, e chamados para o quê? Bem... para a tradução!” (RICOEUR, 2011, p. 43). O mito de origem me faz navegar por essas vias deslizantes pós-coloniais, que são permeadas por trocas e mesclas culturais em nossas relações com as culturas e a diversidade da linguagem deste local. Tocando nos caminhos *impossíveis* da tradução, como esse acontecimento da linguagem que Derrida (2002) aponta e que nos permite partilhar e vivenciar nossas diferenças.

Tempos difíceis, Corazza (2005, p. 9) “chama-o tempo de Desafio da Diferença Pura porque todas as nossas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio dias e noites”, tempo daqueles que ficaram às margens, dos excluídos de uma história que não foram autorizados a contar. Desse modo, Corazza (2005) afirma ser um “tempo babélico”, que nos desafia com novas possibilidades de enxergar as línguas e as culturas pelas lentes da diferença que nos constituem. Um tempo em que os horizontes da tradução são *deslocados* por vias além do castigo e da culpa e desviados pela multiplicidade das línguas e das culturas como possibilidade da criação da diferença.

Esses *deslocamentos* abrem espaços para as múltiplas possibilidades de vivenciar a linguagem da tradução, que “aparece aqui como transporte de sentido, como um transporte no qual o sentido adota outra materialidade linguística e se entrega, ou se dá a entender, em outro contexto vital. A tradução é um transporte de uma língua a outra e de um contexto vital a outro contexto vital” (LARROSA, 2014, p. 77), a vivacidade da linguagem torna-se esse *entre espaço* de criação de novos sentidos e experiências entre as línguas envolvidas na tradução.

Nesse transporte de sentidos instáveis e não essencialistas, “a tradução tende a expressar o mais íntimo relacionamento das línguas entre si” (BENJAMIN, 2008, p. 69), a língua manifesta toda sua vivacidade, transgredindo sentidos universais e se entrega às *impossibilidades* da tradução, propondo-se ao “abandono do sonho da tradução perfeita e assumindo a diferença incontornável entre o próprio e o estrangeiro” (RICOEUR, 2011, p. 65), a diferença que se anuncia desde o mito de origem, como a condição humana de pluralidade e abertura ao diálogo constante nos *entre lugares* da diferença. Um desafio que se constitui ao abandono da tradução perfeita, *deslocando-se* do pensamento de uma catástrofe à tradução como condição-necessidade do sujeito pós-colonial.

O conceito de *deslocamento*, que vem se delineando nessa caminhada, “de desprovincializar a língua materna, convidada a se pensar como uma língua entre outras e, até mesmo, perceber a si mesma como estrangeira” (RICOEUR, 2011, p. 28), possibilita a confluência entre a multiplicidade das línguas e a condição pós-colonial dos sujeitos cametaenses que se constituem nesses espaços de fronteira das diversas línguas e culturas envolvidas na tradução, nesse tempo que a própria questão da tradução se coloca como um campo para novas possibilidades de *deslocamentos*.

Os *deslocamentos* que nessa escrita operam como a força motriz de um pensamento inquieto, por acreditar “que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo e atribuir-lhe sentidos” (CORAZZA, 2001, p. 10), de criar novos sentidos para pensar a tradução como multiplicidade, proliferação, fluxos constantes, trocas, intercâmbios, entre línguas, culturas, linguagens, *deslocamentos*.

Derrida (2002) nos lembra que Babel figura então nesse diálogo que nunca cessa de nos convidar para um “interessante pensar em termos de multiplicidades” (CORAZZA, 2004, p. 1), sem culpas e castigos, mas como possibilidade frutífera de nossa condição humana, constituídos nesses *entre-espacos-lugares* de línguas e culturas, “estamos traduzindo constantemente também nossa própria língua, a língua materna, as suas próprias palavras. Em todo diálogo e em toda conversação consigo mesmo se faz valer um originário traduzir”, (LARROSA, 2014, p. 67), permitindo que o diálogo nunca cesse de nos convidar.

Assim, Bombassaro (2014) convida a pensar a tradução também como esse diálogo na multiplicidade da condição babélica que nos constitui e abertura ao encontro com o outro, um caminhar em direção à pluralidade da linguagem, da prática da diferença como o pulsar da vida nas margens cametaenses do rio Tocantins, à espreita da brisa que acalma, contemplando a vivacidade desse povo, com suas culturas, tradições, linguagens em um constante “habitar babel babelicamente” por meio dessa pluralidade de vozes em ondas de constante tradução cultural. (LARROSA, 2014).

2.2. Trânsitos e Deslocamentos pela Teoria Linguística da Tradução

Ao caminhar pelas trilhas de minhas experiências-sensações, movida por esse desejo de escrita, que acompanham essa estudante-professora, colocam-me em trânsito entre teorias-práticas de formação em meio a qual têm se constituído esse itinerário do pesquisar no campo da linguagem. Nesses encontros-desencontros de escrita, não por acaso, as teorias da tradução gostariam de se fazer presente por meio da possibilidade do diálogo em prol de uma teoria linguística, e assim pensar essas perguntas-respostas-questões de tradução, ao se tratar do aspecto linguístico.

Nesses entre espaços que vagam sorrateiramente essas experiências-pensamentos, abrem-se *deslocamentos* de concepções e fundamentos teóricos linguísticos, fazendo estremecer qualquer essência ou fundamento transcendental, na perspectiva em que possa florescer uma enunciação dessas vozes que ecoam dos *entre lugares* das culturas cametaenses. Os primeiros contatos com a teoria linguística de tradução se estabeleceram por meio do diálogo com nossos interlocutores do curso de língua Inglesa. No contexto cultural da região, a tradução apresenta-se enquanto um desafio que movimenta esse trabalho e como mola propulsora, leva-me a essa caminhada.

As primeiras constatações em torno da concepção de tradução partem do pressuposto de uma teoria e prática da tradução baseadas em modelos linguistas e que pouco têm repercutido na formação dos alunos do curso de Língua Inglesa. Como discutir uma proposta de tradução para além da codificação do signo linguístico em idiomas diferentes? O curso de Língua Inglesa vem vislumbrando a

tradução para além da codificação de signos linguísticos? De que modos? Quais relações vêm sendo tecidas nesse limiar de confluências entre as línguas-culturas estrangeira e as línguas-culturas locais?

Nessas trilhas, alguns caminhos nos apontam a tradução inicialmente como um campo privilegiado da ciência linguística, “a tentativa da linguística tradicional era e continua sendo, em muitos casos ainda, uma maneira de domesticar, dominar e aprisionar o fenômeno da tradução” (OTTONI, 2005b, p. 23), que com suas teorias buscam a todo custo explicá-la nos moldes de uma ciência positiva.

As experiências-estilhaços de ideias que tomam como fio condutor dessa escrita a teoria linguística, revelam também uma estreita relação entre a tradução e a ciência linguística, como afirma Jakobson (1956, p. 66),

em qualquer comparação de línguas, surge a questão da possibilidade de tradução de uma para outra e vice-versa; a prática generalizada da comunicação interlingual, em particular as atividades de tradução, deve ser objeto de atenção constante da ciência linguística.

Nas palavras do autor, a tradução eterniza os binarismos possibilidade *versus* impossibilidade e teoria *versus* prática, fundadas nos modelos científicos que se colocam como uma barreira na formação do estudante-professor dentro do curso de Língua Inglesa. Assim, Alice de Bath, ao narrar seu conto, relata que

- Os estudantes têm disciplinas específicas voltadas para a Compreensão e Produção Oral e Escrita em Língua Inglesa, divididas em blocos, conhecidas pela abreviação CPI, 1, 2, 3 e 4, que acontecem a cada período letivo, desde o primeiro semestre até o quarto do curso, nessas disciplinas eles precisam ler, ouvir, escutar e escrever na língua alvo da aprendizagem. Então lembro, que fizemos um Show do Milhão, uma eleição em sala de aula, e várias situações cotidianas, como de um jantar num restaurante, ir ao supermercado fazer compras, uma loja de vendas, que são situações de funcionalidade da língua mesmo, na qual eles precisam utilizar o Inglês para se expressar. (Alice de Bath)

Em seu relato de experiência com a Língua Inglesa dentro do curso, *Alice de Bath* enfatiza uma aprendizagem voltada para a funcionalidade linguística. As habilidades de comunicação e os processos formais e gramaticais se entrelaçam por meio de uma situação de aprendizagem, na qual o aluno precisa dominar as estruturas linguísticas desse idioma para se fazer compreender nas diversas situações que enfrenta na vida cotidiana. Nesse sentido, Ottoni (2005b, p. 33) relata que “na medida em que aprendo uma língua estrangeira, a partir da minha língua materna, a tradução torna-se um fenômeno inerente desse processo de aprendizagem”. Ela cria um espaço, *entre lugar* em que se cruzam línguas-e-culturas na aprendizagem, na qual a tradução se constitui como um elemento importante na formação do estudante-professor.

Ao se realizar uma eleição em sala de aula, criam-se possibilidades de experiências-formativas aos estudantes com a sua própria cultura que se desloca para aprender a língua Inglesa e nos permite observar “desse modo, [que] a relação entre duas línguas, a materna e a estrangeira, não deve ser encarada de maneira estável e independente da presença do tradutor ou do aprendiz de uma língua estrangeira” (OTTONI, 2005b, p. 28).

Nesse *deslocamento* de sentidos e significados que perpassam conceitos linguísticos e culturais, a língua Inglesa coloca-se a pensar a partir das próprias línguas-e-culturas cametaenses, ampliam-se horizontes de sentidos culturais que se estabelecem com o exercício cidadão e democrático de votar. Há um tensionamento na perspectiva linguística, a partir do qual começam os desafios e também a possibilidade de abertura ao campo da tradução para novos horizontes, além do estritamente linguístico, que levam a problematizar a relação entre cultura-linguagem-tradução.

Um fato muito comum no ensino-aprendizagem de línguas é os estudantes-professores se envolverem com as línguas-e-culturas que estão em processo de aprendizagem e comumente estabelecerem relações com sua própria língua. Especialmente, no que concerne a questões culturais, ponto que causa conflitos e incertezas e também a possibilidade de abertura aos estudos da tradução, a fim de questionar como ela pode ajudar a compreender esses fenômenos da linguagem. Esbarrando em um dos dilemas do próprio campo da ciência linguística, “a prática e

a teoria da tradução abundam em problemas complexos, de quando em quando, fazem-se tentativas de cortar o nó górdio, proclamando o dogma da impossibilidade da tradução” (JAKOBSON, 1956, p. 66), como uma prática efetiva de estabelecer significados estáveis de uma língua para outra, campo em constante conflito entre línguas-e-culturas no ato da tradução.

A tradução numa acepção estritamente linguística funcionaria como um mecanismo de apagamento da diferença em que as línguas se inscrevem. Ottoni (2005b, p. 41), nesse sentido, refuta a ideia de “que a tradução não pode marcar “a diferença linguística inscrita na língua”, pois, se a tradução marcar essa diferença de línguas no interior de uma língua, ela pode traduzir uma língua totalmente” e apagar a multiplicidade da linguagem como abertura às línguas-e-culturas do outro como prática da diferença.

Para Derrida (2002), as línguas envolvidas dentro de uma mesma língua abundam em discussões a respeito da *impossibilidade* da tradução que têm sido bastantes calorosas. Para Ottoni (2005b, p. 27), “a ciência linguística dificulta a compreensão do ato de traduzir partindo da postura do tradutor como um transportador de significados estáveis de um sistema – de uma língua – para outra, aquele que vai transportar significados entre dois sistemas fechados e diferentes entre si”. Nesse sentido, a tradução se constitui como um sistema estritamente linguístico e teoricamente possível, porque reconhece e demarca a diferença, afim de superá-la, caminhando na contramão da heterogeneidade da linguagem como diferença pura.

Assim, tomada como objeto de estudo de uma ciência linguística, a tradução tem sido teorizada na tentativa de estabelecer uma definição que consiga explicar esse fenômeno da linguagem. Mounin (1963, p. 19) afirma que “seria quase possível dizer que a existência da tradução constitui o escândalo da linguística contemporânea”, a despeito da questão teoria *versus* prática, sua existência comprovada se constitui como acontecimento da linguagem. No entanto, a própria ciência da linguagem, com conhecimentos a respeito da estrutura linguística, não foi suficiente para compreender essa teia complexa de relações estabelecidas na tradução entre as línguas-e-culturas.

Em suas bases científicas, a teoria linguística, vista como a ciência que busca a explicação para os fenômenos da linguagem, estabelece-se com base nessas dicotomias. Jakobson, ao partir de suas análises linguísticas, propõe um conceito do que viria a ser a tradução na perspectiva estruturalista:

Distinguimos três maneiras de interpretar um signo verbal: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não-verbais. Essas três espécies de tradução devem ser diferentemente classificadas:

- 1) A tradução intralingual ou *reformulação (rewor-ding)* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
- 2) A tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
- 3) A tradução inter-semiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. (JAKOBSON, 1956, p. 64-5)

Nesse sentido, a tradução se fortalece como objeto de pesquisa dotado de status científico. A classificação interlingual, denominada como a tradução propriamente dita, fundamenta-se em uma relação dicotômica entre língua estrangeira *versus* língua materna, realçando os modelos positivistas de construção do conhecimento. Em oposição, a classificação *intralingual ou reformulação* e a *intersemiótica ou transmutação* não são consideradas propriamente como tipos de tradução, classificam-se como fenômenos linguísticos decorrentes dessa relação entre o signo e seu equivalente semântico.

A explicação linguística, ao delimitar essa classificação, enquadra e padroniza o campo da tradução como uma área dos estudos da ciência linguística, sendo assim contestada por Mounin (1963, p. 94) ao ressaltar que “a prática da tradução antecedeu toda teoria sobre a tradução”, demonstrando que a linguística, com sua condição científica da descrição sobre a língua, não foi suficiente para compreender o ser falante da linguagem como um acontecimento que transborda qualquer tentativa de sistematização.

Esses seres desejanter do falar, pausam para dialogar nesses jogos de discursos que se atravessam e transportam línguas e culturas. Pelas vias da

tradução, o diálogo segue atravessando o curso de Língua Inglesa, pelos rastros de suas configurações nesse *entre lugar* de um currículo *ser-falante*. O *estudante de Oxford*, jovem esperto, amante da leitura e das artes e com perspicácia na oratória, seguindo a procissão em direção à Cantuária, narra seu conto:

- A tradução linguística ela é recorrente, até como uma estratégia de aprendizagem, não tem como dissociar, principalmente nos estágios iniciais (do curso de Língua Inglesa), muitos alunos não conseguem se desprender dessa questão linguística (*Estudante de Oxford*).

Ao ser tomada por essa voz que ecoa em mim, ressonância de minhas experiências como estudante-professora, é possível perceber que a tradução linguística se mostra percorrendo os caminhos do curso de Língua Inglesa por meio das atividades desenvolvidas no decorrer das disciplinas em sala de aula. Nas palavras do *estudante de Oxford*, a utilização da tradução linguística, por parte dos estudantes, acontece como “estratégia de aprendizagem”, reafirmando um paradigma estruturalista ao qual a tradução vê-se amarrada, em um plano linguístico de transposição de significados estáveis e equivalentes de uma língua para outra. Ottoni (2005b) descreve a íntima ligação entre o aprendizado de uma língua estrangeira e a tradução, não concebidas como polos antagônicos, mas que se entrecruzam de maneira mútua.

Na contramão do pensamento de Ottoni, mas baseada no modelo moderno de construção científica do conhecimento estabelecido por meio de binarismos, a relação entre teoria *versus* prática não é problematizada nesse contexto de formação. Ottoni (2005b, p. 24) assevera que “a tradução e o ensino de línguas partem de uma linguística que prevê a relação entre a língua materna e a língua estrangeira como um confronto”, um espaço de disputas pela restituição do significado que a tradução deveria devolver. Nas palavras do autor,

Pretendo discutir e redimensionar essa distinção – língua materna e língua estrangeira –, esses pólos antagônicos, e mostrar que eles são complementares e que a tradução é um acontecimento que está

dentro do jogo de significados que se produz entre as línguas. (OTTONI, 2005b, p. 50)

Ao participar desse jogo, a tradução, enquanto um campo de conhecimento de uma ciência linguística com métodos e teorias em uma dimensão instrumental, tem participação importante na formação dos estudantes-professores de Inglês. O próprio *estudante de Oxford* reverbera essa relação entre tradução e língua estrangeira como indissociáveis e complementares. Trata-se de um elemento formador importante e recorrente durante as aulas em situações de ensino-aprendizagem.

Assim, Ottoni (2005b, p. 28) revela que “a relação entre duas línguas, a materna e a estrangeira, não deve ser encarada de maneira estável e independente da presença do tradutor ou do aprendiz de uma língua estrangeira”. Então, surge a necessidade de transgredir os rótulos e caminhar em meio aos *deslocamentos* por meio do diálogo e das discussões a respeito dessa formação, para que ela possa atender às necessidades dos alunos nos momentos em que se tornam conflituosas as relações entre as várias línguas-culturas envolvidas na tradução e ensino-aprendizagem no curso.

Os *deslocamentos* operam por *entre lugares* de conceitos estáveis e essencialistas em torno da tradução, concebendo-a como um objeto à procura de sua teoria, que muitas vezes tem se tornado uma barreira no ensino-formação do curso de Língua Inglesa, por conta da separação teoria-prática, binarismo que não permite problematizar a cultura como um elemento de formação que ultrapassa os limites da representação essencialista da cultura do outro.

Nesse recorte, Larrosa (2014, p. 79) defende que “a tradução faz palpável a língua, a materialidade mesma da língua”, são as experiências que nos atravessam através da linguagem que ultrapassam barreiras e teorias. Assim, assumem a condição de reafirmação da vida que a língua traz em suas enunciações-discursos. Tem-se, nessa acepção, a transferência de significados como tentativa de aprisionamento da linguagem em uma dimensão instrumental, que, por sua vez, não consegue abarcar o fenômeno da linguagem que se move pela *différance* e habita a língua pela multiplicidade, confusão, dispersão,

uma tal diferença [*différance*] não tem nenhum nome na nossa língua. Mas “sabemos já” que, se ela é inominável, não é por provisão, porque a nossa língua não encontrou ainda ou não recebeu esse nome, ou porque seria necessário procurá-lo numa outra língua, fora do sistema finito da nossa. É porque não há um nome para isso, nem mesmo o de essência ou de ser, nem mesmo o de “diferença” [*différance*], que não é um nome, que não é uma unidade nominal pura e se desloca sem cessar numa cadeia de substituições diferentes [*différentes*] (DERRIDA, 1991, p. 61-2).

Nos *deslocamentos* que habitam a tradução, transpassam ecos de vozes em que a *différance* se enuncia a procura de uma língua que ainda não encontrou. Num intercâmbio ininterrupto de sons que se cruzam nos diálogos tradutórios das línguas-e-culturas estrangeiras-cametaenses e proliferam possibilidades de trocas, conexões-sentidos linguísticos e culturais que transgridam padronizações e modelamentos, mas que compõem um mapa plural de possibilidades de inventar novos sentidos para linguagem-tradução no curso de língua inglesa.

Nesses ciclos intermináveis de discursos, a tradução, como campo de uma ciência linguística, insiste em pedir passagem para ressoar as vozes da teoria linguística, “para o linguista como para o usuário comum das palavras, o significado de um signo não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído” (JAKOBSON, 1956, p. 64), esse estatuto de equivalência semântica apaga a multiplicidade da linguagem e sua possibilidade de acontecimento-experiência com as línguas-e-culturas.

Atravessando a teoria linguística e suas estreitas relações com o ensino-aprendizagem de língua inglesa, podemos contemplar novos horizontes que se abrem na relação entre as várias línguas envolvidas na tradução, como transporte de sentidos nômades, que movimentam-se em constantes trânsitos e *deslocamentos* dentro das próprias línguas, a reafirmar que “na tradução existe algo, o sentido, que se transporta e que ao transportar-se, conserva-se e ao mesmo tempo se transforma, metamorfoseia-se, modifica-se” (LARROSA, 2014, p. 78), abre-se para novas possibilidades de sentidos-traduições, pensadas na e pela multiplicidade babélica, como tentativa de demarcar a ideia da pluralidade como constituição da condição humana.

Prossigamos nessa discussão por entre os aspectos linguísticos da tradução, que se propõe ao diálogo e à abertura a uma tradução nômade em fluxos e conexões entre diversas perspectivas propostas no presente trabalho. Ottoni (2005, p. 23), a respeito do campo da tradução como uma ciência linguística, destaca que a “manutenção da dicotomia [teoria-prática] é necessária para a constituição e o fortalecimento da ciência linguística nos moldes de uma ciência positiva com bases logocêntricas”.

Essa divisão estanque reforça a dicotomia, mostrando de um lado uma teoria com seus métodos e status científico, não permitindo transgressões e operando por meio da imobilização e enquadramento da linguagem em que a recusa à imposição das línguas-e-culturas do estrangeiro se manifesta como proposta alternativa de transposição dessas bases logocêntricas. Pensando-se por outro viés, é possível perceber uma prática-experiência tradutória como possibilidade de acontecimento da linguagem, que se materializa na aprendizagem de uma língua estrangeira, reafirmando assim a multiplicidade e pluralidade linguística como abertura ao encontro com o outro e como possibilidade de habitar a língua Inglesa babelicamente.

2.3. A Tradução como recusa ao Colonialismo Linguístico

A tradução deflagra o acontecimento da linguagem. Seja por um nomadismo linguístico de conexões e intercâmbios ou fluxos entre línguas que transportam blocos de sensações-experiências e que provocam *deslocamentos*. Desviam-se na experiência mesmo vivenciada pelos estudantes-tradutores, que se colocam nas presentes conversações nessa caminhada, isto é, os estudantes, professores-formadores e coordenadores do curso de língua Inglesa do Campus de Cametá, que tecem esse itinerário condutor ao diálogo nas margens da tradução como marca da diferença proliferadora no interior da linguagem.

O desafio proposto por Derrida (2004) a novos olhares, experiências-sensações foi aceito para composição dessa escrita tradutória. Olhares que não permitem as mesmas lentes que reforçam o desejo de domesticação da linguagem, demarcam dicotomias e oposições binárias. Uma linguagem da invenção e da

composição por partes diferentes, da *bricolagem* como possibilidade de criação do novo pela junção dos diferentes, e assim tornar a linguagem uma escrita híbrida, em *deslocamento*, que se desvia por caminhos outros, toca-se, entrecruza-se, trazendo novas experiências-sensações por meio da linguagem.

Otoni (2005b) acentua a importância que os estudos da linguagem trazem para o campo da tradução, destacando as dificuldades de uma proposta de tradução baseada em um modelo estritamente linguístico e afirma que “a tradução é desde sempre resistência” aos moldes sistemáticos e linguísticos, ela não se deixa separar em polos opostos, mas parte da ideia de complementaridade entre língua estrangeira e língua materna que, na tradução se cruzam, abrindo-se a novas possibilidades de sentidos.

A diferença cultural como marca de recusa muitas vezes opera como nos *entre lugares* da tradução linguística no curso de língua inglesa, conforme reverberam o *Cavaleiro e o estudante de Oxford*, trazendo à tona uma importante questão:

- A língua materna destes futuros docentes, o português, além de não apresentar as mesmas estruturas morfológicas e gramaticais do Inglês, está de certa forma distante de sua realidade. Embora para alguns nem tão distante assim, se percebendo que o inglês em si acaba sendo parte de seu arcabouço cultural. O caso seria como se trabalhar essa já “apropriação” da língua inglesa para se deslanchar de forma satisfatória o curso de língua Inglesa (Cavaleiro).

- Então, quando nós aprendemos uma língua, aprendemos a questão cultural também dessa língua, seja por meio da música, da culinária, dos aspectos mesmos, digamos assim locais, como por exemplo, muitas pessoas tem a seguinte ideia: –Ah! Eu nunca vou pros Estados Unidos, por que, é que eu vou aprender inglês? Então, tem aquele entendimento de que o Inglês é só falado em um determinado país. Não tem um conhecimento amplo, inclusive uma disciplina que se chama Culturas Anglófonas, no currículo do curso, objetiva tratar especificamente disso, dos países que falam o Inglês, em relação a cultura desses lugares, para que os alunos eles deixem esse preconceito, de que aprender Inglês é só por conta de um determinado país, que é o mais visível, está mais na mídia (Estudante de Oxford).

Essa recusa emerge como marca do paradigma de uma ciência linguística que separa, em oposição à língua materna e a estrangeira, o que gera um conflito na formação do estudante-professor no curso de LI, no qual muitos percebem a

tradução pela via de sua *impossibilidade* e distanciada dos propósitos da própria formação.

A tradução, quando analisada pelo viés da diferença cultural nos contextos de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, distancia-se do conceito de tradução Derridiana como *différance*, conforme exposto por Derrida.

o jogo da *différance* que faz com que nenhuma palavra, nenhum conceito, nenhum enunciado primordial venha sintetizar e comandar, a partir da presença teológica de um centro, o movimento e o espaço textual das diferenças” (DERRIDA, 2001, p. 21).

Tal conceito emerge como apelo à *différance*, pensada como *deslocamento* do *entre lugar* de línguas-culturas para além das polaridades, “para além de qualquer espécie de limites: quer se trate de limites culturais, nacionais, linguísticos ou mesmo humanos” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 33), uma *différance* que atesta a linguagem em sua multiplicidade e a tradução como acontecimento vivo, uma questão da diferença pura.

Deslocar as experiências tradutórias nos devires da *différance* implica operar deslocamentos de pensamentos, sensações, práticas discursivas que fazem da recusa um limiar de tensionamentos, um transitar por novos itinerários conforme propõe Derrida (1996, p. 40): “toda resistência supõe uma tensão, e primeiramente uma tensão interna. Mas sendo impossível uma tensão puramente interna, trata-se de uma inerência absoluta do outro”. Assim, mover-se, cavar buracos, e tensionar essa diferença é abrir-se ao encontro do outro, que “só pode acontecer perante a perda de todas as categorias, perante uma irreduzível relação com a *différance*” (SARAIVA, 2005, p. 52), uma questão mesmo da condição de tradução como abertura ao acontecimento da alteridade.

Importante destacar que a questão da recusa, tomada pelo pressuposto da aprendizagem de uma língua estrangeira, apresenta-se conectada a determinado país específico e à cultura. Ressalto que esse fato se liga à questão da própria concepção dos estudantes estarem relacionadas ao binarismo superior/inferior e que, em se tratando da cultura estrangeira, esta se constitui como parte dessa

formação, indicando formas sutis de colonização. Conforme afirma (Silva, 2010, p. 128): “o processo de dominação, na medida em que ia além da fase de exterminação e subjugação física, precisava-se afirmar culturalmente”, elemento importante que deve ser colocado constantemente em tensão na formação dos professores. A relação entre línguas-e-culturas permite também transpor as práticas de colonialismo em todas as suas formas e pensar outras possibilidades e mecanismos de fuga que propiciem o diálogo intercultural.

O *estudante de Oxford* exemplifica essa percepção que os estudantes vivenciam: *Ah! Eu nunca vou pros Estados Unidos, por que, é que eu vou aprender inglês? Então, tem aquele entendimento de que o Inglês é só falado em um determinado país.* Essa associação, que é feita em especial aos Estados Unidos da América, por vezes traz esse conflito, que se une à visão da própria língua como imposição neocolonial, que traria o apagamento da própria cultura e a subordinação à cultura estrangeira. Nesse sentido, “a teoria pós-colonial evita formas de análises que concebam o processo de dominação cultural como uma via de mão única” (SILVA, 2010, p. 129) e me permitem traçar novas tramas para compreender essas misturas diáspóricas de línguas-e-culturas que transgridem barreiras, metamorfoseando-se em constantes fluxos de trocas permitidas pela recusa a qualquer projeto de dominação.

Os movimentos de recusa podem sugerir uma ambivalência analítica, de um lado por não aceitarem a imposição colonial e de outro por colocarem em cena o que posso chamar de “uma lei da hospitalidade hostil”, que traz recusa à cultura estrangeira por pensar a diferença como apagamento e homogeneidade, uma não abertura à questão do outro. Assim ressalta Saraiva (2005), que essa recusa não assume a condição da diferença pura, como a própria tradução afirma, nesses *entre espaços* de cruzamentos de línguas-e-culturas.

Novas questões precisam ser colocadas, ideias transpostas, *desconstruídos* conceitos, *pré-conceitos*. Assumir nossa condição babélica que “rompe a transparência racional, mas interrompe também a violência colonial ou o imperialismo linguístico” (DERRIDA, 2002, p. 25), trazendo abertura ao pensamento pós-colonial. Assim, a lei da tradução nos torna endividados, sujeitos a uma dívida que não temos como pagar, nos faz pensar a língua como essa mistura híbrida,

atravessada por discursos outros que se cruzam nessa fronteira transcultural. Experimentar o contato com outro.

a multiplicidade das línguas permite colocar sob suspeita a homogeneidade, a identidade e a integridade do sistema linguístico, prerrogativas sob as quais se sustentam as teses tradicionais de legibilidade e, também, da colonialidade derivada do fato de uma língua se impor sobre uma outra. Assim o que há na língua são diferenças; há, sim, diferenças de diferenças. (SARAIVA, 2005, p. 29)

O pensamento pós-colonial operando pela *différance* derridiana, coloca em suspensão a ideia de imposição linguística e afirma a proliferação e contaminação entre os idiomas, ressaltando os hibridismos, as misturas e mesclas entre as culturas que se tocam em suas impurezas, permitindo compreender a recusa pelo viés da proliferação da diferença, como uma máquina de produzir diferenças nas línguas e nas culturas, suspendendo qualquer alternativa de tematização do outro.

O outro não permite se representar, nem tematizar. A tradução em sua dimensão desconstrucionista ultrapassa qualquer teoria ou método que tente moldá-la por meio de relações binárias. E assim, ultrapassa qualquer transferência de significado estável como válvula de escape à objetificação de suas ideias-forças. Mas pretende mover-se por caminhos desconhecidos que fogem a qualquer tentativa de conceitua-la aos modelos linguísticos. Ao traçar linhas de fuga, transpõe os limites de enquadramento científico para se colocar no campo da criação, operando por meio de *bricolagens* inventivas, de composição por hibridismos e pela junção por partes diferentes, quer proliferar a diferença pura.

2.3.1. Linhas de Fugas entre Deslocamentos Tradutórios

Ao traçar novos itinerários nesta escrita-pesquisa, permito-me também caminhar por trilhas desconhecidas, na qual não há fixidez, nenhum elemento de estabilidade por onde andar. Ao afirma-la em um campo de *deslocamentos* em que se inscrevem línguas-e-culturas, supõe-se um constante tensionamento que permitem traçar linhas de fuga contra todas formas de aprisionamentos essencialistas ao qual essas questões estejam envolvidas. A tradução situada nesse

entre lugar de línguas e culturas se constitui como campo de estudo frutífero para recolocar questões e tensionar paradigmas.

Nesse *entre lugar* que me situo, meus escritos-memórias de uma estudante-professora me permitem colocar novas questões e assim “a pergunta sobre “de que outro modo”, não pode ser outra coisa que uma abertura” (LARROSA, 2016, p. 75), para pensar a tradução por meio de válvulas de escape e linhas de fuga como forma de acolhida ética ao outro em sua alteridade, que se coloca diariamente em minhas práticas-didáticas de um ensinar-como-abertura e acolhida à linguagem do estrangeiro como experiência que ao me formar também transforma.

O ensinar-como-abertura a alteridade percorre um currículo como ser-falante de línguas-e-culturas durante o curso de formação dos estudantes-professores no CUNTINS/ UFPA e assim, ao tratar das questões que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o *Escudeiro* ressalta que

- Para que se sinta competente na aprendizagem, o aluno de Língua Inglesa (LI) precisa fazer um intercâmbio, o que seria ideal para aprender a cultura de outro povo que fale outra língua diferente da dele, o aluno de LI antes de tudo precisa de apoio técnico por parte do campus e não só de teorias e mais teorias. Para conhecer a cultura de outro povo precisa de convivência, assim é possível ter um completo entendimento do outro mundo. Teorias as traças comem, o que vale é o que fica com a convivência e com as experiências. (Escudeiro)

A relação entre línguas-e-culturas reverberada pelo *Escudeiro* se coloca como uma questão crucial na formação dos estudantes, ao relacionar que a aprendizagem de uma língua só é possível por meio da convivência no país em que é falada. De um lado, temos a questão do intercâmbio, que pode ser analisada como novos modos sutis de colonialismo linguístico-e-cultural, difundido especialmente pela cultura norte americana, por meio da “transmissão ao Outro subjugado, de uma determinada forma de conhecimento” (SILVA, 2010, p. 128) que é considerada válida, sobrepondo-se as próprias culturas dos estudantes de línguas.

Por outro lado, há uma acolhida ética às culturas estrangeiras. Conforme o *Escudeiro* ressalta, “é preciso conhecer a cultura de outro povo”, que se concretiza segundo sua afirmação por meio do intercâmbio e na aprendizagem de línguas

estrangeiras. Há, nesse sentido, uma acolhida ética e de hospitalidade, como afirma Derrida (2003), uma abertura à questão do estrangeiro, sem estabelecer minhas perguntas, mas permitir que ele coloque suas questões.

Nessa concepção há o *deslocamento* do plano linguístico, que desvincula a tradução do campo da cultura e coloca em dois polos antagônicos - teoria *versus* prática - em direção ao filosófico-e-cultural, na assertiva que a cultura se constitui como elemento importante para o ensino-aprendizagem de línguas e que não está desvinculada da formação dos estudantes-professores de línguas.

Necessitamos de uma língua para a conversação como um modo de resistir ao nivelamento da linguagem produzido por essa língua neutra na qual se articulam os discursos científico-técnicos, por essa língua moralizante na qual se articulam os discursos críticos e, sobretudo, por essa língua sem ninguém dentro e sem nada dentro que pretende não ser outra coisa que um instrumento de comunicação. (LARROSA, 2016, p. 71)

O acontecimento se dá como apelo a um ensino-aprendizagem que possa se constituir às margens de uma ciência linguística, por reconhecer a cultura como elemento de formação não desvinculado desse ensino. O *Escudeiro* permite “fazer soar a palavra ‘experiência’” como força de um ensinar-como-abertura a outras línguas-e-culturas possíveis de abertura ao diálogo intercultural, no qual a diferença se afirme como essa condição de pluralidade que a tradução nos aponta.

Uma diferença pura como afirma Corazza (2005), que expresse a vivacidade das línguas-culturas que nos constituem sujeitos pós-coloniais, “que não diminua, que não construa posições de alto e baixo, de superior e inferior, de grande e pequeno” (LARROSA, 2016, p. 71), línguas-culturas que sejam tencionadas para além da contemplação e reconhecimento, mas rompam as barreiras que as colocam como recusa ao encontro com o outro, que interpela a tradução ao contato e à contaminação entre as línguas-e-culturas.

Essas línguas de diálogos, conflitos e perturbações que me atravessaram durante a formação no curso de Língua Inglesa, agora compõem e inscrevem essa escrita no pensamento pós-colonial como resistência à imposição das línguas e das

culturas estrangeiras, dispondo-se à uma ética de abertura e acolhida às culturas da língua Inglesa por meio da possibilidade de *deslocamentos* linguísticos – filosóficos e culturais.

Os entre espaços de fuga que se traçam nessa escrita são constituídos por meio do diálogo cultural com base em apresentações musicais e teatrais que compõem as atividades de formação do curso de Língua Inglesa. A resistência à cultura estrangeira pelo viés da imposição cultural também se constitui como válvula de escape através dos hibridismos, por meio dos *deslocamentos* nas línguas-e-culturas.

Nesse sentido, também a língua se *desloca* de uma concepção linguística-instrumental para dialogar com a tradução cultural, novas possibilidades de ensinar-e-aprender por meio da arte. Na imagem abaixo, essa perspectiva da resistência e da abertura ao diálogo remete aos momentos de formação de uma estudante-professora de graduação.



Figura 1: Apresentação teatral entrelaçando aspectos da cultura em Língua Inglesa e a cultura local.

Fonte: Arquivo Pessoal Autora, 2013.

Nas margens, essas culturas ecoam vozes híbridas de traduções, marcadas pela pluralidade da linguagem. Assim, a cena traz o conto da cinderela cametaense, operando por meio da tradução cultural. Os personagens não só estão caracterizados com roupas de danças tradicionais da região Amazônica, mas há um tensionamento operado pelas mesclas culturais entre as línguas-e-culturas que escapa às essências significativas. A tradução, então, materializa pela arte possibilidades de transgressões no campo do aprendizado de língua Inglesa.

Os personagens operam *deslocamentos* no plano de significados das palavras usadas na região cametaense; no casamento entre o príncipe e a cinderela; a valsa dá lugar ao samba de cacete que, ao ser traduzido, mescla horizontes de significados e realiza movimentos de uma linguagem híbrida. O príncipe ganha características do boto; jovem, bonito e sedutor, que encanta por sua beleza e capacidade de convencimento. Dono de uma boa oratória, seduz a jovem cinderela.

As cenas que compõem essa experiência de formação, remetidas pela imagem acima, refazem os caminhos pelos quais o ensino-aprendizagem da língua inglesa tem encontrado meios de dialogar com as culturas locais. Assim, podemos perceber os traços das culturas cametaenses que se mesclam com as culturas estrangeiras. Foram inúmeros momentos em que jogavam nessa arena de disputas por significados, línguas-e-culturas cametaenses e estrangeiras, nos quais constantemente usávamos vocabulário de palavras comuns da região nas conversas e apresentações em língua Inglesa, operando nos entre lugares da tradução cultural.

Sob uma visão estruturalista, a língua inglesa se tornava estanque quando era preciso realizar a tradução, pois havia a necessidade de “uma linguagem que trate de enunciar a experiência da realidade, a sua e a minha, a de cada um, a de qualquer um, essa experiência que é sempre singular e, portanto, confusa, paradoxal, não identificável” (LARROSA, 2016, p. 67). Essa experiência com a linguagem não escapava nos momentos das apresentações teatrais e se exprimia por meio das expressões de nossa região cametaense, assim quando ficávamos admirados, dizíamos “*achi*”, ou um “*hoje estou cuíra*”, quando algo causava

curiosidade, havia também o “*têité*”, para exprimir coitado, ainda lembro do “*teteé*” para dizer estou à toa.

Esses exercícios de resistência à tradução linguística-instrumental permitiram transpor barreiras de imposição da língua que se constituíam em tentativas de traduzir as linguagens típicas para a língua inglesa, em uma visão puramente linguística. Na perspectiva de encontrar equivalentes no idioma estrangeiro, a tradução exprime o objeto de desejo da abolição da diferença pura entre as línguas envolvidas nesse ato. Como possibilidade de criar brechas para o diálogo entre as culturas cametaenses e as estrangeiras, nessa arena de resistência aos moldes linguísticos, Derrida (1995) ressalta que

Resistência à tradução é a própria tradução, é a experiência da tradução, mas é a experiência da outra língua. Então a experiência do meu próprio idioma, o não-dito de nosso próprio idioma, deve ser ao mesmo tempo a abertura para a língua do outro, para a outra linguagem. Os limites do idioma e o que eu chamo de exapropriação, a maneira pela qual nós nos apropriamos da nossa própria língua não é simplesmente uma maneira de estar em casa na nossa língua, mas uma maneira de experimentar a estranheza ou a impropriedade ou a alteridade no interior da nossa língua (DERRIDA, 1995, p. 121).

A experiência da tradução, que opera pelos *deslocamentos* por dentro da formação no curso de Língua Inglesa, constitui-se não como uma negação da alteridade, mas num sentido de recusa ao colonialismo linguístico e cultural, com suas formas sutis de subjugar a cultura do outro como inferior, por meio da tentativa de apagamento de outras linguagens, outras histórias não oficiais, que ficaram às margens da cultura.

As experiências, a exemplo da *figura 1*, que me tocaram, promovem linhas de fuga pelos professores e estudantes ao entrelaçarem o ensino da língua com a arte, propondo também uma alternativa didática para expressão da língua Inglesa, que vão além da representação cultural e prática linguística, mas expressam uma fusão de multiplicidades de sentidos híbridos que se cruzam na aprendizagem da língua e no intercâmbio de culturas que se envolvem nesse limiar.

Essas discussões permeiam a formação no curso, no tocante às questões sobre tradução, visto que pude constatar no decorrer desta pesquisa que as discussões são escassas a respeito da tradução como viés de potencialidade de *deslocamentos* dentro do curso. Assim, constituindo-se em uma lacuna na própria formação do estudante-professor para atuar nesse *entre lugares* de culturas e línguas na Amazônia cametaense.

“A experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos” (LARROSA, 2016, p. 22), é o que move o pensamento ao não conformismo, transita por caminhos em constantes fluxos e *deslocamentos*. E foram essas experiências que fizeram lembrar meu encontro com a língua-e-cultura inglesa e voltar aos momentos das aulas de graduação no curso para compor novas possibilidades de escritas outras, escritas que transgridam limites de significações, que façam as palavras ganharem novos sentidos, que operem em zonas de fronteiras, constantemente em traduções.

Esse “acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada” (LARROSA, 2016, p. 22), da formação como estudante-professora de língua Inglesa no interior da Amazônia, e caminhar por entre *deslocamentos* que me possibilitaram ressonâncias, em ondas constantes de pensamentos tradutórios. Transportaram minhas memórias das aulas de compreensão e produção em Língua Inglesa, às viagens pela literatura Anglófona, nas aventuras de Tom Sawyer.

3. UM CURRÍCULO DESEJA FALAR NA LINGUAGEM DA TRADUÇÃO CULTURAL

Em meio aos caminhos labirínticos, rizomáticos e culturais da região Amazônica, em busca de novas possibilidades para movimentar o pensamento, “transgredir o existente e subverter o possível” (CORAZZA, 2008, p. 3), adentrei no caminho do campo curricular, articulando-o com a perspectiva da tradução cultural, situada no *entre lugar* de um currículo nômade que transita e se *desloca* pela linguagem como multiplicidade e dispersão de sentidos heterogêneos.

Ao encontro desses clarões de pensamento, permiti-me escutar essas vozes que desejam falar como bem diz Corazza (2001, p. 9), esse “ser falante” que é o currículo. Procurei seguir os fluxos e influxos de suas enunciações por meio das *desconstruções* dos discursos encontrados no Projeto Pedagógico do Curso de Língua Inglesa, do Campus Universitário do Tocantins. “Em consequência por inventar o novo, fabricar o que ainda não existiu, nem existe, mas que nós podemos fazer existir” (CORAZZA, 2008, p. 3), por meio da *bricolagem* inventiva, novas composições de um fazer curricular inquieto são propostas ao diálogo.

Atualmente, no campo curricular, muitas discussões têm sido travadas nesse território de estradas fluidas, como abertura para um campo de pesquisa que interpela sempre por novas questões para ir ao embate. Discutir as relações entre língua, currículo, tradução e *descolonização* cultural no contexto do curso de Língua Inglesa no Campus de Cametá, me move nessa caminhada ao encontro dos discursos-linguagens, que a tradução tece no campo curricular.

Os seres que se enunciaram nesses discursos formados por entre operações de recorte e colagem, que se fizeram por meio de uma metodologia híbrida de enunciação sensível às vozes dos sujeitos que vivenciam e fazem acontecer a perspectiva de formação do curso, e perscrutando os campos discursivos tomados como pressupostos de efetivação da proposta curricular do curso. Assim, deslizei pelos discursos que propõem

[...] pensar que um currículo “é” uma linguagem. Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... (CORAZZA, 2001, p. 9).

Uma linguagem que se tece por entre os fios dos discursos nas confluências entre a língua Inglesa e as culturas locais cametaenses, marcando os reencontros na e pela linguagem que o currículo de Língua Inglesa têm se configurado na perspectiva de formação dos estudantes-professores do curso. Como *ser* da linguagem, tive um anseio por proliferar a diferença e navegar pelas misturas culturais da cidade de Cametá, nos *entre espaços* de lutas por significações que esse currículo falante vem operando na língua-e-cultura estrangeira e local.

Ao tomar esse discurso, Foucault (1996) convida a pensar as múltiplas possibilidades de reinventar os próprios discursos – nesse caso, o discurso curricular – de um currículo falante como tradução de culturas e discutir outros conceitos, ideias-forças para pensar a tradução e o currículo como possibilidade de invenção de novos sentidos. Para realizar essa tarefa, o desejo-força, motor, permitiu adentrar o pensamento de Derrida (2002) e dele retirar a vitalidade de propor a tradução como um acontecimento *da* linguagem e “de produzir um novo conceito de escrita” (DERRIDA, 1973, p. 32) que nasce justamente do movimento da *différance*.

Nessa caminhada por um currículo como tradução de culturas, urge a possibilidade de inventar novas maneiras de pesquisar no campo curricular “porque este é um tempo babélico de mapas plurais dos povos diferentes, em que estamos desafiados” (CORAZZA, 2008, p. 3) à criação, como tentativa de descortinar um currículo com suas múltiplas faces e pluralidade de manifestações. Transgredindo tudo que paralisa, observei que esse currículo se *reconstrói* no fazer diário do curso de Língua Inglesa por meio de aulas, projetos, minicursos e outras atividades desenvolvidas pela Faculdade de Língua Inglesa em parceria com o corpo docente e discente.

As trilhas percorridas nessa análise se desdobraram por entre a noção de *hibridismo* para pensar um currículo feito pela composição de múltiplas vozes que

“transbordam para fora das margens da positividade do documento escrito, oficial e normativo dos sistemas de educação” (BERTICELLI, 2005, p. 25) e proliferam por meio dos discursos que entrecruzaram a relação entre a proposta curricular documental que regulamenta o funcionamento do curso – de acordo com o regimento da Universidade Federal do Pará, adotada pelo curso desde sua inserção no Campus de Cametá e que norteia a dinâmica de funcionamento das atividades curriculares desenvolvidas por professores e estudantes –, e as vozes dos sujeitos entrevistados: coordenadores, professores, alunos e egressos, nas quais são expostas as ações desenvolvidas e os anseios-desejos que emergem na formação dos licenciados em meio às suas experiências, vivências acadêmicas, arquivos pessoais e projetos coletivos desenvolvidos no Campus de Cametá.

Os entrecruzamentos traçados nessa jornada em companhia da tradução, como possibilidade de *reinvenção* de um currículo como tradução de culturas. Abrem-se para uma perspectiva de pensar sobre a formação de um *sujeito pós-colonial* nas confluências entre língua estrangeira e culturas locais. *Seres falantes* que se encontram em constante processos de traduções.

Os movimentos analíticos se tecem partindo do tensionamento de discursos tomados como tentativas de dominação cultural por meio do ensino-aprendizagem da língua estrangeira no curso de Língua Inglesa. Desse modo, há um conseqüente desdobramento das forças do pensamento em direção aos *hibridismos* criados nas culturas como resultantes das relações de poder e dos processos de resistências das lutas históricas dos povos às margens de uma cultura colonizadora.

3.1. Invenções de um Currículo Tradutor: Confluências entre Língua Inglesa e Culturas locais

Com que linguagem é possível compor um currículo tradutor? Que *ser* é esse que deseja enunciar seus discursos? Serão discursos feitos por composições - da cultura estrangeira presente por meio do curso de Língua Inglesa - e das culturas locais cametaenses, que se manifestam nesse currículo falante? Ouçamos! Como um *ser falante*, um currículo se constitui atravessado por discursos *outros*. Em constante nomadismo discursivo, não aceita “verdades absolutas”, mas problematiza

os contextos em que determinados discursos são tomados como verdade. Ele é transportador de sentidos culturais e opera sob o desafio da tradução constante, carregando múltiplas linguagens em seu fazer cotidiano, como expressão da confluência entre a Língua Inglesa e as culturas locais, um ser que deseja

se situar nas margens deslizantes do deslocamento cultural – isto torna confuso qualquer sentido profundo ou “autêntico” de cultura “nacional” ou de intelectual “orgânico” – e perguntar qual poderia ser a função de uma perspectiva teórica comprometida, uma vez que o hibridismo cultural e histórico do mundo pós-colonial é tomado como lugar paradigmático de partida (BHABHA, 2013, p. 50).

Os movimentos desse *ser* da linguagem – o currículo -, refletem a prerrogativa pós-colonial dos *deslocamentos*. Ao problematizar os discursos que tomam a questão da língua e da cultura inglesa pelo viés da imposição cultural, partem da ideia da *desconstrução* que é “mais exatamente um questionamento da hierarquia, um questionamento da oposição que subordina e que pretende excluir aquilo que, na verdade continua a fazer parte do sistema” (LIMA & SISCAR, 2000, p. 101). Operando por *desconstrução*, os discursos coloniais de cultura superior/ inferior, culta/ popular são tencionados para além da imposição de uma língua-cultura estrangeira, fugindo de seus binarismos.

Ao *desconstruir* esses discursos, o currículo falante opera pelo viés *pós-colonial*, enfatizado pelo conceito da Língua Inglesa como *idioma global*, proposta por Rajagopalan (2005), *reafirma* que a língua Inglesa tem sofrido *vários deslocamentos*, tanto no plano linguístico quanto no aspecto cultural, a partir do momento em que se torna língua de comunicação entre diversos países, de línguas e cultural diferentes, que passam a utilizá-la nos mais variados meios culturais.

Diante das múltiplas entradas pelos discursos do curso de Língua Inglesa do CUNTINS/UFPA E das diversas trilhas a percorrer na proposta curricular adotada para regulamentar o funcionamento do curso, desde sua implementação. As brechas se constituem como caminho frutífero para adentrar esse projeto pedagógico onde pude encontrar sinais de uma preocupação em relação aos aspectos das culturas da região Cametaense, ao ressaltar que

O Curso de Letras Língua Inglesa da Faculdade de Linguagem do Campus Universitário de Cametá, pretende com o seu Projeto Político Pedagógico adequar-se mais ainda à realidade local, de modo a contribuir com o processo de desenvolvimento regional, bem como implementar ações de pesquisa, ensino e extensão condizentes com as necessidades do homem e da mulher da Amazônia e da Microrregião Cametá. (PPC de Língua Inglesa, UFPA/Cametá, 2013, p. 2)

O Projeto pedagógico do Curso sinaliza a preocupação com as singularidades das culturas cametaenses, assim, esse *ser* currículo falante se dispõe à abertura ao diálogo com a cultura da região e aponta uma perspectiva de *enunciação cultural* (BHABHA, 2013) das vozes dos sujeitos falantes dessas culturas, que se constituem a partir de *entre lugares* discursivos em que a formação é vivenciada nas experiências e confluências entre línguas-e-culturas estrangeiras e locais.

Nesse sentido, o ensino-aprendizagem língua estrangeira está imbricado em relações de poder ao definir uma língua-cultura, como necessária e válida para ser ensinada em um determinado contexto. A recusa se constitui como o elemento tensionador à imposição linguística nos moldes coloniais. “Trata-se, de fato, de [arrancar essa linguagem curricular] de sua quase evidência, de questionar os problemas que ela coloca. Problematizar os efeitos que vem produzindo” (CORAZZA, 2001, p. 134) por meio dos seus discursos.

Compreende-se que essa linguagem não anseia a representação de nada que esteja oculto, ou sequer em alguma entrelinha por aí... Mas quer reverberar a vitalidade dos efeitos e das relações que produz e cria, “reconhecendo que esses efeitos não são tranquilos, a partir dos quais pode-se colocar outras questões, sobre a estrutura, coerência, sistematicidade, [e] as transformações [da linguagem] do currículo” (CORAZZA, 2001, p. 134). O currículo também, ao se constituir em determinado espaço-tempo de linguagens e culturas híbridas.

De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, podemos inferir não só os conteúdos que,

[...] são vistos como importante naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo (VEIGA-NETO, 2002, p. 44).

Nessa acepção, o currículo opera por meio da linguagem e da tradução cultural, em um limiar híbrido de trocas e mesclas entre línguas-e-culturas e atreve-se a vivenciar um processo constante de traduzir-se por meio das culturas nos quais está inserido. Em Cametá, nos *entre espaços* dos intercâmbios e das trocas culturais com as comunidades locais, ele pede para participar das rodas de samba de cacete na festa do padroeiro São João Batista, ou quiçá do santo negro e escravo São Benedito, momentos de expressões culturais efervescente desse povo. E são nesses movimentos fluidos das escolhas curriculares pelos professores e coordenadores que podemos encontrar vestígios dessa linguagem curricular híbrida.

Na sua enunciação, o currículo de língua Inglesa opera em mecanismos *pós-coloniais* que ultrapassam os limites da dominação e da imposição linguística e cultural e caminham por entre *deslocamentos híbridos* que resultam dessa relação de resistência e recusa à língua estrangeira. O *hibridismo* acontece por esse tensionamento entre as línguas-e-culturas em meio aos conflitos e disputas, nas relações assimétricas do poder colonial. Essa perspectiva pós-colonial, no Curso de Língua Inglesa, é expressa por *Alice de Bath*:

- [...] você não trabalha apenas com uma vertente da língua, que digamos assim, de alguma forma é a que as pessoas creem que sejam as dominantes. A vertente americana e a vertente britânica, você acaba trazendo, os professores acabam [trazendo] pra sala de aula, o que é anglófono, que vêm de países que falam a língua inglesa, que geralmente foram colonizados por países de língua inglesa e aí a gente tem por exemplo, disciplinas que contemplam isso, *Culturas Anglófonas, Literaturas Anglófonas*, depois tem *Prosa Anglófona, Teatro Anglófono*. Então você vê que os professores têm um cuidado em trazer autores indianos, australianos, entendeu, os irlandeses e isso faz com que o aluno entre em contato com vertentes de língua que são diferentes da vertente que a gente costuma chamar de dominantes. E isso enriquece. (*Alice de Bath*)

Ao tecer as relações, entre as diferentes variantes da língua Inglesa utilizadas dentro do curso, *Alice de Bath* caracteriza essa mescla de línguas-culturas pela palavra *Anglófona*, que expressa que “a época de “assimilar” as minorias em noções holísticas e orgânicas de valor cultural já passou” (BHABHA, 2013, p. 281). O termo *anglófono*, aparece para nomear o *hibridismo* linguístico-cultural nesse contexto. O *deslocamento* é encenado pela hibridização da língua Inglesa com base em variantes “Ingleses” utilizados no curso, que advém dos povos colonizados pela cultura imperialista Inglesa e que se utilizaram da língua do colonizador para transportar sentidos tradutórios resultantes dos cruzamentos das diferentes culturas.

A partir da visão *pós-colonial* dos povos colonizados pela cultura Inglesa, a língua estrangeira é tensionada a transgredir os limites da dominação para se inscrever no campo pós-colonial, em que “essas condições de deslocamento cultural e discriminação social – onde os sobreviventes políticos tornam-se as melhores testemunhas históricas” (BHABHA, 2013, p. 30) emergem dos países colonizados, a partir desses *entre lugares* de enunciação que trazem novas possibilidades de *deslocamentos* culturais na própria língua estrangeira por meio do contato com países de diversas culturas que também utilizam o Inglês como idioma oficial.

Com base nesses *deslocamentos*, pude vislumbrar o currículo como mola propulsora da tradução cultural dentro do curso de Língua Inglesa no CUNTINS/UFPA. Em suas enunciações, o currículo vem operando por meio dessa perspectiva de idioma global e que “também ao agir, [esse] currículo sempre significa algo diferente do que faz e faz algo diferente do que significa” (CORAZZA, 2001, p. 12). Logo, seus discursos fornecem apenas uma maneira de compreender essas relações, pois acredita na multiplicidade da tradução como máquina de produzir sentidos.

Essas ondas de “vibrações em ressonâncias com os elementos que temos são bem-vindas, simplesmente por fazerem parte do trajeto. São o potencial sonoro daquilo que após ter sido capturado irá deixar pequenas ou grandes marcas de seu movimento no corpo do texto” (CORAZZA, 2010, p. 15). Nessa analítica, em que o currículo traduz, “inventa”, cria, multiplica discursos, para poder estranhar o que demasiadamente parecia familiar. Ele estabelece conexões, fluxos e intercâmbios culturais através das diversas atividades desenvolvidas ao longo dessa jornada.

3.2. Movimentos de um Currículo *Ser Falante*

Seus movimentos são leves, suavemente contornam esse *ser falante da linguagem*, em piruetas pelo ar, promovem ondas e sensações em que os sentidos se multiplicam, se proliferam e as experiências abrem-se ao encontro da escrita. Uma escrita que não têm um começo fixo, não parte de um centro, nenhuma ordem originária, mas caminha pela experiência que se traduz nos discursos que enunciam nesse percurso.

Sua existência não transcendental expressa o desejo pela vida, com toda energia e vitalidade, e sua experiência “escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesmo, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento” (LARROSA, 2016, p. 43), linguagem e tradução que acontecem em suas manifestações. O currículo sempre faz mais do que expressa, e expressa mais do que faz (CORAZZA, 2001). Assim, no curso de Língua Inglesa do CUNTINS/UFPA, os projetos desenvolvidos por professores e estudantes no decorrer dessa caminhada curricular na região Cametaense, transbordaram esse desejo de proliferação e contaminação entre línguas-e-culturas.

Essa escrita-curricular nômade, que transita por entre diversos campos, transpõe limites de significados e *desloca* sensações e emoções, “[...] é assim, uma espécie de “*destradição*”; que não age como “teoria da cópia ou reflexo salivar”; e sim como “produção da diferença no mesmo” (CORAZZA, 2013, p. 3) a partir de minha própria experiência como estudante-professora no interior de projetos, que fortaleceu a atuação do Curso de Língua Inglesa no CUNTINS/ UFPA.

O “*Curso de Capacitação em Língua Inglesa para professores da rede pública municipal de Cametá*”, com início em 2009 e término em 2011, foi um projeto de extensão realizado pela primeira professora efetivada no Curso de Língua Inglesa. Ele contava com auxílio de três alunos-bolsistas que foram viabilizados através de edital de apoio à pesquisa pela FAPESPA e também com a ajuda de três alunos voluntários.

A professora-coordenadora do projeto relatava que a ideia surgiu durante os estágios supervisionados nas escolas públicas da rede municipal de Cametá e das pesquisas realizadas pelos alunos das primeiras turmas de Língua Inglesa do ano

de 2007 e 2008, nas quais constatou-se que a maioria dos professores de língua Inglesa atuante no município de Cametá não possuía formação na área de Língua Inglesa.

Portanto, com objetivo de atender naquele período os professores que atuavam nas escolas básicas e que possuíam formação em outras áreas de conhecimento, as atividades do projeto começaram a ser desenvolvidas. Foram divulgados nas escolas municipais, aos professores, minicursos e oficinas. Na fase inicial do projeto, eles receberiam conhecimentos teóricos e linguísticos básicos para atuar no ensino de Inglês na região Tocantina.

As formações ocorreram aos sábados, pela manhã, e minha experiência como aluna bolsista me fez lembrar das frutíferas conversas e atividades que juntos desenvolvemos. Alguns dos professores continuaram a caminhada pelas vias do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e posteriormente tornaram-se alunos de graduação do Campus nos anos que seguiram após a conclusão do projeto. Outros ingressaram na turma do Plano Nacional de Formação de Professores da Escola Básica e ainda houve quem fosse para uma turma do curso de especialização em ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e suas Literaturas, que foi ofertada no período de 2013 no Campus de Cametá.

Um segundo momento do projeto pode ser observado abaixo na figura 2.



Figura 2: Concluintes do Curso de Língua Inglesa para alunos da rede pública municipal de Cametá.
Fonte: Arquivo Pessoal Autora, 2011.

Na segunda fase, o projeto atendeu a uma demanda de 03 turmas de um minicurso básico de Língua Inglesa aos finais de semana. Os alunos advindos da rede pública municipal, receberam um certificado ao final do módulo. Desse modo, o currículo “transpõe para o meio escolar diferentes porções da cultura, em diferentes circunscrições geográficas, políticas, econômicas, religiosas, etc.” (BERTICELLI, 2005, p. 25), borrando as fronteiras e delimitações binárias e assim, realizando *deslocamentos* culturais, a partir dos limites das fronteiras em que esses sujeitos se encontram, em que se cruzam diferentes línguas-culturas, como meio de *descolonizar* a língua inglesa como cultura superior as culturas locais.

Esse nomadismo curricular, pensado nos *entre lugares* das culturas Cametaenses, interligou-se a outro Projeto chamado *Friday Movie* (Cinema na Sexta-feira), que foi desenvolvido em meados do ano de 2009. Foi dinamizado pelos alunos da turma de Letras - Inglês/2007, onde um grupo de alunos se reunia às

sextas-feiras à noite para exibição dos filmes e, ao final, abriam-se rodas de conversas entre professores, estudantes e o público presente sobre as diversas temáticas que se abordavam nos filmes entrelaçando a literatura como expressão pós-colonial.

Fomentando a perspectiva de diálogo cultural por meio dos *filmes* de culturas *anglófonas* e articulados às discussões sobre literatura e cultura, o projeto operou *deslocamentos* em conceitos estereotipados do outro. Nesse sentido, “a cultura se torna uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e suplementaridade – entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado – na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento” (BHABHA, 2013, p. 281) em que inscrevem formas singulares de manifestações culturais que borram os significados essencialistas do que é entendido por cultura em tempos transnacionais de trocas e fluxos nas fronteiras, lugar disperso a partir de onde começa as misturas e mesclas dos diferentes.

Deslocando-me pelas linhas de fuga da arte como possibilidade de criação e invenção de sentidos entre a língua e cultura estrangeira, encontrei o Projeto *Act Not to Forget* (Atuar para não esquecer), que ocorreu em dois momentos distintos no curso de Língua Inglesa. No primeiro momento, quando a proposta foi idealizada pelo Prof. Dr. Dante Lima, no ano de 2011 e no segundo momento, em 2014, quando após encerradas as atividades da primeira fase, foi retomado pelo Prof. Msc. Breno Belém.

As dinâmicas do projeto envolviam os alunos em apresentações de peças de teatro em Língua inglesa como meio de aprendizagem da oralidade. Os estudantes envolvidos no projeto, operavam por processos de mesclas linguísticas e culturais nas apresentações. Os aspectos culturais da região cametaense com os da cultura estrangeira se entrecruzavam, como se observa abaixo na figura 3, na primeira apresentação de uma das peças.



Figura 3: Apresentação teatral do Projeto de Extensão Act Not to Forget.
Fonte: Arquivo Pessoal Autora, 2012.

A caracterização dos personagens, a exemplo do figurino da jovem com a flor na cabeça, que se constitui como um artefato típico das danças da região, remetem a relação que se negocia no interior desses cruzamentos culturais. Em um restaurante estrangeiros, os clientes solicitavam comidas regionais, como o *mapará* com o *açaí*, que se mesclavam nos diálogos híbridos das apresentações. Através do “enunciativo [que] é um processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultados de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão no momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural” (BHABHA, 2013, p. 285), as culturas locais disputam seus espaços de enunciação, nos *entre lugares* discursivos dos sujeitos que reverberam seus discursos.

A fim de promover a compreensão do público, que na maioria não tinha conhecimento da língua Inglesa, as apresentações ressaltavam hábitos culturais locais, visto que as peças ocorriam todas em língua Inglesa. “Por estar localizado no *entre lugar* de diversas línguas, tradições e histórias, o discurso do tradutor (no contexto exemplificado acima, os próprios alunos/atores desempenham esse papel)

pode ser abordado como discurso que informa sobre processos inerentes ao movimento fluído da *tradução cultural*” (PAGANO, 2000, p. 160), tensionando, dessa forma, os discursos da representação da diferença cultural.

Por conseguinte, situo-me às margens do projeto LIAVA (Língua Inglesa em Ambientes Virtuais de Aprendizagem), fomentado também por edital de apoio aos Programas de Extensão da UFPA, no período de 2013. Este visava atender aos estudantes de graduação e pós-graduação do Campus de Cametá por meio de um curso de Inglês Instrumental em uma plataforma online, através de exercícios e atividades em que os estudantes pudessem realizar a leitura de textos escritos em língua Inglesa em diversas áreas de conhecimento.

Partindo de uma perspectiva da *conversação* como possibilidade criadora de desenvolvimento da leitura enquanto uma interpretação entre as culturas, e para além da compreensão da transposição do código linguístico de uma língua para outra, notou-se que a linguagem necessita retorcida, levada ao cabo de seus limites, para encontrar “uma língua que não rebaixe, que não diminua, que não construa posições de alto e baixo, de superior e inferior, de grande e pequeno” (LARROSA, 2016, p. 71).

No decorrer do projeto foram desenvolvidos aulas-testes presenciais para apresentar a comunidade acadêmica a plataforma online do projeto e explicar como deveriam utilizá-la para realização do curso. A leitura como horizonte de trocas culturais e fusão de ideias, conceitos que não mortificam o texto, mas proliferam a contaminação por meio da multiplicidade das línguas, proporcionando um intercâmbio cultural entre estudantes de diferentes campos de estudos.

Nessa viagem pelos projetos do curso de Língua Inglesa do CUNTINS/ UFPA, o Projeto ESP FOR ALL: Inglês Instrumental para todos, ocorrido no período de 2014 passou a navegar pela cultura Tocantina, encontrando-se mergulhado nas palavras-experiências reverberadas pela *Freira* em seu conto:

- *Eu juntamente com uma professora, fizemos um projeto de inglês instrumental que eram aulas de inglês instrumental para a comunidade cametaense. Então, era uma forma de disseminar esses estudos da língua inglesa. Os alunos tinham*

a interpretação de textos pra quem achasse interessante dentro da comunidade cametaense. Então era aberto a todos. A gente fez uma parceria com os professores, e os pescadores da Associação Colônia de Pescadores Z-16, então era uma forma de transmitir esse conhecimento da língua inglesa e de ser útil, pra essa comunidade e disseminar essa cultura e também aproximar os alunos, porque a gente tinha 6 alunos atuando, 3 voluntários e 3 bolsistas, aproximar os alunos e nós mesmas da comunidade cametaense (Freira).

A perspectiva de enunciação dos “estudos pós-coloniais indaga a produção discursiva daqueles que falam a partir de um *entre-lugar* discursivo que desafia noções estreitas de língua” (PAGANO, 2000, p. 159) e as culturas das comunidades pescadoras trazem a prerrogativa da *tradução cultural* para dialogar dentro do curso, e assim para que a língua Inglesa passa operar pela tradução além do aspecto linguístico. Esses estudantes advindos das regiões ribeirinhas, nas proximidades da cidade de Cametá, puderam se envolver e dialogar com a língua Inglesa nas atividades do projeto que me remete a um entendimento do currículo como práticas languageiras de produção de significados que permite que as culturas se tornem tradutórias, borrando fronteiras dos binarismos impostos por uma ideia de cultura superior/inferior, colonizador/colonizado.

Os *deslocamentos* foram tecidos por meio da leitura como é proposta do projeto. A partir dessa leitura que transporta sentidos e significados, a possibilidade de invenção constituiu essas relações de trocas entre as línguas-culturas do texto. Ao realizar esses transportes, os estudantes transformaram, modificaram as línguas e as culturas tanto estrangeira quanto locais. Desses entrecruzamentos, alguns dos estudantes da região ribeirinha, ingressaram na graduação, o que me permitiu verificar o jogo de relações pós-colonial de questionamento das questões que se tecem no limiar de confluências no curso de Língua Inglesa, e a própria transposição desse pensamento colonial em direção à preocupação com a formação dos estudantes nos *entre lugares* de culturas nas escolas do município de Cametá.

3.3. O Currículo como Ser Falante de Culturas

Sim, ouçamos suas enunciações. Elas movimentam conceitos, ideias-forças, traduzem! Mas essa tradução que opera nesse meio curricular é sempre da ordem da criação, pois *desloca* discursos, movimenta saberes, experiências e se constitui por um desejo de inventar o que ainda não foi dito, ou dizer de outras formas aquilo que comumente soa familiar.

Nesse sentido, “[...] tal processo [curricular] é, até mesmo, capaz de indicar um verdadeiro método de criação: tornar um material qualquer (palavras, sons, imagens, sintaxe, cores) e extrair um bloco de sensações que ultrapassa o limite no qual nossas percepções se constituem através das experiências vividas” (CORAZZA, 2010, p.14) e articulando-se ao campo da tradução como transporte instável, transformação e produção de sentidos e significados nas línguas-e-culturas. Assim, seu discurso curricular nos *entre lugares* de culturas da região Tocantina me põe a pensar que:

A dimensão ética do ensino-aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira remete aos costumes (em grego, ethos), aos valores e, conseqüentemente, à cultura. Essas questões, indissociáveis do fazer do professor, estão cada vez mais presentes como objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de línguas. Não se trata mais apenas de levar os aprendentes a se apropriarem de regras gramaticais e/ou de uso da língua na(s) sociedade(s) onde ela é empregada, mas também de ajudá-los a refletir sobre os valores arraigados nas modalidades de organização dessa(s) sociedade(s). (PPC de Língua Inglesa, UFPA/Cametá, 2013, p. 4)

As linguagens que se expressam nesse currículo ecoam ideias e sentidos pós-coloniais na direção de pensá-lo como esse ser falante de culturas, situado no *entre lugares* das línguas-e-culturas locais e das línguas-e-culturas estrangeira em seus *deslocamentos* e *hibridismos*. Ao encarar tal perspectiva, se constitui a partir das enunciações dos sujeitos que constroem suas dinâmicas e traduzem em movimentos diários que acontecem no Campus de Cametá. Nessa trilha:

A pós-colonialidade, por sua vez, é um salutar lembrete das relações “neocoloniais” remanescentes no interior da “nova” ordem mundial e

da divisão internacional do trabalho multinacional. Tal perspectiva permite a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistência. Além disso, no entanto, a crítica pós-colonial dá testemunho desses países e comunidades – no norte e no sul, urbanos e rurais – constituídos, se me permitirem forjar a expressão, “de outro modo que não a modernidade” (BHABHA, 2013, p. 27).

As discussões ocorridas nesses espaços de enunciações, não mais se caracterizam em uma antiga ordem colonial, dominantes/ subordinados, mas tencionam qualquer imposição linguística ou cultural pelas vias do *hibridismo*. Há uma dupla possibilidade de pensar a cultura, pela tradução que constitui a condição do sujeito de fronteiras, que se localiza em espaços de disputas por produções de significados culturais.

O curso de Língua Inglesa, ao operar por meio do termo *anglófono*, permeando as disciplinas que compõem especificamente, as partes de ensino-aprendizagem da língua-cultura estrangeira, questiona a autoridade *neocolonial* que se coloca através do idioma Inglês. E assim, esse *entre* currículo da diferença, “não se intimida com as perplexidades provocadas. Continua na luta para fazer proliferar a diferença. Não faz qualquer concessão aos sentidos já produzidos. Está sempre criando novos sentidos” (PARAÍSO, p. 73), tencionando discursos que promovam a possibilidade de criação do novo, a partir da junção das partes diferentes que não se estabilizam, mas que permitem sempre novas possibilidades de significações.

Embora o currículo oficial do curso de Língua Inglesa não aborde a perspectiva da tradução, especificamente em sua escrita oficial, que o normatiza, nota-se que ele não se deixa aprisionar e se manifesta por movimentos nessa direção, ao articular vários campos de saberes, desde a arte, à literatura, traçando linhas de fuga por itinerários que o arrastam até os limites de sua significação, contra qualquer forma que tente imobilizá-lo. Desse modo,

Prefere sempre o *meio*. Gosta do hífen, do híbrido, do “espaço-entre”, do multidisciplinar, da mestiçagem, da mistura. Ali no meio enche-se de força e circula, move-se, desloca, transita. É possível ver multiplicidades, pacotes de sensações, energias, potências e

muitas linhas no mapa do currículo pós-critico. Ele faz *sentir!* (PARAÍSO, 2005, p. 73)

E justamente, nesses *entre lugares* em meio das línguas-culturas, os professores e estudantes vêm desenvolvendo atividades às margens das línguas e das culturas inglesas e locais, que dinamizam o ensinar e aprender no interior da Amazônia. A tradução transborda os limites do meramente linguístico, borrando as fronteiras entre línguas e culturas, como polos complementares e que não estão dissociadas na relação entre ensino-aprendizagem de línguas-e-culturas no currículo do curso. Nesse espaço de formação de estudantes-professores:

O curso de Letras Língua Inglesa está estruturado em três eixos estruturantes: (a) saber usar a língua; (b) saber sobre a língua, incluídos aqui os saberes sobre a literatura e outros aspectos culturais; (c) saber ensinar a língua. Acreditando que ensinar uma língua implica a busca de equilíbrio entre saber usá-la, refletir sobre ela e dominar conceitos, métodos e técnicas relativos à sua prática docente, este PPC defende a ideia de que um futuro professor de Língua Estrangeira (LE) precisa ser competente nesses três eixos para poder exercer sua profissão com eficiência e saber buscar seu aperfeiçoamento contínuo após a obtenção do grau de licenciado. Esses três eixos não são compartimentos estanques, mas sobrepõem-se e imbricam-se, pois dominar languageiramente um idioma estrangeiro, de forma a ser competente para ensiná-lo, é transitar confortavelmente pelas três áreas. (PPC de Língua Inglesa, UFPA/Cametá, 2013, p. 5)

- Assim, o professor de língua estrangeira, de língua inglesa no caso, torna-se não um mero tradutor de uma língua, mas um agente que deverá mesclar toda essa gama linguística e cultural de seus alunos, fazendo com que os mesmos compreendam que uma nova língua e uma nova cultura jamais devem se tornar algo maior do que sua bagagem cultural materna, mas que são elementos que serão agregados em suas experiências de aprendizagem, e por que não falar, de ensino-aprendizagem. (Prioresa)

Esse *personagem-professor*, ao se envolver nesse contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa, situa-se no *entre meio*, de várias línguas-e-culturas. Ele é *agente ativo*, como a *Prioresa* enuncia. Ele transporta, cria, inventa e tensiona as culturas da língua estrangeira a partir de sua visão pós-colonial, se compreende

como um tradutor, aquele que vai interferir e dialogar entre as língua-culturas envolvidas no seu processo de ensinar-traduzir. Assim,

[...] O professor é um agente de fluxos da invenção. [...]. Assim, suas traduções transgridem as circunscrições sígnicas; rompem a relação aparente entre forma e conteúdo; recusam-se a ficar atreladas à “tirania de um logos pré-ordenado”. Subversoras por excelência, propõem-se, no limite, a ser operações radicais de transcrição; visando converter, “por um átimo que seja, o original na tradução de sua tradução”. (CORAZZA, 2013, p. 7)

Personagem-professor que problematiza conceitos e ideias essencialistas, suas traduções são da ordem do inacabado. Nenhum sistema, linguístico ou cultural aprisiona seu desejo de proliferar impurezas nas línguas, mas sempre deixa que elas se contaminem. Seu ensinar, [...] é assim, uma espécie de “destradução”; que não age como “teoria da cópia ou do reflexo salivar”; e sim como “produção da diferença no mesmo” (CORAZZA, 2013, p.3).

Ao realizar a tradução, o personagem-professor assume uma dívida que não tem como pagar, ele vive no *entre lugar*, o dilema incontornável daquele que assume a dívida, “aquele que vai transformar e produzir significados, produzir outras impurezas na língua para qual traduz” (OTTONI, 2005, p. 51). Na visão pós-colonial de tradução, a pluralidade linguística que Larrosa (2004) exemplifica ao ressaltar que “a condição humana de pluralidade, poderíamos acrescentar, deriva do fato de que o que há são muitos homens, muitas histórias, muitos modos de racionalidade, muitas línguas e seguramente, muitos mundos e muitas realidades...” (LARROSA, 2004, p. 69), é tomada pela sua produtividade em pensar a linguagem da tradução como produção de diferenças.

Assim, esse professor é também um tradutor, afirma Ottoni (2005). Através desse currículo falante, operado pela tradução como prática da diferença, que ao se traduzir produzem-se mais diferenças. Então, a tradução, como elemento que opera com força curricular no curso de Língua Inglesa renuncia a qualquer enquadramento teórico ou método científico que não permitam o acontecimento da experiência formação do professor no CUNTINS/ UFPA.

4. TRADUÇÃO CULTURAL NOS *ENTRE LUGARES* DO CURSO DE LÍNGUA INGLESA DA UFPA/CAMETÁ

Eis o que nos ensina uma tradução, não o sentido contido num texto traduzido, nem isso ou aquilo, mas que há língua, que a língua é língua e há uma pluralidade de línguas que têm entre elas esse parentesco de serem línguas. (DERRIDA, 1982, p. 164)

A experiência do mergulho, da imersão até as profundezas mais distantes, em que as forças impulsionam o retorno à superfície com fôlego animado e as energias renovadas, e um novo horizonte de possibilidades abrindo-se diante de nós para continuar e compor notas de uma escrita de tradução, essa melodia suave, de traços singulares que se misturam e nos suscitam ideias-pensamentos, forças, sensações.

Assim, gostaria de propor uma discussão a respeito da tradução, tomada como *transporte de sentidos*, “como um transporte no qual o sentido adota outra materialidade linguística e se entrega, ou se dá a entender, em outro contexto vital. A tradução é um transporte de uma língua a outra língua e de um contexto vital a outro contexto vital” (LARROSA, 2014, p. 77).

Essa composição de atravessamentos de sentidos que se movem de maneiras dispersas, expressa a vida que se manifesta por meio da linguagem que excede as normatizações estruturais, nega-se a aprisionar em uma dimensão instrumental e permite deslocamentos híbridos por onde opera. Uma linguagem que deseja ser pensada como dispersão e multiplicidade, construção de sentidos nunca estáveis, em constantes fluxos de marés como os rios da Amazônia, que se cruzam, marcando o encontro de águas que ao retornarem nunca são as mesmas, mas atravessadas pela mistura heterogênea da vida humana.

Navegando nessa direção, de um projeto de disseminação da *différance*, de um desejo, um gesto quase filosófico de se movimentar nesse pensar em que “filosofia e tradução não são, contudo, futilidades, como pretendem, os artistas sentimentais. Pois existe um gênio filosófico, cujo caráter mais próprio é a nostalgia

dessa linguagem que se anuncia na tradução” (OTTONI, 2005, p. 29), um gesto, um convite a “habitar babel babelicamente”.

Ainda movida por esse gesto, de aceitação ao convite filosófico da “tradução como uma experiência hermenêutica” (BOMBASSARO, 2014, p. 124), como abertura ao diálogo que não se encerra, mas como possibilidade de vivenciar a condição babélica da linguagem, “a condição humana de pluralidade, poderíamos acrescentar, deriva do fato de que o que há são muitos homens, muitas histórias, muitos modos de racionalidade, muitas línguas e seguramente, muitos mundos e muitas realidades...” (LARROSA, 2014, p. 69), as fronteiras se tornam permeáveis, as velhas dicotomias modernas se dissolvem e nesse cenário a linguagem nos interpela a entrar nesse jogo da multiplicidade. Essa constatação, em que a filosofia e a tradução se aproximam é expressa por Siscar (2012).

A tradução não é somente uma transferência entre idiomas. Todo conceito é fruto de uma passagem ou tradução da experiência não filosófica para filosofia. Essa ideia de tradução como passagem ao conhecimento, à qual já aludiam os românticos alemães (BERMAN, 1984) é, portanto, uma espécie de lei a que está submetido o saber. Todo conhecimento já é, sempre e de imediato, uma tradução; em outras palavras, constitui-se como um desvio em relação a identidade a si de uma suposta experiência original. (SISCAR, 2012, p. 153)

A ligação entre filosofia e tradução se configura como um convite à interpretação, colocando-nos questões que discutem a construção do conhecimento nessa relação com a alteridade, uma preocupação ética com o outro. Ottoni (2005, p. 43), também pelo viés da tradução como transporte de sentidos, afirma que “numa abordagem pós-estruturalista da linguagem, a tradução é vista como ato interpretativo, “compreender é interpretar”, e que não há *compreensão* de um texto sem *interpretação*, sem a intervenção de um sujeito, do *humano*” para entrar nesse jogo da tradução.

Sob este prisma, “é no jogo do diálogo que os horizontes compreensivos dos sujeitos são confrontados com a possibilidade de transformação” (MIRANDA, 2013, p. 2), de construção do sentido através da tradução. A tradução está intimamente

ligada com a produção de sentidos através da interpretação, sentidos outros, pautados numa ética de acolhimento à palavra do outro, a língua ganha vida de um contexto a outro, a tradução traz consigo a abertura para novos horizontes, o tradutor entra em um jogo o qual ele pode ganhar ou perder, a tentativa de “traduzir o intraduzível” (DERRIDA, 2002).

Para entrar nesse jogo que Bombassaro (2014) propõe a pensar a tradução é preciso estar disposto a aprender e a abandonar suas certezas de um conhecimento estável e fixo, que rejeite a linguagem como representação, e abrir-se ao inesperado, ao desconhecido jogo da tradução, um encontro com o outro, estrangeiro em si mesmo, é preciso estar disposto a jogar com ela. Percebemos que o ato da tradução ultrapassa as barreiras da forma e significados linguísticos de uma língua para outras, reconfigurando-se em um processo de abertura ao desconhecido, ao outro, e assim nos tornamos estrangeiros para que o outro possa habitar em nós.

As brechas encontradas como abertura para esses *deslocamentos* operados nesse pensar da tradução que “para Derrida (2002) não designa tão somente os atos de transferência de uma língua para outra, nem unicamente as transferências internas a uma mesma língua” (SISCAR, 2012, p. 152), mas opera por *deslocamentos*, como a filosofia se propõe a criação, invenção de sentidos múltiplos e assim Ottoni (2005b, p. 49) reafirma, que “a tradução não é uma relação entre dois sistemas linguísticos autônomos, nem uma relação que envolve duas línguas distintas, mas um acontecimento que evidencia que há sistemas linguísticos que comportam em si várias línguas”, múltiplas e dispersas configurando sempre possibilidades discursivas e de sentidos atravessados por outros.

Afirmar a tradução como prática da diferença se constitui como um imperativo, e um desafio, visto que, “às vezes, a tradução funciona como um mecanismo de cancelamento de toda pluralidade, e do aplanamento de qualquer diferença” (LARROSA, 2014, p. 144), uma espécie mesmo de não aceitação do outro e de recusa a sua questão. Nessa concepção “a tradução tem de estar também sempre sendo “(re) definida”, isto é, tem de ser constantemente (re) pensada”, (OTTONI, 2005b, p. 285), por novas lentes, na quais se possam enxergar o outro, pela afirmação de sua diferença mesma, “não é um respeito pela diferença, mas uma

contemplação da *différance*, (SARAIVA, 2005, p. 51), como tradução, produção de sentidos em deslocamentos e possibilidade de abertura e escuta atenta ao estrangeiro.

O desafio de “habitar babel babelicamente”, se constitui num sim afirmativo de que “Babel quer dizer mais de uma língua, ou basta de uma língua; uma pluralidade de línguas, e uma língua plural, (LARROSA, 2014, p. 87) e assim é proposto por Larrosa (2014) esse convite ao diálogo entre as línguas, envolvidas em uma mesma língua, nessa interseção em que as línguas da tradução se constituem em *deslocamentos*, novas possibilidades de diálogo se abrem a um gesto de acolhimento, de entrega à palavra assim, Ricoeur (2011, p. 49) nos instiga a pensar a tradução para além de um problema teórico e prático, mas envolvido e preocupado com uma ética da “hospitalidade linguística”.

Esse trabalho ético, se desloca como nova possibilidade de pensar a tradução a partir da perspectiva da fidelidade *versus* traição, Ricoeur (2011) assim assinala o ato tradutório como:

A felicidade momentânea, historicamente circunscrita, de traduzir, implica a aceitação de uma perda: o abandono do sonho da tradução perfeita, de um absoluto linguístico que aboliria a diferença entre o próprio estrangeiro. Deixando de lado essa aspiração irrealizável, o tradutor encontra sua recompensa, seu ganho, no próprio “reconhecimento do estatuto incontornável da dialogicidade do ato de traduzir como horizonte razoável do desejo de se traduzir’ [...] (RICOEUR, 2011, p. 08)

A busca por uma “pequena felicidade”, assim Ricoeur (2011) apresenta a tradução, felicidade que consiste em alcançar o sucesso da tradução, visto que ela é da ordem da imperfeição, trabalho do luto, perfeição que não se consegue, pois, segundo o autor, não existe a tradução perfeita, então o tradutor vivencia essa constante transição entre a *fidelidade* ao texto original e a possibilidade de *traição* no momento em que realiza a tradução e é reconhecido pelo sucesso de seu trabalho a *pequena felicidade*.

Angústia permanente, duplo sentimento de perda e ganho vivenciado pelo tradutor. Paul Ricoeur (2011, p. 62) indaga: “Como faz o tradutor? Emprego propositalmente o verbo “fazer”. Pois é como um “fazer”, à procura de sua teoria, que o tradutor ultrapassa o obstáculo – e mesmo a objeção teórica – da intraduzibilidade de princípio de uma língua a outra”. Assim, Ricoeur (2011) realiza um *deslocamento* da questão da “traduzibilidade *versus* intraduzibilidade” para o campo da “fidelidade *versus* traição” e propõe a pensar a figura do tradutor e de seu incessante desejo de alcançar o sucesso no plano de uma “pequena felicidade”.

A tradução se constitui como um risco, “com o qual se paga o desejo de traduzir” (RICOEUR, 2011, p. 47), da ordem mesmo de um desejo que o tradutor vivencia constantemente, pois, ao traduzir entrega, transporta sentidos que se movem, deslocam e não são estáveis e ao transportar trai por não conseguir restituir um sentido originário, não conseguindo atingir a fidelidade serve a dois mestres, e vive o duplo sentimento nesse desconhecido caminho da tradução e de acolhimento ético à palavra do estrangeiro.

Discutir a tradução em uma dimensão filosófica, conforme Ottoni (2005b) nos permite, colocar questões éticas e indagar sobre o papel do tradutor, como esse traidor, situado nesses *entre lugares* e que vivencia o dilema da tradução:

Estar neste “meio”, neste “duplo” papel em que se encontra o tradutor [...], é um fenômeno decorrente não só porque há diferença linguística entre as línguas, como também porque há *diferença de sistema de línguas inscrita uma só língua* [Derrida, 1982, p. 134). Este “meio” é o lugar do indivíduo, do sujeito que não se separa do seu objeto (a língua), das suas diferenças e nem das suas impurezas. O sujeito, ao traduzir, está “entre” a diferença de dois sistemas linguísticos e no “meio” *das várias línguas* que compõem as línguas envolvidas a tradução. (OTTONI, 2005, p. 23-4)

Esses *entre lugares* se constituem como um espaço indeterminado, supõem uma ideia de *deslocamento* vivenciada pelos estudantes-professores no curso de Língua Inglesa na região Tocantina, situados em um espaço fronteiro das línguas e das culturas da região e do contato com as culturas de Língua Inglesa. A condição do “sujeito, ao traduzir, está “entre” a diferença de dois sistemas linguísticos e no

“meio” das “várias línguas” que compõem as línguas envolvidas na tradução, (OTTONI, 2005b, p. 41), esse *entre lugar* se constitui também pela ideia da multiplicidade das línguas, da contaminação e das impurezas nelas contidas e que permitem-nos pensar a partir da tradução, os *deslocamentos* culturais como acontecimentos que se tecem nesses limiares híbridos de trocas culturais, como um sim afirmativo e um compromisso ético assumido nessa escritura com o:

[...] Discurso disperso, fragmentado em pequenos relatos, nos quais se fazem ouvir as vozes da diferença; nessa medida, trata-se de uma espécie de compromisso filosófico – também político com as minorias – tanto de ordem sexual como de ordem étnica ou cultural – e ideológico com a alteridade, com os excluídos do discurso moderno, aqueles a quem as tentativas de universalização de um modelo de homem branco, ocidental, adulto, heterossexual, normal e civilizado tinham mantido à sombra do Iluminismo: mulheres, negros, gays, lésbicas, doentes mentais, “selvagens” e crianças”. (HEUSER, 2005, p. 75)

Uma escrita de *enunciação* e *deslocamentos*, que vem permeando os movimentos dentro do campo da tradução e do currículo como afirmação da diferença que constitui os sujeitos na Amazônia, lugar de misturas e culturas que se cruzam em um horizonte de possibilidades, linguagens nômades, atravessadas por discursos outros. Uma negação mesmo da história que não foi contada pelos povos ribeirinhos, indígenas e quilombolas e tantas outras etnias dentro desse mapa cultural. As múltiplas perspectivas do pensamento da tradução, se afinam também com essa multiplicidade de culturas na Amazônia que se atravessam em um itinerário plural e babélico.

Assim, assumido esse compromisso com os *deslocamentos*, dentro dos campos linguístico-filosófico-e-cultural operados nos caminhos da tradução, se colocam aqui como abertura ao pensamento de uma tradução que se quer fazer nômade a transitar deslocando-se constantemente entre diversas possibilidades de um pensar inquieto, traçando linhas de fuga que não permitem nenhum enquadramento, mas escapa as normatizações e imposições dentro de um campo científico, fazendo proliferar a ideia da multiplicidade como terreno frutífero do encontro entre as culturas.

4.1. Culturas Cametaenses: hibridismo e tradução cultural

São João, Meu São João, não está no rio Jordão! Ele veio a Cameté e conosco quis ficar! Atravessando o banzeiro⁴ do Rio Tocantins e à margem esquerda veio habitar, para conosco aqui dançar na festa de São João! E aqui tomar um tacacá, dançar o siriá e nas tardes quentes na praia da Aldeia se banhar! Na terra dos índios Camutás, se tornou símbolo de tradição cultural desse lugar de festas religiosas efervescentes. Na festa de São Benedito, dos quilombos que vieram à tradição. Da singularidade da linguagem que se apresenta nessa região, misturas, trocas e um *avortado*⁵ de palavras, algumas de origens indígenas, outras africanas e até mesmo do homem branco quando aqui chegou, assim vou me despedindo: -até por lá!⁶

Nesse movimento fluido de trânsito entre as culturas e povos da Amazônia Tocantina, a tradução tem se configurado como agente ativo dessas novas configurações tempo-espaciais do presente momento. As velhas afirmações da existência de uma “cultura superior” como um mecanismo de dominação/imposição, parece não atender às novas demandas das culturas locais.

Ao nos colocarmos na perspectiva pós-colonial de pensamento, que Homi Bhabha (2013) ressalta emergir do testemunho colonial dos países de Terceiro Mundo e dos discursos das *minorias* dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul, nos situamos nesses *entre lugares*, na perspectiva de pensar as línguas e as culturas, a partir das possibilidades de *deslocamentos*, como vem se tecendo a escrita deste texto. E assim perguntamos: ao discutir a tradução para além da mera transferência de significados de uma língua para outra, como seria possível pensar a tradução de culturas?

A região Cametaense rodeada por uma vasta e rica floresta, circundada de rios que se tornaram as ruas e os meios de vida desse povo, que historicamente tem dialogado com outras culturas, tornando-se um lugar de híbridas linguagens, de

⁴ Palavra de origem indígena que significa movimento das águas do rio provocado por vento, passagem de barcos ou pela pororoca. In: PANTOJA, Alexandre. Palavras e expressões do Vocabulário Cametaense. Fonte: <http://blogdoalexandrepantoja.blogspot.com.br/>

⁵ Significado: grande quantia de; excesso. In: PANTOJA, Alexandre. Palavras e expressões do Vocabulário Cametaense. Fonte: <http://blogdoalexandrepantoja.blogspot.com.br/>. Acesso em: 05 de novembro de 2016.

⁶ Uma forma de saudação de despedida. In: PANTOJA, Alexandre. Palavras e expressões do Vocabulário Cametaense. Fonte: <http://blogdoalexandrepantoja.blogspot.com.br/>. Acesso em: 05 de novembro de 2016.

características peculiares em que os próprios falantes subverteram a língua do colonizador e imprimiram suas culturas nos modos de falar. Uma linguagem com características remarcáveis das culturas indígenas e africanas, que ainda encontrou resistência frente ao projeto colonizador e se mantém viva nos discursos dessa população.

Assim, as línguas cametaenses se tornaram híbridas, compostas por mesclas culturais indígenas e africanas com um vasto vocabulário desde o nome de peixes que em sua maioria são indígenas, o mais típico é o *mapará*⁷. Os nomes de artefatos artesanais como o *tupé*⁸, o *pari*⁹ e o *tipiti*¹⁰, que são feitos nos interiores da região pela população conhecida como *ribeirinha*, que vivem às margens do Rio Tocantins.

As danças também querem se enunciar: “*Siriá, meu bem siriá. Estava dormindo vieram me acordar! Se eu soubesse não vinha do mato, pra tirar sarará*¹¹ *do buraco! Namora pai, namora mãe, namora filha! Eu também sou da família, também quero namorar!*, os batuques dos tambores que vieram dos quilombos, vozes que ecoam e animam as festividades locais e se tornaram expressão dessas culturas, temos o *samba de cacete*¹² e o *siriá*¹³.

⁷ Palavra indígena que define um peixe teleósteo, nome científico: *Auchenipterus Nuchalis*. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/tipiti/>. Acesso em: 01 de novembro de 2016.

⁸ Palavra indígena de origem tupi-guarani, significa literalmente: “o entrançado que define: esteira feita de talos de miriti. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/tipiti/>. Acesso em: 01 de novembro de 2016.

⁹ Pequeno cesto de vime com duas asas. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/tipiti/>. Acesso em: 01 de novembro de 2016.

¹⁰ Uma espécie de prensa ou espremedor de palha trançada usado para escorrer e secar a mandioca ralada. Objeto utilizado por indígenas e ribeirinhos no preparo da farinha de mandioca. Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/tipiti/>. Acesso em: 03 de novembro de 2016.

¹¹ São pequenos caranguejos que habitam em manguezais. Nome científico, (*Ocypode spp.*) é da família dos ocipodídeos. Possui carapaça quadrada e coloração branco-amarelada. Fonte: < <http://lorenbiologa.blogspot.com.br/2012/12/especies-de-caranguejos.html>>. Acesso em: 03 de maio de 2017

¹² O Samba de cacete originou-se no município de Cametá. Seu nome é devido ao instrumento que é usado para dar ritmo e marcação à música, os *cacetes* que são dois pedaços de pau que são batidos no curimbó (espécie de tambor), para dar cadência ao ritmo. Surgiu das cantigas tradicionais das comunidades remanescentes de quilombos, principalmente o Quilombo do Itapocu, na região de Cametá, as letras das músicas falam da tristeza de ser escravo. Fonte: < <https://cametaoara.blogspot.com.br/2009/10/samba-de-cacete.html>>. Acesso em: 03 de novembro de 2016.

¹³ O Siriá é uma dança originária de Cametá. É considerada uma expressão impetuosa de amor, de sedução e de gratidão ante um acontecimento que, para os índios e para os escravos africanos foi algo sobrenatural. Um milagre ou uma benção. Fonte: <

Os contornos dessa região, com lugarejos que permitem o contato com a natureza exuberante, temos a Praia de Cameté Tapera onde os colonizadores primeiro aportaram e os indígenas Caamutá, quiseram subjugar! Posso falar de culturas no plural, por suas múltiplas manifestações em constantes movimentos e diálogos com culturas estrangeiras, que também e que se têm realizado através do curso de Língua Inglesa no Campus de Cameté.

Nesses trânsitos e *deslocamentos* culturais em movimentos pós-coloniais, as culturas têm se tornado cada vez mais fluidas. Pagano (2000, p. 159) compreende que “todas essas ideias de deslocamentos, contatos e trânsitos constantes entre línguas e culturas, fazem da tradução uma condição do ser pós-colonial, ser traduzido”, situado nesse *entre lugares* de culturas na região cametaense.

Dessas misturas culturais, Bhabha (2013, p. 277) propõe pensar a cultura também como mecanismo de tradução, “a cultura é tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias ‘globais’ de mídia – tornam a questão de como a cultura significa, ou o que é significado por cultura, um assunto bastante complexo”, que não pode ser analisado por vias de mão única, mas a partir das possibilidades de mesclas e misturas heterogêneas de diferentes culturas.

Diante das questões acima mencionadas, na perspectiva de enunciar as vozes dos sujeitos culturais cametaenses, fui ao encontro e escuta de coordenadores de curso, professores e estudantes do curso de Língua Inglesa do CUNTINS/ UFPA, pelos *entre lugares* discursivos dessas enunciações. Assim *Alice de Bath*, relata suas experiências com a tradução:

- *Dentro do curso de língua Inglesa, as culturas vão se entrecruzar para fazer com que a língua ganhe vida. Então minha experiência, tentando traduzir é aproximar essas culturas, nessa tradução que vai além das palavras, que envolve você a se apropriar da cultura do outro, da língua, dos costumes, você começa a pensar na língua estrangeira, nos hábitos. Eu lembro que numa disciplina os alunos iniciavam os diálogos cumprimentando-se com beijos nos rostos, eu disse:*

Ei! Não é assim que se cumprimenta um estrangeiro! (Alice de Bath)

Ao ter tratado da questão da tradução dentro do curso de língua Inglesa, levada pelos caminhos da cultura, fui instigada a perceber em diálogo com os interlocutores, que a tradução se constitui na “linguagem da experiência [que] elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo” (LARROSA, 2016. p. 68) e nesse sentido, *Alice de Bath* expressa uma preocupação com a tradução para além da dimensão linguística, direcionando-a para o campo cultural.

Alice de Bath fala de uma experiência de tradução experimentada por ela, como afirma Larrosa (2014), a tradução como um transporte de sentidos que ao transportarem-se, transformam-se, modificam-se, abrindo possibilidades de criação de novos sentidos em que a cultura está intimamente ligada nesse processo de reconfiguração das línguas-culturas.

A reverberação de *Alice de Bath* também se anuncia como uma ética de hospitalidade às culturas estrangeiras, há uma preocupação com o outro, que se constitui nesse contato com o estrangeiro, com culturas diferentes da sua. Acontecem nesses *entre espaços* de línguas-culturas uma relação de interculturalidade, que abre possibilidades a um horizonte de *deslocamentos* culturais. A interculturalidade tensiona a relação de “hostilidade” à cultura do outro, estrangeiro. Na tentativa de romper com essa relação de hostilidade, Derrida convida a pensar uma relação de “hospitalidade” e acolhimento à cultura do outro.

Digamos, sim, ao recém-chegado, antes de qualquer determinação, antes de qualquer antecipação, antes de qualquer identificação, trate-se ele ou não de um estrangeiro, de um emigrado, de um convidado ou de um visitante inopinado, seja o recém-chegado ou não o cidadão de um outro país, um ser humano, animal ou divino, um vivente ou um morto, masculino ou feminino (DERRIDA, 2003, p. 67).

A hospitalidade como Derrida (2003) leva a pensar, se configura em uma abertura às culturas estrangeiras e “exige que eu abra a minha casa” e acolha o

outro sem regras, em uma relação de hospitalidade não hostil. Eu preciso permitir-me habitar por essa cultura, por esse outro como ele se apresenta a mim “sem lhe pedir reciprocidade, e sem lhe perguntar pelo nome” (DERRIDA, 2003, p. 40) sem impor minhas condições, quebrando com a negação da alteridade e buscando romper os laços coloniais.

Nessa relação de alteridade estabelecida através da tradução, percebi também que a tradução está além de uma questão de “apropriação”, presente nos discursos dos professores, mas abrem-se possibilidades de *deslocamentos* culturais nesse contato, pois na medida em que você conhece uma cultura diferente da sua, você começa a perceber a sua própria cultura.

A tradução nessa acepção, demanda uma relação com a cultura do outro, “noutras palavras, traduzir significa experimentar o encontro com o outro” (BOMBASSARO, 2005, p.142) de uma língua estrangeira enquanto “transporte de sentidos” e significados culturais. Desse modo, ao operar no terreno da linguagem e *deslocar* a língua estrangeira em contextos aproximados de comunicação, como possibilitados nas aulas de Língua Inglesa, as próprias culturas estrangeiras sofrem variações por meio da tradução cultural, conforme observamos no discurso de *Alice de Bath*.

Navegar em meio a essa relação entre tradução e cultura nesse caminho deslizante dos *deslocamentos* que transportam, sentidos, desejos, experiências e ressaltam a vivacidade da linguagem, carrega-se o desafio de habitar a língua Inglesa através da multiplicidade constante e da diferença que faz reverberar em fluxos intermináveis novas possibilidades de pensar a tradução como um acontecimento da linguagem.

Desse contato, as culturas se metamorfoseiam e “já não podem se agrupar em grupos fixos e estáveis e, portanto, desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo as grandes obras” (CANCLINI, 2013, p. 304), ou através da aprendizagem da Inglesa como uma necessidade-imposição mercadológica, mas é preciso pensar em um tempo da tradução como prática da diferença. Diante da condição pós-colonial e da diferença cultural como constituição de nossos tempos, ressaltando a relação entre culturas e tradução, a *Prioresa* comenta:

- O ato de traduzir uma cultura é uma relação dialógica com a cultura do outro, trata-se de um diálogo entre culturas, onde o “eu” tradutor penetra na cultura do outro, vivenciando e sentindo essa cultura na sua interioridade e especificidade, e os traz para sua cultura, mas sem apagar as peculiaridades da sua própria cultura. (Prioresa)

Esses diálogos que se tecem ao longo desse caminhar pelo terreno da cultura, em um tempo de condição babélica, formado pela bricolagem de partes diferentes em que o próprio significado de cultura sofre *deslocamentos* e abre-se “a possibilidade de incitar traduções culturais por entre discursos minoritários [que] surge devido ao presente disjuntivo da modernidade” (BHABHA, 2013, p. 390), abrindo *entre* espaços de negociações e trocas entre culturas. Nesse tempo de multiplicidades, trânsitos e fluxos intermináveis entre línguas e culturas, parece necessário que,

[...] se desconfie hoje da ideia de uma cultura em estado puro, não contaminada por outras manifestações. Indicando assim, um processo de hibridização, no qual elementos culturais de distintas origens e diferentemente hierarquizados encontram-se, misturam-se, atritam-se e promovem sínteses muitas vezes criativas (MOREIRA e MACEDO, 1999, p. 20).

O discurso pós-colonial em torno da tradução cultural, põe a cultura como um mecanismo que opera por meio de tradução, a partir dos hibridismos que se negociam nos *entre espaços* de fronteiras nos quais se *deslocam* e cruzam culturas de diversas manifestações. Há nesse sentido, um convite ao diálogo intercultural como tensionamento da ideia de hostilidade às línguas-culturas estrangeiras.

No discurso, a *Prioresa* descreve a figura do tradutor como aquele sujeito que vive no *entre meio* das línguas e culturas que se envolvem no ato de traduzir. A tradução nesse ponto se constitui como possibilidade de diálogo intercultural. As culturas aparecem marcadas pelas misturas híbridas, que se constituem pela multiplicidade das trocas fomentadas no aprendizado-tradução de línguas-culturas estrangeiras.

Por um viés pós-colonial, a tradução não se constitui como uma negação da cultura do *eu-tradutor* em relação às línguas-culturas estrangeiras. Essa relação entre cultura e tradução é permeada por trocas, mesclas e misturas, que ultrapassam uma ideia de imposição linguística e criam espaços de negociações de sentidos na tradução como esse acontecimento vivo de línguas. Como afirma Ottoni (2005b), a tradução produz impurezas, multiplicidades e contaminações nas línguas.

Os *deslocamentos* da ideia de cultura para além da imposição, em direção ao hibridismo como diálogo entre culturas, nega uma aceitação da diferença como exótica, mas proclama o reconhecimento da diferença pura, que desde sempre é *deslocamento* e possibilidade de abertura para vivenciar sua própria cultura.

4.2. A Tradução como Hibridismo Cultural

Em um cenário de cruzamentos de línguas-culturas vem à cena os *deslocamentos* culturais do contato das culturas cametaenses com as estrangeiras, assim “a palavra hibridação aparece mais dúctil para nomear não só as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos das tecnologias avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos” (CANCLINI, 2013, p. 29), conferindo à cultura um caráter não homogêneo, nem estático, mas atravessada por discursos, línguas, experiências e sentidos dispersos.

Nesse sentido, a partir da estreita relação entre línguas-e-culturas, a tradução tem se configurado no curso de Língua Inglesa por meio dos *hibridismos* através das mesclas entre as culturas locais cametaenses e as culturas estrangeiras, numa relação de disputas por sentidos e significados que não pertencem às categorias hierárquicas de superioridade cultural de nenhuma das culturas envolvidas nesse processo, de contaminações e impurezas. Assim, Canclini propõe:

Uma primeira definição: entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultado de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras (CANCLINI, 2013, p. 19).

Transitando por essa compreensão de hibridismo é possível perceber a cultura como contaminação, disseminação de sentidos e de formas de manifestações que ocorrem nos *entre espaços* de fronteiras de línguas-culturas que os sujeitos pós-coloniais se constituem. A cultura nesse contexto de hibridação adquire um sentido de mobilidade, algo que se encontra em constante transformação de sentidos, não podendo ser definida mais por critérios essencialistas.

Na região Amazônica os hibridismos culturais têm se manifestado nas músicas regionais, como temos o caso do *techno melody*, a partir da fusão de várias influências e ritmos musicais nos quais as composições cruzam-se também com as línguas-culturas estrangeiras. A canção *ex-my love*, da cantora paraense Gaby Amarantos, permite visualizar essa mescla cultural entre as línguas e as culturas estrangeiras, permitindo uma certa *assinatura cultural*, “uma escrita [que] implica a não presença atual ou empírica do signatário, mas, dir-se-á, marca e também retém o seu ter estado presente num agora passado, que permanecerá num agora futuro” (DERRIDA, 1991, p. 371), uma das marcas da singularidade de escrita como enunciação.

A perspectiva pós-colonial traz à cena, “a produção discursiva daqueles que falam a partir de um *entre lugar* discursivo que desafia noções estreitas de língua, nação e história” (PAGANO, 2000, p. 159) e remete à condição dos sujeitos cametaenses na Amazônia às margens do Rio Tocantins, transpondo ideias, conceitos, pensamentos e deslocando concepções. Assim, a figura abaixo mescla essa fusão da língua e cultura:



Figura 4: Atuação de professora e alunos na comemoração do Halloween – Encenando “A lenda do boto”
Fonte: Arquivo Pessoal de Alysson, 2012.

Na cena, temos a *lenda do boto* dramatizada por uma turma de estudantes de uma professora graduada pelo curso de Língua Inglesa do CUNTINS/ UFPA. Os sentidos culturais envolvidos na apresentação teatral, destacam a cultura como elemento indissociável da tradução, o personagem do boto, bastante conhecido nas regiões ribeirinhas amazônicas, se apresenta nesse contexto como um elemento de tensionamento da tradução linguística. Os significados da linguagem tradutória tensionam a própria tradução até ao esvaziamento de sentidos e ao encontro da *différance* Derridiana, e desafia a busca de novas conexões para expressar as línguas-e-culturas.

A cultura fornece o transporte de sentidos, opera por tradução, o personagem boto experimenta um esvaziamento do sentido da própria palavra regional, para dialogar com as culturas estrangeiras, abrindo-se às possibilidades de misturas e trocas interculturais.

Na tradição anglo saxã, palavra que origina o termo anglófono para designar as culturas que tiveram origem da civilização celta, o *halloween* tem significado cultural importante, pois esses povos acreditavam que nesse dia, que se inicia o ano pelo

calendário celta, os espíritos maus vagavam à procura das pessoas, então as pessoas se fantasiavam e pediam oferendas, como doces nas casas das pessoas para espantar esses espíritos. Os *deslocamentos* propostos pela *figura 4* se constituem em exemplos desses *hibridismos culturais*, a partir das trocas entre a língua-cultura Inglesa com as línguas-culturas cametaenses.

A apresentação teatral acontece em meio a comemoração do *halloween*, por meio de uma experiência vivenciada por esses estudantes, que desafia o conceito de representação cultural, ao deslocar as línguas-culturas cametaense e Inglesa, através dessas mesclas criativas promovida pela apresentação teatral da lenda com a festa de *halloween*. Os elementos culturais se fundem, de modo, que não podem mais expressar uma única cultura, que não esteja contaminada por atravessamentos de outras culturas, que se constituem no *entre lugar* da aprendizagem da língua inglesa, a partir das tradições locais.

Ao se *deslocar* para esse *entre lugar* de culturas na cidade de Cametá, o evento se *hibridiza* e seus discursos *descontroem* conceitos essencialistas de cultura. Propondo a articulação de outro conceito para essa análise que se tece em um campo de jogo entre línguas-e-culturas, como transporte de sentidos, que mesclam as línguas e culturas num horizonte da criação, como possibilidade de invenção de novos sentidos nas línguas e nas culturas. Nesse sentido, Bhabha (2013, p. 188) afirma que:

O hibridismo representa aquele “desvio” ambivalente do sujeito discriminado em direção ao objeto aterrorizante, exorbitante, da classificação paranoica – um questionamento perturbador das imagens e presenças da autoridade. [...] O hibridismo não tem uma tal perspectiva de profundidade ou verdade para oferecer: não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas, ou as duas cenas do livro, em um jogo dialético de “reconhecimento”.

O *hibridismo* ao encenar os *deslocamentos*, recria novos sentidos culturais e reforça a complexidade da discussão sobre o que é entendido por cultura nesse tempo. Surge a necessidade da suspensão de uma noção *neoimperialista* de cultura, em direção ao pensamento pós-colonial, que reafirma que “nós somos multiformes, plurais, se representamos a união-por-hibridização de opostos”

(BHABHA, 2013, p. 354), assim as culturas expressam os movimentos diaspóricos dos sujeitos pós-coloniais.

A formação do estudante-professor de língua inglesa para atuar na região Tocantina acontece por meio do diálogo intercultural, de trocas linguísticas e culturais. Para Bhabha (2013) a cultura caminha pelos *deslocamentos*, como desejo que se movimenta por meio dos *hibridismos*, os saberes do estrangeiro articulam-se com as culturas locais, gerando novas possibilidades de práticas e sentidos culturais. Abaixo, na *Figura 5*, a arte através do teatro permite linhas de fuga e de abertura ao diálogo com a tradução cultural:



Figura 5: Apresentação teatral de discentes de Língua Inglesa da UFPA/Cametá em um projeto de extensão.

Fonte: Arquivo Pessoal Autora, 2013.

Na figura 5, é *colocada* em cena o *deslocamento* da cultura estrangeira. Como a apresentação exhibe o contexto cultural em que uma senhora em busca de informações na parada de ônibus, chama uma jovem, há uma mescla entre as culturas locais e a inglesa durante os diálogos, em que os sentidos tradutórios que

exprimem a utilização dos transportes públicos em ambas culturas se constituem de maneiras específicas.

No contexto cultural cametaense, essa utilização dos transportes no cotidiano das populações acontece por meios de transportes diferentes, como temos motocicletas e para os que moram nas regiões ribeirinhas, temos os barcos e canoas. A linguagem tradutória que a arte promove, permite mesclar os sentidos culturais, e se constituir por meio de mesclas, como no ato de “pedir uma carona” em uma situação de locomoção em que não se têm transporte particular, algo bastante comum na região, e também e outras culturas, há uma transformação de sentidos, através da tradução cultural para que o diálogo aconteça nesses *entre espaço* de linguagens. Assim,

a tradução é encarada de modo diferente da concepção de uma tradicional teoria linguística que a considera uma forma de transporte de significados estáveis de uma língua de partida para uma outra, a de chegada, sem a participação do tradutor na transformação e produção desses significados. (OTTONI, 2005b, p. 83)

Nesse sentido, a cultura estrangeira se entrega e ao se entregar traduz, produz novos significados, novas linguagens, novos sentidos nesse entrecruzamento com a arte, expressando assim a acepção de Larrosa (2014) da tradução como transporte de sentidos, como contaminação que modifica as línguas envolvidas nessa relação. Partindo dessa análise de *deslocamentos* é que a ideia de tradução adquire aqui o sentido de criação de sentidos e significados que as teorias linguísticas aboliram nesse processo.

Os estudantes-professores assumem os papéis de tradutores culturais, no momento em que se entregam por meio da arte, a esse processo de reconfiguração de sentidos na tradução. Eles vivem no meio das diversas línguas-e-culturas envolvidas entre arte-linguagem-tradução, como campos de invenção em que proliferam discursos e enunciações desses sujeitos que se colocam a interlocução nesse caminhar de escrita.

A partir dos *deslocamentos* produzidos na língua, Ottoni (2005b, p. 80) afirma que “a tradução é acontecimento, uma transformação que põe em evidência a própria língua, impossibilitando, assim, qualquer tipo de sistematização, perturbando qualquer tentativa de apagamento da língua”, de cancelamento da pluralidade que constitui o sujeito pós-colonial, disperso nas tramas da tradução.

As teias de relações tradicionalmente estabelecidas pelas teorias da tradução em uma dimensão linguística foram *desconstruídas* por uma perspectiva de diálogo entre culturas-línguas-tradução, que vêm delineando a formação dos estudantes-professores de Inglês no CUNTINS/ UFPA, o conceito de cultura adquire uma instabilidade de um caminhar por terrenos movediços compostos por bricolagens de diferentes partes, que não restituem um todo homogêneo.

Na perspectiva de enunciação cultural, de mesclas e hibridismos nos terrenos fronteiriços da tradução, a cultura dá-se a entender como espelho líquido permeável em que traspassam desejos e sensações no encontro com o outro da língua e da cultura. Assim, narra *Alice de Bath* sua experiência no curso de língua Inglesa:

- Eu vou dar um exemplo de uma situação que eu vivi. Nós fizemos a legendagem de curtas paraenses. Então na época eu loquei um vídeo, que tinha vários curtas metragens paraenses e que envolviam questões culturais locais mesmo. Por exemplo, tomar o açaí, tomar tacacá, banhar-se no rio se envolver, falar da chuva na região, que são situações bastante regionais. Então o processo de tradução naquele momento de legendagem levou em consideração esses aspectos culturais. Então foi, digamos assim, um momento em que tivemos que refletir muito para ver como é que nós aproximávamos a questão de dizer que “tu estás empanturrado de açaí” pra alguém que vai receber isso em língua inglesa. Então, essa foi uma experiência inicial e importante. (Alice de Bath)

Atravessando por entre esses caminhos pós-coloniais que têm se estabelecido a aprendizagem de língua Inglesa no seio da região cametaense, a linguagem torna-se híbrida, e os *deslocamentos* se realizam nas línguas-e-culturas locais e estrangeira. Os sentidos se tornaram móveis e metamorfoseiam-se em novos contextos vitais, no qual as línguas são *deslocadas*. Como afirma Canclini (2013, p. 18), “a hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, que pode

ajudar a dar conta de formas particulares de conflitos geradas na interculturalidade recente em meio à decadência de projetos nacionais” e unificadores em torno da questão da cultura, um processo que nem sempre acontece de maneira harmoniosa, pois como a tradução, é da ordem do inacabamento e da imperfeição, assim:

As fronteiras rígidas estabelecidas pelos estados modernos se tornaram porosas. Poucas culturas podem ser agora descritas como unidade estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado. Mas essa multiplicação de oportunidades para hibridar-se não implica indeterminação, nem liberdade irrestrita. A hibridação ocorre em condições históricas e sociais específicas, em meio a sistemas de produção e consumo que às vezes operam como coações, segundo se estima na vida de muitos migrantes (CANCLINI, 2013, p. 29).

O fenômeno da *hibridação* borra as fronteiras binárias que separam línguas e culturas. *Alice de Bath* aponta a necessidade de uma experiência com a tradução cultural nos contextos de formação de estudantes-professores de língua Inglesa. Essa preocupação com o outro da língua-cultura estrangeira, exprime uma ideia de transposição pós-colonial do imperialismo da língua-e-cultura, mas abre-se para o diálogo intercultural, quebrando a recusa à cultura estrangeira.

O hibridismo traz as marcas dos *deslocamentos* e da contaminação da tradução. Bhabha (2013, p. 192) ressalta que “a ameaça paranoica do híbrido é finalmente impossível de ser contida porque destrói a simetria e a dualidade dos pares eu/outro, dentro/fora”, e assim as representações da diferença não sustentam mais o discurso colonial.

A tradução como transporte de sentidos e significados culturais “promove esse entrecruzamento e a articulação entre as línguas enquanto acontecimento que contamina as línguas e é contaminado por elas” (OTTONI, 2005, p.63) em caminhos que se cruzam e possibilitam novos modos de pensar, que não se enquadram naquelas velhas ordens modernas.

No curso de língua Inglesa, as relações entre tradução têm se estabelecido por meio das diversas atividades que se desenvolvem no decorrer da formação dos professores, apesar de não ser tencionando especificamente, os professores em sua

maior parte tiveram experiências formativas com a tradução. Nessa escrita que não se encerra aqui, mas que se constitui no desafio de pensar a tradução como abertura para um tempo *por vir...* “Esse por vir não é outro tempo, um amanhã da história. Está presente no coração da experiência. Presente não de uma presença total, mas como uma pegada” (DERRIDA, 1997, p. 129), que no caminho deixa rastros, marcas e expressa a continuidade de um tempo que se coloca no jogo do diálogo que não se encerra.

5. REVERBERAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS CURRÍCULARES DE UMA ESTUDANTE-PROFESSORA

Escrever também é um ato de contestação e de estranhamento do que de tão familiar pode nos paralisar, imobilizar e engessar nossa criatividade. Nessas trilhas procurei uma saída em meio aos caminhos labirínticos do pesquisar que se constituiu nesse trabalho. Esse trabalho não se concluiu como uma resposta à determinada realidade ou contexto, mas abriu-se como possibilidade de invenção de múltiplas possibilidades de sensações com o que se diz e o que se pensa ao pesquisar.

Assim, ter escrito e dito de novos modos, bem como a utilização de outras lentes e leitura de outras maneiras, constituiu-se em um desafio constante no decorrer dessa pesquisa. Ela se deu pelos acontecimentos singulares, com minhas experiências desde a infância até o presente momento como estudante-professora, e ser humano envolvido com as questões em torno da Língua Inglesa.

Também foram se delineando nessa caminha, em companhia da tradução e do currículo, sensações e desejos de multiplicidades e de invenções. Por ter acreditado que a tradução, assim como o currículo, sempre irá além do que se possa escrever ou conceituar. Ao abordá-la pelo viés do transporte de sentidos, busquei demonstrar uma forma de compreender essa relação que, ao se transportar algo, sempre se modifica no decorrer do caminho, do mesmo modo quando pesquisamos, ao chegar em determinado ponto, não como demarcação de um fim, mas já podemos notar que algo não permanece mais como antes.

Aqui, o transporte modificou, transformou, produziu diferenças e afirmou a vivacidade, das línguas-e-das-culturas. A tradução nesse transporte ganhou vida, modificou-se e ressaltou nossa condição babélica de habitar a língua inglesa. Conforme Derrida (2002) nos convidou a retomar o mito de origem e realizar um *deslocamento* da ideia de castigo, para pensar pela multiplicidade, e neste trabalho desde a própria metodologia se constituiu por essa ideia.

A *bricolagem* possibilitou o recorte de diversas partes compostas por diferentes: o PPC de Língua Inglesa, professores, coordenadores, estudantes, egressos da graduação, recorri a tudo que pudesse compor esse mapa-currículo, que Paraíso (2005) ressalta. Foram gravadas e transcritas entrevistas, foram

recortados pedaços de aulas, relatos de projetos, tudo que pudesse compor esse currículo como um *ser falante*.

Nele, com Corazza (2001), foi possível encontrar discursos, sons, metáforas, experiências, sensações e suas enunciações forneceram maneiras de compreendê-lo, mas que não se constituíram como verdades absolutas, mas como “linhas contra o aprisionamento e a fixidez de sentidos, os essencialismos, o “é isso” (PARAÍSO, 2005, p. 77).

Os dizeres e os fazeres curriculares que se inscreveram na composição híbrida dessa escrita, afirmaram que, “o ‘currículo’ não pode ser considerado nem como unidade imediata, nem como uma unidade certa, nem como uma unidade homogênea” (PARAÍSO, 2005, p. 112), mas como proliferador da diferença pura. Aqui também foi aceito o desafio dos tempos pós-coloniais, de suspender qualquer tentativa de representação do outro, de tematizá-lo, de nomeá-lo, de convertê-lo em objeto, o isso ou aquilo, mas foi possível pensar em uma ética de escuta e acolhida à palavra vinda do estrangeiro.

Lutando contra os essencialismos, os estereótipos e reconhecendo as lutas dos povos que ficaram às margens de uma história oficial, operou-se no sentido de *desconstruir* discursos que marginalizam, homogeneízam conceitos de cultura, de língua e de currículo. O *deslocamento* operou por meio dos *hibridismos* culturais nessa luta de reconhecimento de outras linguagens, outros discursos não oficiais, aqueles que se encontraram às margens, porque expressam esse movimento fluído dos povos e culturas locais.

Para desconstruir discursos, a compreensão da *différance* derridiana, permitiu compreender o horizonte da linguagem além da representação fonocêntrica, estabelecida pelas ciências linguísticas, que tentaram aprisionar o fenômeno da tradução também no horizonte mensurável e científico.

Por essas leituras foi possível compreender nos *entre lugares* de línguas-e-culturas esse *ser falante*, o currículo, como vem operando e criando brechas para novas possibilidades de um pensar inventivo. E assim, “é preciso integrar tudo que é dito, feito e pensado sob esta rubrica ‘currículo’. É preciso juntar pedaços discursivos, e colá-los” (CORAZZA, 2001, p. 112), numa operação de *bricolagem* que não restitui mais a unidade, mas prolifera diferenças na operação de recortar e colar, produzimos novos sentidos e significados.

Assim, a partir dos *entre lugares* de culturas cametaenses, os estudantes-professores se dispuseram à interlocução nessa escrita, de modo a reverberar suas enunciações e experiências nesse currículo falante. Nesses locais de culturas, eles se constituem como tradutores culturais, pois dialogam com as diversas línguas-e-culturas envolvidas no acontecimento do ensinar-aprender a língua Inglesa, deslocando sentidos e significados que nunca são estáveis, que estão sempre em vias de fazer-se.

A tradução foi companhia constante nesse diálogo, por permitir compreender a condição pós-colonial dos sujeitos dispóricos que estão em constante trânsito por novos itinerários culturais, e não permitem mais a fixidez, pois se deslocam por nomadismos discursivos e tradutórios de ideias-conceitos, línguas-e-culturas nos espaços de travessia *entre* língua inglesa e culturas locais.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **A Tarefa do Tradutor** (Die Aufgabe des Übersetzers, Gesammelte Schriften, IV.1, p. 9-21). In: <http://www.c-e-m.org/wp-content/uploads/a-tarefa-do-tradutor.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2016.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Currículo Como Prática nas Reentrâncias da Hermenêutica**. Revista Educação e Realidade, v. 30, nº 1, p. 23-48, jan. /jun. 2005.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **O interminável jogo da tradução**. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja (Org.). **Percursos Hermenêuticos e Políticos: homenagem a Hans-George Flickinger**. Porto Alegre: Editora Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa Moreira (Orgs.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. Campinas, São Paulo: Editora papiros, 2001.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ª ed. 6ª reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Currículo Escolar: Transcrições no contemporâneo**. Conferência proferida no XI Seminário Nacional de Educação: Como educamos? Como Construimos conhecimento na escola?. Instituto Palavras: Lajeado, Rio Grande do Sul, mai/2013.

_____. **Currículo na Contemporaneidade**. Conferência proferida na Formação Continuada da UNIFEBE (Brusque) e FURB (Blumenau). Brusque, Blumenau, SC: 21 e 22 de julho de 2008.

_____. **O Docente da Diferença**. Revista Periferia. UERJ, Rio de Janeiro, v. 1. n. 1, p. 91-110, 2009.

_____. **Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora**. Revista da ABEM, Porto Alegre, nº. 12, p. 7-10, 2005.

_____. **Pesquisar o Currículo Como Acontecimento: em V exemplos**. In: 27º reunião da ANPED. 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt12/t1211.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2016.

_____. **O quer um currículo? Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher e MONTEIRO, Silas Borges. **Didática da Tradução: transcrições do currículo no projeto Escrituras**. Revista Educação Pública: Cuiabá. n. 56, v. 24 p. 317-331 maio/ago, 2015.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo. Perspectiva, 1973.

_____. **Assinatura Acontecimento Contexto**. In: Margens da Filosofia. Campinas: Papyrus, 1991, pp. 349-373.

_____. **Salvo o Nome**. Tradução Ana Maria Skinner. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1996.

_____. **Moscou Aller-retour**. Paris: Éditions de L'aube, 1995.

_____. **Carta a um Amigo Japonês**. In: OTTON I, Paulo (org.). Tradução: a prática da diferença. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. **Posições**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

_____. **Torres de babel**. Tradução Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____; DUFOURMANTELLE, Anne. **Da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

_____; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que Amanhã: diálogo**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2004.

FOUCAULT, Michael. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLO, Silvio. **Currículo (entre) Imagens e Saberes**. Artigo disponível em <www.grupobec.net.br>, acesso em 01 jul. 16.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **No rastro da filosofia da diferença**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P. 69- 98

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução Izidoro Blinkstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1956.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação Depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

LIMA; Érika; SISCAR; Marcos. **O Decálogo da Desconstrução: tradução e Desconstrução na obra de Jacques Derrida**. Revista Alfa. São Paulo, v. 44, nº esp. p. 99-112, 2000.

LOURO, Guacira L. **Conhecer, pesquisar, escrever...** Revista Educação, Sociedade e Culturas. Porto, nº 25, p. 235-245, 2007.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é Preciso: o princípio da pesquisa.** Ijuí: Unijuí, 1997.

MIRANDA, J. V. A. **Alteridade e o Paradoxo da Hospitalidade na Educação.** In: 36º reunião ANPED. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt17_trabalhos_pdfs/gt17_3051_texto.pdf>. Acesso em 18 jul. 2016.

MIRADA, José Valdinei Albuquerque. **Hermenêutica e Educação: o lugar do intérprete e o diálogo com o texto/tradição.** Revista do Difere, v. 3, nº 5, jun/2013.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; MACEDO, Elisabeth Fernandes de. **Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional?** In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). Currículo, Políticas e Práticas. Campinas: Papirus, 1999, p. 11-28.

MOUNIN, George. **Os Problemas Teóricos da Tradução.** Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1963.

OTTONI, Paulo. **Derrida entre a língua e o idioma: o primeiro pensador da tradução.** In: NASCIMENTO, Evandro (Org.). Jacques Derrida: pensar a desconstrução. São Paulo: Estação da Liberdade, 2005a

_____. **Tradução Manifesta: double bind & acontecimento, seguido de Fidelidade a mais de um: merecer herdar onde a genealogia falta de Jacques Derrida.** São Paulo: Edusp, 2005b.

PAGANO, Adriana Silvina. **América Latina, Tradução e Pós-colonialismo.** Revista Alfa. São Paulo, v. 44, nº esp. p. 157-167, 2000.

PARAÍSO, Marlucey Alves. **Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil.** Revista Educação e Realidade, v. 30, nº 1, p. 67-82, jan./jun. 2005.

_____. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas.** In: MEYER, Dagmar Estermann & PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

RAJAGOPALAN; Kanavillil. **A Geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil.** In: LACOSTE, Yves. (Org.). A Geopolítica do Inglês. São Paulo: Parábola, 2005.

RICOEUR, Paul. **Sobre a Tradução.** Tradução e prefácio Patrícia Laveile. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SARAIVA, Karla. **A Babel Eletrônica – Hospitalidade e Tradução no Ciberespaço**. In: SKLIAR, Carlos. *Derrida & Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SISCAR, Marcos. **Jacques Derrida: literatura, política e tradução**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A golpes de estilo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; PACHECO, José A.; GARCIA, Regina L. (Org.). *Currículo: pensar, sentir, diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 215-223.

_____. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

UFPA, 2013. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Língua Inglesa do Campus Universitário do Tocantins**. Cametá, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e Currículo**. *Revista Contrapontos*. Itajaí, Ano 2, nº 4, jan./abr. 2002.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA - CURRÍCULO E TRADUÇÃO

ENTREVISTADO:

TURMA: _____

***OBS.:** As perguntas estão em itálico.

Discutir as relações entre língua, currículo, tradução e (des)colonização cultural no contexto do curso de Língua Inglesa no Campus de Cametá, a partir dos sujeitos que vivenciam e fazem acontecer a perspectiva de formação do curso, e perscrutando os campos discursivos tomados como pressupostos de efetivação da proposta curricular do curso.

1) Ao pensar sobre o currículo como uma arena de disputa, onde são travadas relações de poder, de que maneira o professor formado dentro do currículo do curso dialoga com a língua estrangeira e a cultura local propiciando confluências?

Ao nos colocarmos na perspectiva pós-colonial de pensamento, que Homi Bhabha ressalta emergirem do testemunho colonial dos países de Terceiro Mundo e dos discursos das “minorias” dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Partindo do pressuposto do pós-colonialismo pensar a língua a partir de deslocamentos culturais;

2) Partindo dos pressupostos pós-coloniais, quais relações de poder e resistência vem sendo travadas nesse limiar híbrido de confluências entre a língua inglesa e a cultura local? Seriam possíveis deslocamentos culturais?

Faz-se necessário compreender essas relações que permeiam os processos de tradução como “um interpretar. E vale também o contrário: toda interpretação, e tudo o que está a seu serviço, é um traduzir” (HEIDEGGER *apud* LAROSSA, 2004, p. 66), desse modo, concebemos a cultura como ato de tradução que ultrapassa o processo de transferência de significado linguístico de uma língua para outra.

3) Ao discutir a tradução para além da mera transferência de significado de uma língua para outra, como é possível traduzir uma cultura?

Transcrição 1 (Estudante de Oxford)

Bom, falando de currículo, a gente se depara com uma infinidade de disciplinas. Temos disciplinas de áreas pedagógicas, de língua portuguesa e temos específicas da língua inglesa, além de literatura. É, a questão cultural, é, em relação, ao que está no currículo, não sei se eu vou alcançar aí o objetivo da pergunta, mas, é, por exemplo, quando a gente começa a fazer essa divisão de que professor vai ministrar uma disciplina ou outra, a gente envia ao professor a ementa, com o referencial bibliográfico, né referências bibliográficas pra que ele possa embasar o seu material, é dessa forma como a gente trabalha na universidade, o professor tem autonomia pra fazer, pra interpretar da maneira como, de repente ele tem as suas experiências, tem suas vivências profissionais, aquela ementa da disciplina e escolhe o material mais apropriado para alcançar o objetivo daquela disciplina. Então, por mais que no nosso currículo tenha questões, aspectos culturais, dessa língua que a gente acaba formando, que é a língua inglesa, os professores de língua inglesa, não há como ter esse controle 100% de saber se há aspectos culturais sendo ensinados dentro de, certas disciplinas, nós sabemos que não tem como dissociar cultura de língua, assim como não pode dissociar língua da cultura.

Transcrição 2 (Estudante de Oxford)

Eu não posso te afirmar nem que sim, nem que não. Que há uma mudança, nesse aspecto, porque por mais que a gente ao longo do curso tenha no currículo, que trabalhe questões culturais, questões linguísticas que são voltadas para a língua inglesa. Cametá é um município que ele fica, não vou dizer nem isolado, mas um pouco separado de outros próximos, que é um município circundado de rios, então eu não sei se há uma ressignificação disso que eles aprendem, se eles levam isso pra vida ou pra um outro contexto, essa questão cultural. Mas é, caso a pessoa saia daqui ou vá pra um outro local, ou tenha contato com outras pessoas, de repente, um intercâmbio ou alguma coisa nesse sentido, ir pro outro país, ele possa

aproveitar o que ele aprendeu aqui na faculdade, na Universidade para esse novo contexto. Mas eu creio que essa questão fique entre os quatro muros da Universidade, porque o que os alunos vivenciam de cultura é, fora da Universidade eu acho que é mais com que eles já estão acostumados a conviver. Por exemplo, a gente vive em um mundo tecnológico os alunos, eles acabam crescendo com influências da língua inglesa. Como por exemplo, na música, na gastronomia, e acabam achando que isso faz parte, se incorpora ao que é mesmo *do* idioma materno, que é a língua portuguesa. Por exemplo, no falar *milkshake*. A pessoa vai ali e pede um *milkshake*, não sabe que aquilo é em Inglês, se ele nasceu e conviveu com aquela denominação, ele não vai chamar aquilo de outra coisa, ele vai absorver aquela cultura, do *milkshake*, do *hot dog*, do *hambúrguer*, que a gente fala em inglês. Então são nomes que se incorporam à nossa língua, que inclusive tem um termo que a gente chama de estrangeirismos, para esse tipo de aquisição, de incorporação de outro idioma e acaba que os alunos não sabem, que essas palavras são de outros idiomas. Como por exemplo, a gente fala *vou ao toilet*. *Toilet* não é uma palavra nem do português, nem do inglês, é do francês, então a pessoa já absorve aquilo. A mesma coisa acontece com as músicas, eles acabam desde criança com esses recursos tecnológicos, dos smartphones, o computador, o acesso à internet. Eles acabam tendo contato muito grande com a língua inglesa por meio da música, às vezes é com o pouco que eles aprendem aqui na faculdade, eles acabam aprendendo a cantar música, mas não sabem que isso também faz parte da cultura, é local e não daqui, mas da onde ela é produzida, com vocábulos que são recorrentes daquele momento.

Transcrição 3 (Estudante de Oxford)

A gente não tem como é traduzir aqueles ditados populares que nós usamos aqui no Brasil com o significado estrangeiro e tentar, com essa tradução linguística fazer com que haja também a tradução cultural. Exemplo, quando eu falo uma frase, aqui fala assim “você pode tirar o seu cavalinho da chuva”, nós aqui entendemos isso como um alerta. Por exemplo, se a minha mãe fala isso, se ela usa essa expressão “pode tirar o seu cavalinho da chuva”, eu entendo que ela tá me alertando pra não fazer alguma coisa, mas se eu for traduzir isso para o para o inglês, pedir pra tirar o cavalo da chuva, o que é que vai estar na mente de uma pessoa que tá imerso

naquela cultura e não tem essa tradução linguística, ela vai pensar que ela vai lá, tem um cavalo realmente, um animal que tá na chuva, ela vai tentar empurrar o cavalo pra sair da chuva e isso não tem significado pra eles, o que tem pra nós. Então esses ditados populares a gente não não tem como traduzir, mas a partir do momento que isso começa a atrapalhar, essa estratégia de aprendizagem, ela começa a atrapalhar, o aluno precisa encontrar outras estratégias de aprendizagem, então isso apenas uma das, existem inúmeras. Então essa, eu penso dessa maneira, que quando a gente passa pro cultural, pra esse aspecto da cultura, a gente não pode utilizar a tradução linguística.

Transcrição 4 (Alice de Bath)

Vamos falar um pouquinho do currículo, do curso de Letras Língua Inglesa, Campus Cametá. O curso, ele foi criado em 2007 e ele não tinha uma matriz curricular própria, porque isso depende de um corpo de professores efetivos, que também não existia em 2007. Então o que aconteceu, a gente a princípio seguiu orientação do projeto político pedagógico do curso de Letras Língua Inglesa de Belém. Essa é a matriz que rege ainda hoje esses nossos cursos. Nós estamos com uma orientação recente, de que nós temos um ano e meio pra modificar toda a matriz e isso tem sido um desafio, porque quase todo o corpo docente hoje está afastado para o doutorado ou para o mestrado e tem um professor apenas efetivo que está sobrecarregado de trabalho e outros professores, 3 professores substitutos que isso ainda implica a dizer que não há professores pra cobrirem todas as disciplinas. Bom, mas no momento em que nós, nos reuníamos para decidir o que ficaria e o que não ficaria de disciplina dentro do curso de Língua Inglesa, eu lembro que houve um momento de conflito porque alguns professores gostariam que a disciplina Poesia Anglófona saísse e alguns com uma justificativa de que os alunos não precisavam de poesia. Isso gerou um um pequeno atrito entre nós e depois, ficamos ali entre o que fica e o que não fica. Acabou que a disciplina num rascunho do projeto político pedagógico, pelas questões que geram dificuldades em sala de aula e eu vou já explicar o que é. Ela ficou com uma carga horária menor do que prosa, a prosa e teatro. Bom, naquele momento das escolhas, nós ficamos todos muito inflamados, a gente achou que aquele juízo, que aquele posicionamento daqueles determinados professores tinha sido de juízo de valor, tinha sido preconceituoso, até nós nos

defrontarmos com a disciplina “Poesia Anglófona”, dentro do contexto das salas de aula de língua inglesa, de licenciatura em Língua Inglesa em Cametá e realmente é um desafio, porque a linguagem da poesia ela chega às vezes a ser muito mais rebuscada do que as outras linguagens. Linguagem da prosa, como do teatro e realmente era um desafio porque as leituras se tornavam demoradas ou então elas precisavam ser feitas todas em língua portuguesa, o que faz com que a disciplina perca o seu propósito. Então é, dentro desse aspecto curricular isso foi uma coisa que nos chamou muita atenção ao longo das nossas escolhas que ainda não foram terminadas e precisam ser encerradas esse ano. No geral, a gente consegue fazer com que, eu já dei alguns exemplos, fazer com que as disciplinas encontrem pontos de confluências com a cultura local. A gente tem exemplo, de professores ainda que sejam substitutos e que não diminui o valor deles, que ministraram aulas magníficas na praia da Aldeia, dentro da igreja de São Benedito, que fazem atividades dentro do espaço cametaense, mesclando língua inglesa com língua portuguesa, aproximando de certa forma as culturas. Mas no geral, apesar das nossas ‘arengas’, que no momento de escolhas de disciplinas, nós temos um trabalho coeso e a gente se preocupa assim, fazer com que a língua inglesa ganhe sentido pro aluno cametaense, é isso.

Transcrição 5 (Freira)

Boa noite, é eu sou formada em Letras Língua Inglesa e minha especialização é em Estudos de Língua Inglesa e suas Literaturas. E durante a minha especialização eu tive uma disciplina que era sobre tradução e no mestrado também uma disciplina sobre tradução. E pelo o que eu percebi durante as disciplinas e nas minhas reflexões, que a tradução não é somente nesse caráter lingüístico de traduzir de uma língua materna pra uma língua de chegada, mas como, a maioria das pessoas pensa, não é só isso. É também pra você traduzir de uma língua pra outra, você tem que ter total conhecimento tanto da sua língua materna, mas também principalmente da língua pra qual você vai traduzir, porque todo texto seja ele literário ou teórico, ele está permeado de aspectos culturais.

Então, nas minhas aulas de Literatura, sempre que possível eu tento fazer sarais e teatro e na, disciplinas de Culturas Anglófonas eu sempre trabalho essa vertente da dança, da música, da geografia, da história, do teatro, da literatura e também da

gastronomia pra eles verificarem o que é parecido, o que se aproxima em relação ao termo de cultura e o que não, o que é diferente. Mas sempre chegando essa, fazendo essa discussão pra eles perceberem e verificarem de que forma a cultura inglesa se aproxima da cultura cametaense né, eu diria da região Tocantina

Transcrição 6 (Prioresa)

Não se pode apenas ensinar cultura, como também não se pode ensinar apenas a língua. Essa língua ensinada seria a emergência de uma outra menos visível, mas profunda, que representa o saber, o conhecimento global e estar impregnada de aspectos culturais, que devem ser atualizados constantemente para se ter sucesso.

O ensino de uma Língua Estrangeira (LE) é um processo trabalhoso, pois o valor educativo que o aluno recebe é uma imensa tarefa de aprender outros comportamentos, atitudes e palavras, e essa última têm uma carga, um valor e nos é muitas vezes necessário um conhecimento de história e geografia e outras disciplinas, para lhes dar sentido. A compreensão da língua não se dá de forma isolada, ela requer que um conhecimento interdisciplinar, isto é prova de que o mínimo de conhecimento de cultura é indispensável para compreender certas expressões, e que um conhecimento mais profundo permite, mais facilmente o acesso a uma nova língua.

Considerando cultura como um conhecimento transmitido socialmente e compartilhado por um grupo de pessoas, e a língua como um fenômeno social usado para transmitir informações, impregnada de significado, a outros indivíduos, percebe-se que devem ser trabalhadas juntas para se ter um bom resultado em uma língua estrangeira.

O domínio da língua inglesa é fundamental e está se tornando também base da cultura brasileira, a influência é tão forte e intensa que podemos encontrar várias palavras do inglês na língua portuguesa, o que chamamos de estrangeirismo. A maioria das palavras da língua portuguesa tem origem latina, grega, árabe, espanhola, italiana, francesa ou inglesa. Essas palavras são introduzidas em nossa língua por diversos motivos, sejam eles, fatores históricos, socioculturais e políticos, modismos ou avanços tecnológicos. As palavras estrangeiras geralmente passam por um processo de aportuguesamento fonológico e gráfico. As pessoas, em geral, estão tão acostumadas com a presença dos estrangeirismos na língua

que, muitas vezes, desconhecem que uma série de palavras têm sua origem em outros idiomas.

O aprendizado da Língua Inglesa abre portas para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural no mundo. O Inglês deixou de ser luxo para integrar o perfil do profissional ou futuro profissional por mais jovem que ele seja. A realidade é uma só; ou você domina um ou mais idiomas e o Inglês é o primordial ou suas chances serão menores no mercado de trabalho. O domínio do idioma significa crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições para acompanhar as rápidas mudanças que têm vindo a ocorrer. Em vista disso, faz-se necessário um estudo e conhecimento aprofundado dessa língua, para que esse desenvolvimento cresça de forma capaz de transformar nossas realidades e conhecer as diversas formas de culturas que abrangem esse idioma é fundamental.

Como futuros educadores devemos mostrar que Língua Estrangeira (LE) é útil e transformadora, e nos abre meios para aprender e participar da vida do outro, da cultura e linguagem de outros povos. O domínio de idiomas significa crescimento, desenvolvimento e acima de tudo, melhores condições de vida no mercado de trabalho. O ensino e aprendizagem da língua inglesa deve ainda ser um momento que proporcione oportunidade para explorar diferentes visões, desenvolvendo uma perspectiva multicultural crítica. A língua inglesa deve ser apenas o meio através do qual se pode criar e desenvolver pontos de vistas relacionados aos costumes diferentes de cada país.

A cultura nunca é igual, é sempre uma recriação, o ser humano expressa sua experiência vivenciada. As especificidades são complexas e possuem um caráter único. No estudo sobre culturas, a tarefa essencial da construção teórica não é estudar apenas uma cultura e sim conhecer novas culturas e compreendê-las, gerando assim entendimento dos alunos de que é essencial aprender a conhecer para assim entendermos as culturas mundiais.

O ensino de língua estrangeira (LE) deve ir além da tradução de palavras e aplicações de regras de uma língua para outra, o domínio de uma língua só se concretiza a partir do momento em que o aprendiz domine também o contexto cultural em que essa língua é usada. Contudo, entende-se que para que haja sucesso no ensino aprendizagem de uma língua estrangeira é necessária uma introdução entre língua-alvo e sua cultura.

Portanto, percebemos o quanto é importante o ensino da língua inglesa não só para sua cultura, como para outras e além de suporte e aprofundamento do conhecimento dos alunos, é necessário que o professor também amplie sua experiência e seu conhecimento, fortalecendo o entendimento sobre outras sociedades e outras línguas, ou seja, torna-se impossível desvincular a língua do contexto na qual o ato comunicativo é produzido. A língua é o reflexo de uma sociedade, portanto de uma cultura e isso nos mostra que é impossível compreender uma língua sem compreender a cultura daquele povo.

Transcrição 7 (Padre)

Um dos principais objetivos que boa parte dos alunos buscam ao ingressar em um curso de Letra Inglesa é o desejo de aprender a língua, pois acreditam que o curso no Campus irá suprir essas necessidades de aprendizagem em relação a esse idioma. No decorrer do tempo, os acadêmicos percebem que há muitos fatores que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Um dos fatores mais notável é o pouco tempo destinado ao ensino e a prática da língua inglesa em sala de aula, tendo em vista a quantidade de conteúdos, fundamentais à formação, no currículo do curso. O professor de uma língua estrangeira deve se preocupar não só com a gramática ensinada, mais, com o instrumento pelo qual transmitimos aos nossos colegas a ideia do respeito do mundo que está a nossa volta. A comunicação é um ato essencial dominante para que o ensino aconteça. Desta forma, cultura, língua e comunicação estão em um sério relacionamento. Pois é através da língua que se faz a comunicação entre pessoas de vários ambientes culturais, de diferentes etnias entre outros. Afirmam que uma língua é o veículo de comunicação de um povo de diversas culturas e é por meio da maneira de expressar que é transmitida a cultura. O professor antes de tudo deve estimular o respeito com tudo e de tudo entre as pessoas, antes mesmo de recorrer ao currículo, documento este que serve de apoio às discursões e ao desenvolvimento do projeto educativo nas instituições.

Sabemos que as opiniões entre as pessoas oscilam muitos, proporcionar atividades em sala de aula que estimulem essas ideias e que os colegas respeitem suas opiniões entre si, dialogando discutindo e colocando seus reais valores para propiciar uma relação de respeito às opiniões alheias é de total importância, para

sua completa aprendizagem, não só da língua estrangeira mais da sua formação como ser humano formador de opiniões. No momento que você assiste a uma aula de língua estrangeira, tudo é novo, um enigma, é quando há interesse no curso, ocorrem disputas em sala de aula, estimuladas pelo próprio professor, de como inovar em sala de aula, então ocorre o interesse de fazer e dar o seu melhor tanto para alcançar a nota máxima como no interesse de estar entre os melhores da sala. O professor premia aqueles que se destacam, mais às vezes causa conflito em sala de aula, porque ninguém quer perder mais aí que entra o respeito e a aceitação dos princípios do próximo. É claro que o professor vai focar nesses pontos de forma intuitiva, implícita e importantes para que suas aulas sejam de assimilação do conhecimento e não uma arena de disputa por interesses. Estimulando a vontade por inovação de modo sistemático e significativo em suas atividades mais com respeito aos seus colegas. O professor deve trabalhar aspectos culturais dentro da sala de língua estrangeira de forma ousada e trabalhar em uma perspectiva bastante próxima da abordagem intercultural, onde implicitamente cria espaços interculturais.

Transcrição 7 (Alysson)

Sabemos que o currículo é a trajetória que se percorre no decorrer do curso, e quando se pauta que o currículo é uma de poder, porque determinados grupos e instituições escolares colocam-se frente à realidade cultural, concebendo-a de forma unitária e homogênea.

Por isso, as disciplinas cursadas durante o curso de Língua Inglesa, a qual fazem parte do currículo, onde são discutidas o saber do inglês, e as discussões sobre as várias culturas existentes nos países que falam o inglês.

Mas sabemos que a nossa cultura local é totalmente diferente, pois nos deparamos com sérios problemas a serem enfrentados nas escolas que iremos atuar. Então, será que o currículo de nosso curso, está devidamente adequado a nossa realidade. Por essas razões, que o currículo vem sendo discutido, porque deve levar em consideração a realidade vivenciada dentro da escola, ser construída para o bem de todos.

No entanto, quando nos referimos a cultura, existem uma grande diversidade onde alguns grupos foram silenciados dentro da história do currículo, os grupos que não

possuíam estruturas de poder, como os negros, os homossexuais, as crianças, os indígenas, mulheres e idosos.

Então, esse currículo estudado no curso de Língua Inglesa, deve levar em consideração a nossa cultural local, e as duas buscar um caminho com a seguir. Porque em detrimento de tudo o que deva ser estudado nas universidades devemos estar ciente de nossas realidades, valorizando principalmente a nossa cultura, para que possamos está engajado num ensino de qualidade.