

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
INSTITUTO DE ENSINO DA LINGUAGEM

ROSA MARIA OLHER

**TRADUÇÃO E REPRESENTAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA ESTRANGEIRA:
UM LUGAR “ENTRE-LÍNGUAS”**

CAMPINAS

2010

ROSA MARIA OLHER

**TRADUÇÃO E REPRESENTAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA ESTRANGEIRA:
UM LUGAR “ENTRE-LÍNGUAS”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Instituto da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, na área de Teoria, Prática e Ensino da Tradução.

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria José R. F. Coracini

CAMPINAS

2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

OL2t	<p>Olher, Rosa Maria. Tradução e representação no ensino de literatura estrangeira : um lugar entre-línguas / Rosa Maria Olher. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.</p> <p align="center">Orientador : Maria José Rodrigues Faria Coracini. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p align="center">1. Tradução. 2. Literatura estrangeira. 3. Representação de tradução. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p align="right">tjj/iel</p>
------	---

Título em inglês: Translation and representation in foreign literature teaching : an "inter-language" space.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Translation; Foreign literature; Representation of translating.

Área de concentração: Teoria, Prática e Ensino da Tradução.

Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini (orientadora), Prof. Dr. Márcio Seligmann-Silva, Profa. Dra. Cristina Carneiro Rodrigues, Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra, Profa. Dra. Vera Helena Gomes Wielewicksi, Profa. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras (suplente), Prof. Dr. Fabio Akcelrud Durão (suplente), Prof. Dr. Roberto Ferreira da Rocha (suplente).

Data da defesa: 23/02/2010.

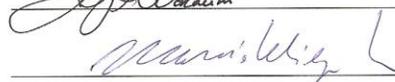
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Maria José Rodrigues Faria Coracini



Márcio Orlando Seligmann-Silva



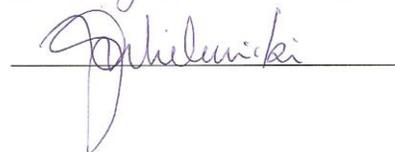
Cristina Carneiro Rodrigues



Vânia Maria Lescano Guerra



Vera Helena Gomes Wielewicki



Maria Viviane do Amaral Veras

Fabio Akcelrud Durão

Roberto Ferreira da Rocha

Dedicatória

Dedico esta tese a você Olga, minha mãe, árvore frondosa cuja sombra procurei todas as vezes que o cansaço e as incertezas me abateram e, a você Rodrigo, porque amor a filho é como o ar em mar aberto, difícil saber qual é o maior.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão, primeiramente, aos colegas professores brasileiros e aos professores estadunidenses, cujos relatos enriqueceram substancialmente as discussões deste trabalho.

A minha orientadora, professora doutora Maria José R. F. Coracini, por compartilhar seu conhecimento e seu saber através de leituras, sugestões, comentários e discussões sempre ricos e precisos para o aprimoramento deste trabalho, bem como para meu crescimento intelectual, cultural e profissional.

Ao saudoso professor doutor Paulo Ottoni (in memoriam), que me introduziu à leitura de autores importantes para a elaboração do projeto inicial e para o embasamento teórico desta pesquisa.

Às instituições: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Universidade Estadual de Maringá - UEM (em especial à Área de Língua e Literatura Inglesas e ao Departamento de Letras); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Binghamton University (Translation Research Program - TRIP), por viabilizarem a realização deste projeto de doutorado.

À professora doutora Rosemary Arrojo, pela co-orientação de estágio de doutorado no exterior.

Aos colegas do grupo de orientação da professora Coracini, pelas discussões, críticas, sugestões, trocas formais e informais, de valor inigualável, nos momentos cruciais de dúvidas e de ansiedades desse percurso.

Aos meus amigos e amigas e à minha família, pelo apoio emocional e companheirismo nas horas incertas.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral ampliar as discussões sobre as representações de tradução, no contexto de ensino superior de literaturas estrangeiras, com base na visão discursivo-desconstrucionista. Para a análise e discussão, foram entrevistados professores de literaturas estrangeiras de nível superior, no Brasil e nos Estados Unidos da América, os quais responderam questões relacionadas à tradução, ao ensino de literatura e à leitura de textos literários estrangeiros. A hipótese de que o contexto de ensino superior de literaturas estrangeiras coloca a tradução como secundária é discutida e problematizada através da relação que se estabelece entre original e tradução e da discussão das representações que os sujeitos envolvidos têm de tradução, a partir de suas posições discursivas de professores e de leitores. Os resultados das discussões mostraram que as representações sobre tradução, no contexto brasileiro investigado, são construídas a partir de noções como: (in)fidelidade, autoria e originalidade, bem como da preferência pelo uso da língua estrangeira e pela leitura do texto original, problematizadas como resultado do lugar “entre-línguas” ocupado pelos sujeitos entrevistados. No contexto norte-americano específico e amostrado, as regularidades estão associadas à tradução como diferença, necessidade, dependência e suplemento, discutidas como resultado da hegemonia cultural da língua inglesa e da fragmentação identitária do sujeito pós-moderno, aqui chamado de sujeito traduzido. O aspecto comum, no resultado de análise dos dois contextos, foi observado no imbricamento do discurso institucional maior (discurso científico e institucionalizado) com as formações discursivas dos sujeitos ali constituídos.

Palavras-chave: Tradução. Representação. Literaturas Estrangeiras.

ABSTRACT

The aim of this research study is to enhance discussions on translation representation in foreign literature teaching, based on a discursive-deconstructionist view. Some professors of foreign literature were interviewed in Brazil and in the United States of America. The questions provided were specifically related to translation, foreign literature teaching in higher education and reading of foreign literary text. The hypothesis that translation is relegated to a secondary role, in the context of foreign literature teaching, is argued through the relationship established between original text and translated text and also through the discussion of the interviewees' representations of translation as professors and as readers. Some results of the discussion showed that, in the Brazilian teaching context under analysis, the representations were mostly related to: (un)fidelity, authorship and originality, as well as to the preference for the use of the foreign language and for the reading of the original text, which were discussed as a result of the "inter-language" place which interviewees interact with. In the North American context, representations of the interviewees were summarized as: translation as difference, necessity, dependency and supplement, argued as a result of the English language cultural hegemony and of the individual's identity fragmentation in postmodern society. A common point was observed in both contexts: the overlapping of larger institutional discourse (institutionalized scientific discourse) with the individuals' discursivity constituted in and by that academic context.

Keywords: Translation. Representation. Foreign Literature.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: SOBRE A PESQUISA	17
1.1	HIPÓTESE E OBJETIVOS	21
1.2	ORGANIZAÇÃO DA TESE	22
2	METODOLOGIA	25
2.1	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	25
2.2	COLETA DE DADOS	26
2.2.1	Procedimentos para a análise de dados	28
3	LITERATURA E INSTITUIÇÃO	29
3.1	ENTRE FICÇÃO INSTITUÍDA & INSTITUIÇÃO FICTÍCIA	31
3.2	OBRA LITERÁRIA, TRADUÇÃO E (SOBRE)VIDA	36
4	LEITURA: SUJEITO E INTERAÇÃO	47
4.1	O QUE DIZEM AS TEORIAS	48
4.2	ENTRE TEXTOS & CONTEXTOS	50
4.3	UM <i>HAMLET</i> “LIGEIRAMENTE” NIGERIANO	54
4.4	DINÂMICA DOS SENTIDOS	57
5	TRADUÇÃO & DESCONSTRUÇÃO	61
5.1	TRADUÇÃO – <i>DIFFÉRANCE</i> & <i>DOUBLE BIND</i>	65
5.2	DISCURSO – AUTORIA & ORIGINALIDADE	69
6	REPRESENTAÇÕES DE TRADUÇÃO EM CONTEXTO DE ENSINO DE LITERATURA ESTRANGEIRA	77
6.1	ENTRE TRADUÇÃO E LITERATURA ESTRANGEIRA NO BRASIL – EFEITOS DO <i>DOUBLE BIND</i>	80

6.2	ENTRE TRADUÇÃO E LITERATURA ESTRANGEIRA NOS ESTADOS UNIDOS – EFEITOS DA <i>DIFFÉRENCE</i>	107
6.3	TRADUÇÃO E SUPLEMENTARIEDADE	117
6.3.1	Tradução & suplemento - contingências da falta?	120
7	REPRESENTAÇÕES DE TRADUÇÃO DE PROFESSORES-LEITORES DE TEXTOS LITERÁRIOS	139
7.1	O “ENTRE-LUGAR” DISCURSIVO DO PROFESSOR-LEITOR EM CONTEXTO BRASILEIRO	140
7.2	A TENSÃO DO “ENTRE-LUGAR” DO PROFESSOR-LEITOR EM CONTEXTO ESTADUNIDENSE	154
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	179
	APÊNDICES	187

1 INTRODUÇÃO: SOBRE A PESQUISA

A motivação inicial para este trabalho partiu, em grande parte, de minha experiência profissional. Desenvolvi, como professora de inglês no nível de graduação nos últimos anos, tanto individualmente, quanto em conjunto com outros colegas, um trabalho extraclasse com alunos dos cursos de Letras-Inglês e Secretariado Executivo Trilíngue, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), via projetos, como “Oficina de Tradução”, “Projeto de Assessoria do Secretariado Executivo Trilíngue” e “Ensino de Literatura: Leitura e Tradução”, “Laboratório de Tradução e Revisão de Textos”, projetos estes de ensino, extensão, pesquisa e prestação de serviços, respectivamente.

Por meio deles, praticamos competências tradutórias, pesquisamos e discutimos conceitos teóricos diferenciados com relação à tradução e às línguas, os quais influenciaram sobremaneira a formação de todos os participantes (docentes e discentes) e levantaram algumas questões relacionadas à tradução, ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como apontaram para a importância de uma possível revisão e problematização da representação e do papel que a tradução tem, no contexto de ensino superior de língua e literatura estrangeiras.

Ao longo dessa experiência, pude observar a forma desvantajosa e até depreciadora com que a tradução é tratada nos mais diversos âmbitos acadêmicos, nos quais conceitos dominantes como os de autoria, de originalidade, de sentido fixo na palavra e no texto vêm sendo reforçados, por meio de discursos já cristalizados nas vozes daqueles que os articulam e os disseminam. Entretanto, entendo que isso possa representar o reflexo de valores socioculturais institucionalizados que remetem à própria história da tradução, na qual pressupostos equivocados com relação aos sujeitos, à sociedade, ao ensino de línguas e de literaturas estrangeiras vêm influenciando sua representação como elemento importante

que é de difusão cultural, de continuidade da obra e, ainda, constitutivo da literatura universal e do próprio leitor ao longo da história.

Uma questão estritamente ligada à da tradução, neste contexto acadêmico, é que, em alguns casos, alunos de graduação têm enfrentado problemas com relação ao estudo das literaturas estrangeiras, devido à falta de competência linguística, na língua estrangeira e na leitura do próprio texto literário, que apresenta, de modo geral, uma estética diferenciada dos demais gêneros, segundo a concepção do senso comum do que seja literatura e dos sujeitos-leitores que dela se ocupam e nela se inserem.

Em sua pesquisa de doutorado, Wielewicki (2002) analisa, por exemplo, alguns depoimentos de alunos de licenciatura em Letras, insatisfeitos com as aulas de literaturas de língua inglesa [LLI], nos quais apresentam não só as dificuldades que os alunos enfrentam, na tentativa de absorver o conteúdo da disciplina, mas, também, a questão da tradução, presente nas vozes dos alunos em busca de soluções, como no recorte discursivo que a autora traz para discussão, ao analisar alguns dados de sua pesquisa:

Eu acho que o principal de todos [problemas da LLI] é a questão de ler as entrelinhas do que está sendo escrito ali. Porque quando você está lendo um livro de literatura em português, uma literaturazinha assim, só por ler, é uma coisa. [...] Eu acho que a principal dificuldade é isso, você entender exatamente o que o autor quis dizer com aquilo, e as figuras de linguagem são bem próprias da língua e fica meio complicado para quem não domina totalmente (WIELEWICKI, 2002, p. 137).

Como é possível observar, o relato de um dos entrevistados de Wielewicki (2002) aponta para uma visão de texto literário como algo de difícil compreensão, que, somada ao problema da barreira ou a chamada “intransponibilidade da barreira” com a língua estrangeira, faz com que os alunos se sintam frustrados quanto aos seus objetivos, demandando, assim, maior empenho como leitor, por ser

[o texto literário na língua estrangeira] uma “literatura” mais complexa, na visão dele e que não se rende facilmente como uma ‘literaturazinha’ qualquer.

Em outros relatos apresentados posteriormente, nesse trabalho de pesquisa ao qual me refiro, observa-se que, na tentativa de contornar o problema, os alunos passam a “burlar” o sistema ou a agenda institucionalizada do professor (de exigir a leitura das obras no “original” ou na língua estrangeira), traduzindo ou buscando textos traduzidos na internet, nos sebos, nas bibliotecas. Segundo a autora, observa-se, nas entrelinhas dos relatos dos alunos, a forma como a tradução é vista e entendida em alguns contextos. Percebe-se a revelação da tradução como prática ilícita¹, nas palavras dos depoentes, “sem o professor saber, é claro” (WIELEWICKI, 2002, p. 136). Por outro lado, a representação ou função social da tradução, nesse contexto acadêmico, é inegável, pois os alunos não só fazem uso de traduções prontas², como também traduzem textos literários como uma atividade linguística corriqueira, sem preparo algum, na busca pelo entendimento do conteúdo proposto pelo professor, para discussão em sala de aula e futura avaliação da disciplina.

No contexto midiático, por exemplo, os poucos artigos encontrados sobre tradução, em algumas revistas de circulação de massa, deixam rastros da maneira equivocada pela qual os críticos olham para a tradução, a citar títulos como, *Tragédias de Tradução* (DUARTE, 2002, p. 26); *Versão Macarrônica* (VICÁRIA, 2002, p. 86), dentre outros. Nesses artigos, os autores criticam os chamados “erros” de tradução com base em pressupostos já estabelecidos como verdades, ou seja, o da possibilidade de total “equivalência” ou semelhança entre línguas, palavras, textos e contextos culturais, isto é, a visão de que

¹ Cf. OLHER, R. M.; WIELEWICKI, V. H. G. Tradução em aulas de literatura estrangeira: prática ilícita ou prática pedagógica? *Claritas*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 139-150, 2006.

² Cf. MARINS, L. C.; WIELEWICKI, V. H. G. A tradução nas aulas de literatura de língua inglesa: perspectivas de uma docente. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2009, Maringá. *Anais do CELLI...* Maringá: UEM, 2009. p. 575-581.

a tradução possa ocorrer como um simples transporte de carga ou de conteúdo de um vagão para outro, quantitativamente bem distribuídas.

Na verdade, um dos motivos que me levam ao tema desta pesquisa é a necessidade que observo, nas mais diversas esferas da vida intelectual e acadêmica, de questionar ou problematizar a representação da tradução no contexto de ensino de literatura estrangeira, tendo em vista alguns preconceitos ou falsas crenças que, acredito, vêm se cristalizando nos discursos de professores e de alunos e restringindo sua recepção, circulação e discussão, nas mais diversas esferas. Observa-se que, toda vez que a tradução entra em cena, a comparação entre o texto traduzido e o original é, quase sempre, inevitável, resumindo as poucas discussões ao âmbito da equivalência linguística e à (in)fidelidade. Tal preocupação pode ser observada nas reflexões teóricas de Berman (1984 [2002]), ao tratar da tradução literária e da chamada literariedade atribuída ao texto literário. O autor afirma que o estranho ou o estrangeiro pode ser encontrado, de fato, nos dois textos (original e tradução), explicando que um francês, por exemplo, nunca lerá um texto literário em inglês da mesma forma que um inglês o lê, não porque simplesmente desconheça a língua ou linguagem, mas, sim por questões culturais, que subjazem ao ato de ler.

Cito, ainda, outros teóricos como Benjamin (2001) e Derrida (1981, 1987 [2002]), por exemplo, cujos textos trago para discussão no ensaio teórico que desenvolvo neste trabalho (Seção 3), os quais, embora de forma distinta, apresentam a questão da tradução como (sobre)vida³ da obra, trazendo à tona a singularidade que existe na relação, de certa forma polarizada, da tradução com seu texto “fonte”, sinalizando para as implicações que isso traz para o entendimento da tradução e para sua representação.

³ Uso o termo (sobre)vida para chamar a atenção para a tradução como relevante na continuidade da obra literária, uma relação de vida da obra com seu tempo e espaço. A preposição “sobre”, em destaque, precede o substantivo “vida”, complementando e, ao mesmo tempo, modificando os sentidos em movimento, sinalizando para as possibilidades interpretativas de “sobre”: como algo que se situa em posição superior ao referente, ou em situação de dominância, ou de influência.

1.1 HIPÓTESE E OBJETIVOS

Diante deste quadro exposto em contextos como os descritos, com suas condições específicas e, tendo em vista a necessidade do reconhecimento da tradução como elemento constitutivo que é da literatura e do leitor, universalmente falando, justifica-se uma investigação acerca da relação que se estabelece entre “original” e tradução, já que teóricos pós-modernos ou contemporâneos têm apontado para a tradução como (sobre)vida da obra literária, assumindo, como o faz Derrida (1981, 2002), que um texto só é original a partir do momento em que se deixa traduzir.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral ampliar as discussões acadêmicas sobre tradução, ao problematizar sua representação no ensino superior de literaturas estrangeiras, a partir da perspectiva discursivo-desconstrutivista.

Para que possa desenvolvê-lo a contento, tomarei como foco os seguintes objetivos específicos:

1. Questionar a relação “original – tradução”;
2. Explicitar e analisar as representações de tradução que permeiam o contexto de ensino superior de literatura estrangeira (no Brasil e nos Estados Unidos), com base nos discursos de professores de algumas instituições universitárias;
3. Levantar questões sobre as representações que os professores envolvidos na pesquisa têm da tradução, ao se posicionarem como leitores de textos literários estrangeiros.

Visando os objetivos propostos, faço a hipótese de que, apesar de teorias que discutem e tratam a tradução como (sobre)vida do texto literário, o contexto de ensino superior de literatura estrangeira coloca a tradução em uma posição secundária e inferior.

Na tentativa de discutir e explicitar a hipótese que apresento acima, formulo as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que representações os professores de literaturas estrangeiras têm da tradução, tendo em vista as amostras coletadas em dois contextos de ensino superior: um brasileiro e um estadunidense?
2. Que representações os entrevistados têm da tradução na posição de leitores de textos literários? Há diferenças nas representações de tradução entre o sujeito professor e o sujeito leitor?
3. Como essas representações de tradução incidem na recepção e na circulação da tradução e da literatura traduzida nos dois contextos pesquisados?

1.2 ORGANIZAÇÃO DA TESE

O trabalho está dividido em oito seções. As seções 1 e 2 apresentam a pesquisa; 3 a 5 são ensaios teóricos nos quais faço uma releitura de alguns temas como: tradução, literatura, leitura e interpretação e as Seções 6 e 7 constituem a análise e discussão dos dados coletados.

A distribuição desta tese está organizada da seguinte forma: na Introdução (Seção 1), discorro sobre as motivações desta pesquisa incluindo a hipótese, os objetivos e a organização da tese; na Seção 2, apresento a metodologia utilizada; na Seção 3, trago uma discussão teórica

sobre literatura como instituição e sobre tradução como (sobre)vida da obra literária; na Seção 4, discuto a dinâmica dos sentidos associada à interação do sujeito com a leitura; na Seção 5, trato da tradução a partir da desconstrução, discutindo, também, questões como, discurso, autoria e originalidade; nas Seções 6 e 7, analiso e discuto as representações que os professores têm de tradução sob dois pontos de vista: como profissionais do ensino de literatura estrangeira e como leitores de textos literários estrangeiros situados em dois contextos diferentes, brasileiro e estadunidense.

Para concluir este trabalho, teço algumas considerações finais na Seção 8, na tentativa de finalizar as reflexões e amadurecer os questionamentos inicialmente propostos, retomando a hipótese da secundariedade da tradução no contexto de ensino superior de literaturas estrangeiras, a partir dos resultados da análise. Contudo, considerações que são apenas “quase” conclusivas, já que respostas e soluções não são definitivas e os sentidos das “coisas”, por serem genealogicamente marcados, vão sendo (re)construídos por diferentes sujeitos ou pelos próprios sujeitos por meio de seus saberes e dizeres.

2 METODOLOGIA

Com base nas questões apresentadas, a pesquisa é de natureza qualitativa com um traço etnográfico, pois, além de envolver um estudo bibliográfico, que constitui a base teórica, este trabalho inclui uma coleta de dados para análise, discussão e problematização, a partir da visão discursivo-desconstrutivista, privilegiando as vozes dos profissionais envolvidos e constituindo a característica êmica⁴ desse tipo de pesquisa. Somando-se ao aprofundamento teórico necessário e ao questionamento de alguns conceitos relacionados à tradução, literatura, originalidade, sentido e interpretação, o procedimento de coleta de dados se configura da seguinte forma:

1. Entrevista 1⁵ direcionada a dez (10) professores de cursos de Letras, Línguas e Literaturas de quatro universidades brasileiras, com foco em suas representações de tradução, em contexto de ensino literatura estrangeira.
2. Entrevista 2⁶ direcionada a onze (11) professores de uma universidade no exterior (Estados Unidos), com foco em suas representações de tradução, em contexto de ensino de literatura estrangeira.

2.1 INSTRUMENTO DE PESQUISA

⁴ Entendo a característica “êmica” como uma forma de pesquisa na qual eu, pesquisadora, tenho como objetivo inferir o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, a partir do “interior” do contexto ou da comunidade investigada, com base nos estudos de etnografia. Esta forma de pensar ou problematizar de dentro o que parece “naturalizado” vai ao encontro do modo de pensar e argumentar da desconstrução, ou seja, o de provocar estranhamento àquilo que parece óbvio, ou familiar, comum a muitos textos de Derrida.

⁵ Cf. Roteiro de Entrevista 1 (APÊNDICE A).

⁶ Cf. Roteiro de Entrevista 2 (APÊNDICE B).

O roteiro do questionário utilizado para a entrevista foi elaborado com o objetivo de propiciar dados à pesquisa, quais sejam: (i) o de questionar a relação que se estabelece entre original e tradução, tendo em vista os contextos específicos; (ii) investigar, explicitar e problematizar as representações sobre tradução dos profissionais entrevistados, com base nos enunciados de seus discursos. Os entrevistados respondem a sete perguntas em português e/ou em inglês, respectivamente, em sua maioria questões abertas. As questões elaboradas estão alinhadas à hipótese e aos objetivos desta pesquisa, no sentido de que se possam identificar e explicitar, nos dizeres dos sujeitos, aspectos constitutivos da relação dos sujeitos (professor e leitor) com o conhecimento que acreditam ter sobre tradução, na tentativa de melhor compreender tais representações.

A apresentação e discussão dos dados obtidos e selecionados são desenvolvidas com base nos pressupostos teóricos que exponho a seguir neste trabalho (Seções 3 a 5) e são organizadas a partir de dois grandes eixos, quais sejam: (i) Representações da tradução no ensino de literatura estrangeira (Seção 6); (ii) Representações da tradução do professor enquanto leitor de textos literários estrangeiros (Seção 7).

2.2 COLETA DE DADOS

Como já mencionado, no Brasil foram entrevistados dez professores de diferentes literaturas em quatro universidades: três do sul (Estado do Paraná), duas instituições públicas e uma privada; e uma do sudeste do país (Estado do Rio de Janeiro), instituição pública; em cursos de Letras – Línguas e Literaturas Estrangeiras, a citar: francês, inglês, espanhol, alemão ou Letras

Estrangeiras Modernas. Os contatos com os entrevistados foram agendados via e-mail ou telefone. As entrevistas foram feitas oralmente, gravadas em MP3 e, em seguida, digitadas para análise posterior, com exceção de duas delas, que foram realizadas através do programa *Instant Messenger* (MSN).

Nos Estados Unidos da América, através do programa de Estágio de Doutorado-Sanduíche da CAPES, frequentei um programa de graduação e pós-graduação com foco em línguas, literaturas estrangeiras e tradução, localizado no norte do estado de Nova Iorque e, além do aprofundamento teórico, obtido através de outras leituras e de um curso sobre teorias de tradução naquela instituição, realizei, também, entrevistas com onze professores dos Departamentos de *Comparative Literature* (Literatura Comparada), *Romance Languages* (Línguas Neolatinas) e *Asian and American Studies* (Estudos Americanos e Asiáticos).

Os entrevistados dessa universidade nova iorquina são professores que trabalham com literaturas estrangeiras e estudos literários culturais e, alguns deles com tradução, a citar, cursos como: literatura europeia – francesa, alemã, russa, espanhola; literatura latino-americana - brasileira, argentina, chilena; literatura asiática – coreana e chinesa e, também, literatura mundial. Os departamentos, dos quais os entrevistados fazem parte, estão ligados ao *Translation & Research Program – TRIP* – daquela universidade, programa este que possibilitou o aprimoramento de dados para este trabalho como *visiting scholar* (pesquisador visitante) de 01/09/2008 a 01/02/2009.

As onze entrevistas estadunidenses foram feitas da mesma maneira que as entrevistas realizadas aqui no Brasil, porém, dez delas foram gravadas em língua inglesa e uma em língua portuguesa. Dez delas gravadas em MP3 e apenas uma delas por escrito, enviada por e-mail, a pedido do professor entrevistado. Os relatos das entrevistas foram transcritos, primeiramente em língua inglesa e a seguir, traduzidos por mim para a língua portuguesa.

Os textos selecionados e analisados neste trabalho encontram-se nos APÊNDICES C e D em inglês e em português, disponibilizados eletronicamente (CD-ROM).

2.2.1 Procedimentos para a análise de dados

A análise de dados está desenvolvida com base nos dois eixos teóricos já mencionados (2.1) e é discutida a partir da perspectiva discursivo-desconstrutivista, a citar, algumas noções como: tradução e desconstrução, *différance* e *double bind*, discurso e configurações identitárias e/ou subjetividades, voltadas para as diferenças culturais e para a constituição do sujeito.

Após leitura e análise aprofundada dos relatos dos enunciadores, alguns recortes discursivos (doravante RDs) são selecionados e apresentados, com foco nos eixos propostos e nos objetivos específicos e perguntas que motivaram esta pesquisa.

3 LITERATURA E INSTITUIÇÃO

Quando se trata de senso comum, a literatura é definida como uma coleção de obras de valor real e inalterável que se distingue por certas propriedades comuns. Isto remete à literatura como uma entidade ou instituição estável e bem definida na qual algumas obras são consideradas ficção, outras não. A literatura é, então, associada a um valor estético, uma escrita altamente valorativa, ao cânone literário, por assim dizer. Sua escrita é considerada como de qualidade, resistente à sua própria historicidade, a citar, a literatura elitizada com base na literatura maior (cultura ou dos grandes clássicos) ou menor (de massa ou dos *best-sellers*).

Além do contexto acadêmico, bem como da própria crítica literária que detém o poder para estabelecer “o que é literatura”, destaca-se também o contexto mercadológico ou a indústria cultural que, de certa forma, controla, discrimina ou privilegia certos gêneros. Esta “discriminação literária” é facilmente reconhecida ao entrarmos numa livraria, onde percebemos que a arrumação das prateleiras apresenta de um lado, romances de autores como Thomas Mann, Jorge Luis Borges, Guimarães Rosa, Machado de Assis, para citar apenas alguns; do outro lado, encontramos os *best-sellers* como Isaac Asimov, Agatha Christie, Danielle Steel, Dan Brown, Frederick Forsyth, dentre muitos outros (SODRÉ, 1988). Pergunto, então, como e por que fazer a diferença entre as literaturas ditas culta e de massa, se é que isso é possível?

Muniz Sodré (1988) explica que a literatura assim chamada “de massa” ou “de mercado”, ou, ainda, os *best-sellers* nada mais são que os velhos e muito consumidos “folhetins”, publicados no Brasil nos rodapés dos jornais, a partir do século XIX. Sabemos que um *best-seller* representa uma obra de grande receptividade popular e que uma obra literária tida como culta, por exemplo, pode certamente atingir um público numeroso ou vice-versa. Por outro lado, se pensarmos na questão de

autoria, ou seja, que um livro tido como literatura de massa possa ter sido escrito por alguém altamente refinado em termos culturais e consumido por leitores também tidos como de elite ou cultos. Ainda dentro desta perspectiva, como vamos entender, por exemplo, *Oliver Twist*, de Charles Dickens, como literatura culta ou, pertencente, hoje, ao suposto cânone literário de autores ingleses ou estrangeiros, se foi originalmente publicada como folhetim, tido outrora, portanto, como literatura de massa?

Antonio Cândido (1975) argumenta que existe uma fusão do externo com o interno, do social com o textual no que se refere à obra literária e que não há como dissociar texto de contexto. O autor postula a relação dialética que existe entre a obra de arte, por exemplo, e o meio social, cujas forças interagem de maneira que a obra influencia o meio e vice-versa e é, por essa razão, que a arte, neste caso a literatura, interessa ao sociólogo, pois constitui um sistema simbólico de comunicação inter-humana.

Cândido refere-se à literatura como um jogo de relações onde a tríade obra-autor-público representa o sistema de relação inter-humana. A obra só passa a ter sentido ou se torna realidade quando é aceita ou reconhecida pelo público e o autor, conseqüentemente, se realiza através desse público que reflete, de certo modo, sua imagem enquanto criador. Por isso, muitos artistas incompreendidos ou desconhecidos em seu tempo, só “vivem” na posteridade, quando se define afinal o seu valor. Conclui-se, então, que o leitor, situado entre autor e obra, estabelece a identidade de ambos: autor e obra.

Chartier (1994), em *A Ordem dos Livros*, também discute essa relação da obra com o leitor. O autor postula que o livro instaura uma ordem e que esta ordem pode surgir de seu interior, de ordem interna, de sua decifração e compreensão; ou pode acontecer de ordem externa, desejada pelo livreiro-editor, o comentador, enfim, todos os que pensam em controlar mais de perto a produção de sentido. Contudo, tal ordem não impede nem anula a liberdade dos leitores.

Existe, dessa forma, uma “dialética entre a imposição e a apropriação, entre os limites transgredidos” (CHARTIER, 1994, p. 8) e essa liberdade de ler implica, ainda, nas diferenças de identidades entre os leitores e em sua arte de ler.

Isso posto, tentar definir literatura – palavra que provem do latim *litteratura* e que significa, segundo os dicionários, “a arte de compor escritos artísticos; o exercício da eloquência e da poesia; conjunto de produções literárias de um país ou de uma época; carreira das letras”, não constitui uma tarefa fácil. Apesar disso, pretendo com esta seção do trabalho percorrer e discutir os caminhos que norteiam alguns conceitos ou juízos de valor do que seja “literatura”, além de levantar questões relacionadas à sua hierarquia enquanto instituição ideologicamente estabelecida e construída, com base nas visões pós-modernas tidas, porém, como antagônicas, de Eagleton (1983 [2001])⁷ e de Derrida (1992).

3.1 ENTRE FICÇÃO INSTITUÍDA & INSTITUIÇÃO FICTÍCIA

Eagleton (2001) discute, primeiramente, a dificuldade em se definir “o que é literatura”, já que o senso comum nos leva a pensar a literatura como uma escrita imaginativa, ou seja, escrita de ficção ou não-verídica. Por outro lado, ao se observarem as obras tidas como literárias, sejam elas francesas, inglesas, japonesas ou espanholas, encontramos gêneros textuais que vão das tragédias de Shakespeare aos ensaios de Francis Bacon, máximas de la Rochefoucauld, cartas de

⁷ A primeira data corresponde ao original da obra; a segunda, à edição brasileira ou tradução consultada. Ao longo do texto, será citada a data da obra consultada. Esse procedimento será adotado também para as outras obras referidas ao longo do texto.

Mm. de Sevigné à sua filha, sem citar as autobiografias, sermões, dentre outros gêneros. Portanto, a distinção entre fato e ficção para definir literatura é altamente questionável.

Segundo o autor, além da dificuldade de distinção entre o que é real e o que é imaginativo ou criativo, há que se considerar, ainda, as diferentes maneiras com que alguns autores são lidos, ou a funcionalidade de alguns gêneros, a exemplo do Gênese que é lido como fato (verdade) por alguns e como ficção por outros e, também, a forma como o gênero romance (*novel*) é utilizada pelos ingleses, ou seja, um romance pode contar fatos ou acontecimentos de ficção.

Eagleton (2001) também chama nossa atenção para a literatura como peculiaridade de linguagem, a qual se contrapõe à fala comum, citando o crítico russo Roman Jakobson que defende a escrita como um “afastamento sistemático” da fala cotidiana e que, possivelmente, seria esta a peculiaridade ou materialidade contida no texto literário.

Da mesma forma, para os polêmicos críticos formalistas russos, da década de 1920, a literatura constitui uma forma especial de linguagem, contrastando-se com a linguagem cotidiana. Esta dita literariedade ou usos especiais da linguagem, presente nos textos literários acarretaria, segundo os formalistas russos, certo estranhamento peculiar às obras literárias, literariedade esta considerada por alguns críticos como a essência da obra.

O crítico inglês questiona não só a aparente essência da literatura, mas também a ilusão de se acreditar que existe uma única linguagem normal ou padrão, pois o que é norma para uns pode representar desvios para outros. O arcaísmo da linguagem poética de Shakespeare, por exemplo, poderia representar, naquele contexto, a linguagem comum dos apaixonados da época, fato este que é do conhecimento comum dos professores de literatura inglesa. Ainda, se pensarmos como os formalistas russos, teremos que considerar toda literatura como sendo ligada à questão da estética ou da poesia, uma visão romântica e estilizada da linguagem. E, por último, o autor

questiona o problema dos estilos – como julgá-los bons ou ruins? Em quais valores posso me pautar para tal classificação ou inclusão, já que esta, a inclusão, já implica em exclusão?

Eagleton (2001, p. 9) discorda do pragmatismo dos formalistas russos e insere o contexto situacional como forma de dar maior significação à linguagem. O que existe nessa relação, de certa forma dialética, é uma interação da escrita com o leitor, nas palavras dele, não só daquilo que “as pessoas fazem com a escrita, como daquilo que a escrita faz com as pessoas”. Segundo o autor, é a forma com que o público trata ou considera a literatura que torna um texto literário. É a maneira como lemos o texto e não sua natureza que define o que é literatura. Eagleton explica que alguns textos já nascem na condição de literários, outros, porém, atingem tal condição devido à sua articulação - a grande responsável pela maneira ou forma em que um texto é lido -, pragmática ou poeticamente. No primeiro caso, buscando-se informações que interessam ao leitor em questão e, no segundo, pelo prazer da leitura ou da estética em si.

Isso posto, entendo que a literariedade ou não de um texto se deve, em grande parte, ao juízo de valor do leitor e crítico literário ao determinarem suas particularidades. Este juízo de valor está estritamente relacionado ao contexto situacional, ou seja, às convicções que construímos através do tempo e do espaço, influenciadas por uma estrutura de valores, de crenças evidentes ou ocultas que são, na maioria das vezes, transitórias, valores transitórios ou ideologias.

Ao tratar da literatura como sendo uma agenda “institucionalizada”, com raízes profundas inconscientes, (falsas) crenças, Eagleton (2001) traz para a discussão a questão das relações de poder e da forma como elas interagem com a estrutura social, em termos de reprodução e manutenção de tal poder, remetendo a conceitos do filósofo francês Michel Foucault (1979 [2000]). Segundo o autor o poder é historicamente constituído e só existe se considerado como prática social.

Embora com uma visão diferenciada e partindo de perspectivas também diferentes, percebo nos argumentos de Eagleton um fio da linha de pensamento das reflexões de Jacques Derrida (1992), ao argumentar que a literatura é um lugar estranho onde se permite “dizer tudo”, “tudo” no sentido de totalidade e “tudo” no sentido de qualquer coisa, sem restrições: “uma instituição que permite dizer tudo, de todas as maneiras”⁸ (DERRIDA, 1992, p. 36).

Na visão de Derrida (1992), ao mesmo tempo em que a literatura é vista como uma instituição histórica que cria suas próprias convenções e regras e que, portanto, exerce seu poder, como propõe Foucault (2000), ela é, também, uma instituição ambígua por quebrar suas próprias regras, rompê-las e desestabilizá-las, devido à função crítica que desempenha. A literatura, segundo Derrida, é um paradoxo em si, pois a mesma liberdade de dizer tudo constitui uma arma política poderosa que pode se deixar neutralizar pela ficção. “Dizer tudo”, na perspectiva de Derrida (1992, p. 36), significa poder dizer “qualquer coisa”, “de todas as maneiras”. O autor afirma ainda, que o espaço da literatura não é somente aquele da ficção instituída, como assume Eagleton (2001), mas o de uma instituição fictícia que, em princípio, nos permite dizer tudo. A literatura, para Derrida (1992), é uma instituição histórica e democrática pois, ao mesmo tempo em que se permite dizer tudo, libertando-se das leis, também se contradiz ao deslocar este mesmo poder, de certa forma revolucionário e democrático. O mesmo poder que a conserva e a preserva como instituição também contribui para torná-la ambígua e estranha.

Com relação à essencialidade da linguagem literária, Derrida (1992) argumenta, também, que nem toda literatura é do gênero ficção. Contudo, existe ficção em toda literatura e é esta funcionalidade que o faz problematizar a “essência” ou a “verdade” do que se convencionou chamar de literatura. Segundo Derrida (1992), é difícil identificar um trabalho literário de forma rigorosa, pois literário não é uma essência natural nem uma propriedade intrínseca do texto.

⁸ *The institution which allows to say everything, in every way.*

As reflexões de Eagleton e Derrida se coadunam quando tratam da chamada essência da literatura. Ambos sinalizam para a ilusão da essência ou de sua busca, pois as qualidades do texto literário não são intrínsecas a ele, não estão na escrita em si, mas na forma como as pessoas se relacionam com o texto, com a literatura de um modo geral.

A definição de literatura, portanto, depende da maneira como leio o texto e não da natureza dele. As obras, mesmo as chamadas canônicas, ou, sobretudo as canônicas, vão adquirindo significações plurais e móveis que são construídas entre o “encontro de uma proposição com uma recepção” (CHARTIER, 1994, p. 9); e que, portanto, não possuem sentido estático, universal e fixo. Por mais que os criadores, as instituições ou os críticos literários tentem fixar um sentido e impor limites à leitura ou ao olhar, não há como evitar o deslocamento e a distorção, a reinvenção da recepção.

Quanto às diferenças de pensamento entre os dois críticos, percebo que, para Derrida (1992), afirmar que a literatura tem uma função crítica, visão esta apontada por Eagleton (2001) é, de certa forma, estabelecer a ela uma missão, talvez uma única missão, um programa ou um ideal regulador que reforça a si mesma, enquanto instituição que é. Derrida (1992), por outro lado, acredita que isso não compete a ela, pois a limitaria ou a exterminaria enquanto paradoxo que é, ou seja, de não ter nenhuma função fora dela mesma por ser uma arma poderosa que tem liberdade de dizer tudo, mas que, ao mesmo tempo, se neutraliza como ficção.

Assumo, então, que a literatura é como a escrita para Derrida (1997) - o *phármakon* de Platão - que carrega consigo o efeito ambíguo de curar ou matar, expandir ou limitar, confundindo e deslocando sua associação à noção de literariedade e à própria institucionalização.

3.2 OBRA LITERÁRIA, TRADUÇÃO E (SOBRE)VIDA

Em seu ensaio, *A Tarefa-Renúncia do Tradutor (Die Aufgabe des Übersetzers)*, Walter Benjamin (1923 [2001]) faz uma reflexão sobre questões pertinentes à tradução e à tarefa do tradutor remetendo a discussão da tradução como (sobre)vida da obra literária. Noções como tradutologia, traduzibilidade, fidelidade e liberdade são discutidas e aprofundadas a partir de uma visão filosófica sobre língua e linguagem, na qual a tradução representa uma “relação de vida” da obra literária com seu tempo e espaço, ou seja, a tradução como um estágio de continuação da vida da obra, pressuposto teórico que legítimo e que marca o ponto de partida de minhas discussões teóricas para esta pesquisa.

Seu texto enfoca a tarefa do tradutor que, segundo Benjamin (2001), é a de restituição do sentido do texto de origem no texto a traduzir, corroborando as reflexões e pressupostos que constituem a maioria das teorias sobre tradução, ou seja, que o fato de discutir ou teorizar a tradução esteja estritamente relacionado à comparação entre dois polos: original e tradução, problemática esta que pretendo trazer no decorrer deste trabalho. Ao discutir que existe uma relação ou afinidade entre as línguas, Benjamin (2001) questiona sua incompletude e a tarefa homérica do tradutor na busca por essa completude, por suposta essência, idealizada por ele como uma “língua pura”, uma origem, de certa forma inatingível.

Para o autor, o modo com que designamos um objeto é sempre diferente de uma língua para outra, remetendo à ideia de reconciliação e de complementação, ou ainda, que as línguas possam se reconciliar ou se complementar umas às outras através da tradução, porque, para o autor, as línguas se aparentam entre si quanto ao que querem dizer, diferenciando-se, *a priori*, na forma.

Essa questão da afinidade e da possibilidade da tradução como completude de Benjamin (2001) que sinaliza para a (sobre)vida da obra literária, como já mencionamos - a despeito de algumas restrições apontadas por Jacques Derrida (1987 [2002]) em *Torres de Babel*, cujo contraponto trarei a seguir -, faz com que se reporte à noção de língua como algo em constante movimento, pois, assim como as coisas e o mundo passam por mudanças, as línguas e a linguagem que as expressam também sofrem tal transformação. Partindo dessa ideia de transformação das línguas e coisas, entendo que é preciso refletir sobre a existência de teorias de tradução que ainda cristalizam e perpetuam conceitos e noções tradicionais que impedem e limitam novas formas de olhar e pensar a tradução e a literatura como um todo, a citar, noções como as de fixidez de sentido, de infidelidade, autoria e originalidade, dentre outras.

Sob essa perspectiva, ao mesmo tempo em que a tradução permite pensar na existência de certa plenitude das línguas ou, na possibilidade da “língua pura”, idealizada por Benjamin (2001, p. 201), ela traz consigo o movimento ou transformação do texto original, mesmo levando-se em conta que a relação dos chamados conteúdo e forma, se pensarmos na distinção entre eles, seja diferente dentro de uma mesma língua ou entre uma língua e outra, pois, se no “original elas formam certa unidade como a casca e o núcleo, na tradução a língua recobre seu conteúdo em amplas pregas, como um manto real”, formando, assim, uma língua maior do que ela própria e, de certo modo, inadequada ao seu conteúdo, por sua grandiosidade e seu efeito de estranhamento, um eco da língua estrangeira ou do texto original na língua ou texto traduzido.

Todavia, a perspectiva de “língua pura”, de busca pela essência, ou de desejo de completude tratada por Benjamin é questionada por Jacques Derrida (2002), em *Torres de Babel*. Derrida discute e amplia a “tarefa-renúncia” (*Aufgabe*) ou missão do tradutor idealizada por Benjamin, questionando a herança da dívida do tradutor para com o texto original. O autor desconstrói este aprisionamento do tradutor à obra, chamando a atenção do leitor para o

estabelecimento da hierarquia ou genealogia entre texto original e tradução. Para Derrida (2002), o que tem sempre seu primeiro lugar no chamado original é a forma; a “tradução da forma” é a lei da demanda do “original”, sobretudo quando se trata da obra literária, a citar, a poesia. Se existe a demanda pela tradução na obra literária, segundo Derrida (2002), não importa o tradutor, ou seja, a almejada busca pelo tradutor ideal que possa desempenhar a tarefa de restituição, postulada por Benjamin, torna-se irrelevante.

Na verdade, para Derrida (2002), a demanda do original exige por si só a tradução, independente do tradutor ou da tarefa desse tradutor, isto é, alguém na condição de responder a essa empreitada. Esta é a relação de vida que a tradução tem para com a obra, é a demanda do texto que estabelece sua (sobre)vida e não sua essência ou originalidade. A dívida apontada por Benjamin “não engaja a restituir uma cópia ou uma boa imagem, uma representação fiel do “original”: este, o sobrevivente, está ele mesmo em processo de transformação” (DERRIDA, 2002, p. 38). Derrida também remete a Benjamin (2001) ao afirmar que o original se dá modificando e que esse dom é o de um objeto dado, ele vive e sobrevive em mutação: “Pois na (sobre)vida, que não mereceria esse nome se ela não fosse mutação e renovação do vivo, o “original” se modifica. Mesmo para as palavras solidificadas existe ainda uma pós-maturação” (DERRIDA, 2002, p. 38). A história das línguas é determinada como crescimento, isto é, pós-maturação, pressuposto este que corrobora minhas discussões nas seções que se seguem.

Ainda no que concerne à relação entre o original e a tradução, Benjamin (2001) a denomina de relação fugaz, comparando a relação ao ponto de encontro de uma tangente com a circunferência, ou seja, que a tradução acontece nesse breve contato estabelecido entre os dois textos: o original e a tradução, no qual o segundo recria o primeiro, ou a própria língua por meio do elemento estrangeiro. Portanto, para Benjamin (2001) é a traduzibilidade - o modo de dizer encoberto no texto original - que determina essa correspondência entre forma e conteúdo, entre

“original” e texto traduzido. Segundo o filósofo, o tradutor deve se isentar da criação do sentido, já presente no “original”, e re-criar a criação, resgatando, assim, em sua própria língua, a “língua pura” cativa na obra original, tarefa esta difícil que não é jamais alcançada plenamente pelo tradutor e, por isso, tida como missão impossível.

Como contraponto, para Derrida (2002), a visão de sentido centrada no original, no *logos* e na palavra como verdade, é bastante reducionista, pois não há essencialidade imanente do texto e, por isso, não há, também, originalidade. Da mesma forma, não há fidelidade da tradução de um texto-fonte para um texto-alvo, como se quer crer. Embora exista um texto original e um autor, existem, principalmente, para Derrida, as diferenças entre as línguas que desconstróem a noção saussuriana de signo lingüístico arbitrário, resultante da polaridade entre significante e significado.

Derrida (1981) também chama nossa atenção para o termo “semiologia” – ciência que estuda a vida dos signos como base do contexto social - a ideia de que existe uma identidade ou um significado do objeto que é transmitida e passada de um indivíduo para outro e que seria um processo de passagem independente de criação ou de significação, ou seja, signo este que correlaciona comunicação e estrutura.

Para Derrida (1981) o conceito de signo impede o progresso e o movimento do sentido, das palavras e da língua em si, pois a semiologia tem papel duplo ou ambíguo: (i) enfatiza os polos significado-significante como sendo uma unidade de dois lados, uma visão platônica de corpo e alma inseparáveis; e (ii) marca o fônico ou o significante como essência da linguagem, o elemento material cuja função é semiológica ou semântica, carregando consigo o suposto “significado”.

Faço aqui um parêntese, para melhor entender a questão do *logos*, com base no *Livro X de República* de Platão, no qual o filósofo postula que a linguagem ou a palavra representa uma

verdade absoluta, a linguagem funciona como meio de expressão, como um veículo que transporta o sentido essencial, a verdade que transcende e que, por essa razão, independe da palavra ou da linguagem em si. Para Platão, o texto tem sentido, trazendo à tona a noção de que existe uma verdade ideal, uma verdade absoluta na palavra, ou seja, no *logos*. Da mesma forma, entendendo ser este um dos motivos pelo qual se associa, hoje, a noção de “original” à tradução, ou seja, que o sentido ou a verdade se encontra no suposto original, na palavra dita e proferida pelo autor e que qualquer mudança, variação ou transformação nada mais significa do que uma mera imitação secundária da verdade ideal ou absoluta. Assim como a escrita que, na visão de Platão, representava a deturpação da verdade, pois a verdade estava na *phonè* – palavra dita e proferida –, na metafísica da presença, no momento da fala –, por dedução, entende-se, no senso comum, que se a escrita não é confiável, a tradução também não o é; é extraída do chamado original e o imita, o reproduz, ao mesmo tempo que dele se distancia, trazendo à tona a noção de infidelidade geralmente associada à tradução.

Nietzsche (1873 [1979]), por sua vez, contrapõe-se à verdade ideal e absoluta de Platão e argumenta que a verdade não passa de criação do homem e, que é, portanto, histórica. Se existe uma verdade absoluta, não temos acesso a ela. Se tudo é criado historicamente pelo homem é porque a história muda à medida que as coisas mudam. Para Nietzsche, a relação entre a palavra e o mundo é uma relação arbitrária, o sentido é metafórica e arbitrariamente criado por meio da percepção ou da imagem que temos ou construímos das coisas. A linguagem organiza e cria as coisas, os objetos e cada um de nós tem seu modo particular de olhar para as coisas e para o mundo. A emoção, que na visão platônica deveria ser suprimida e substituída pela razão, pelo *logos*, para Nietzsche, deve ser expressa e aceita como parte das diferenças humanas. Com relação à persuasão, enquanto ela representa um perigo para Platão, Nietzsche a interpreta como reconhecimento das diferenças, da individualidade e das mudanças, pois assim como o universo

está em constante movimento, deve-se admitir e reconhecer cada vez mais as mudanças e as diferenças. Portanto, assume-se que se o que faço e desenvolvo é criação minha, devo então respeitar a criação do outro, já que a mudança é resultado da própria ação humana.

Com base nessas questões ora levantadas, pretendo, no decorrer deste trabalho, problematizar a relação que se estabelece entre o “original”⁹ e a tradução, centrada na visão platônica de que a verdade está na palavra, ou, que o ideal da verdade está lá, no chamado original, no que se convencionou chamar de texto original. Pretendo argumentar que a tradução, além de desestabilizar esta verdade absoluta, do sentido depositado na palavra, traz à tona o conceito da diferença, da instabilidade e da transformação.

Acrescento, ainda, que na conclusão do seu livro “A Prova do Estrangeiro” (*L'Épreuve de l'étranger*) Antoine Berman (1984 [2002]), por exemplo, trata dessa relação original-tradução ao afirmar que a tradução está longe de ser uma mera derivação do original, texto supostamente absoluto, pois qualquer original constitui-se numa fábrica de traduções e é caracterizado por ele como altamente traduzível ou necessariamente traduzível, para que alcance sua plenitude como obra literária. Para Berman (2002), a relação que liga a tradução ao original é singular, nenhuma outra relação entre um texto e outro, uma língua e outra ou entre uma cultura e outra se compara à relação entre original e tradução.

Assim, entendo que o papel da tradução literária não é de mera transmissão, mas sim, um papel constitutivo de toda literatura, como também acontece com a tradução na filosofia ou nas ciências humanas em geral. Berman (2002) remete a discussão da relação da tradução com a literatura aos grandes escritores e tradutores clássicos: Novalis, Schlegel, Baudelaire, Proust e

⁹ Destaco que a repetição do termo “original” não significa um reforço à visão platônica de que a verdade está na palavra, no *logos*, marcando o original como texto sagrado, intocável ou fonte da qual qualquer outro texto possa ser derivativo. Ao contrário, pretendo discutir o original segundo Derrida (1996), ou seja, partindo da visão de que um texto só é “original” ao se deixar traduzir, pois, texto que não é lido ou traduzido morre enquanto texto.

Valery, os quais comparavam a tarefa do tradutor à do escritor. Contudo, ele postula algumas restrições nessa atividade, tendo em vista as condições específicas ou singulares estabelecidas na relação do original com a tradução, pois assim como a tradução representa um movimento de mudança e de enriquecimento, a leitura do texto traduzido apresenta-se ao leitor como um “novo” texto, ou um texto original por si só, não apenas por se tratar de uma obra estrangeira, mas também por sua especificidade enquanto tipo de texto ou de escritura.

Alinhada a estas discussões, eu diria que, ao pensar no leitor de maneira geral, a tradução ou o texto traduzido constitui a forma mais comum de leitura do texto estrangeiro, o inverso do texto original, que constitui a exceção. A tradução passa, então, a representar o modo pelo qual uma obra alcança o estrangeiro, tornando-a acessível a novos leitores e a novas leituras, a (sobre)vida da obra literária, como propõem Benjamin (2001) e, mais tarde, Derrida (2002).

Maurice Blanchot (1997) também discute e expande a noção de (sobre)vida da obra em termos de mobilidade do texto original e de tudo quanto dele deriva-se, devido ao movimento das línguas no decorrer do tempo e do espaço. Segundo o autor, a tradução está ligada ao futuro, ao que está por vir, traduzindo e completando o texto original, remetendo, mais uma vez, à noção benjaminiana de incompletude das línguas. O autor afirma que, embora viva da diferença ou da distância entre as línguas, a tradução representa ou deve representar o estreitamento entre elas. Fazendo uma analogia ao mito de Hércules, Blanchot (1997) explica que, assim como fez Hércules com as duas margens do mar, o tradutor deve aproximá-las, ao invés de afastá-las. Segundo o autor, na tarefa de revelar o conteúdo entre duas línguas, o tradutor trabalha com a diferença, não no sentido de fazê-la desaparecer, mas, possivelmente, de dissimulá-la.

Nessa questão da diferença, Blanchot (1997) reflete sobre a alteridade, a presença do “outro” revelada na e pela tradução, alegando também que se trata da busca de uma identidade a partir de uma alteridade, ou seja, tanto o original quanto a tradução são a mesma obra em duas

línguas estrangeiras. Esta forma de pensar a tradução remete à noção de incompletude e afinidade das línguas também conhecida como “culto romântico alemão”, culto este idealizado na tradução e que emerge no confronto entre as línguas e culturas.

Ao tratar dos autores e tradutores românticos alemães, Seligmann-Silva (2005, p. 191) assume que existe um culto romântico ao qual ele chama de “viagem”, no caso dos tradutores, e “da busca do eu no confronto com o outro; daí o culto romântico da tradução” na concepção alemã. Aqui o autor apresenta uma nota sobre a *Prova do Estrangeiro* (BERMAN, 2002), ampliando a discussão sobre a concepção romântica da tradução como conhecimento do “outro”, do estrangeiro. Para Seligmann-Silva (2005), o movimento de saída e de entrada em si do Espírito colocado por Schelling, Hegel e Schlegel representa, da mesma forma, a *Bildung* (formação cultural) clássica enraizada na cultura alemã, ou seja, a ideia de que só se chega a si mesmo pela prova do estrangeiro, pela experiência com e do “outro”.

Ainda no que diz respeito ao romantismo alemão discutido por Berman (2002) e à relação original-tradução, Seligmann-Silva (2005, p. 192) comenta que, para Friedrich Schlegel, por exemplo, a poesia, bem como a tradução, têm a tarefa de rejuvenescer, restituir uma linguagem “supostamente” originária que existe dentro da tradução, pois essa língua originária não é encontrada no texto fonte, mas, sim, dentro do “movimento de passagem entre as línguas”, pressuposto este já apontado em vários textos de Derrida e que assumo como forma de melhor entender e discutir a tradução.

Retomando Nietzsche (1974) quanto à relação do sujeito com as línguas e, *a priori*, com a palavra, assume-se que, ao se colocarem as diferentes línguas lado a lado, percebe-se que o que existe em termos de sentido e representação é apenas uma suposta verdade e a ilusão de uma expressão adequada; do contrário, como afirma o filósofo, não haveria tantas línguas. Alinhada ao pensamento de Nietzsche, cito, como exemplo de “tantas línguas”, as diversidades de

conceitos religiosos ou religiões, com base nas possíveis leituras ou interpretações que foram e ainda são feitas da Bíblia, as quais fundam e constituem os discursos do cristianismo católico, do judaísmo e do evangélico, conhecidas como “religiões do Livro”; livro este “sagrado” que remete ao termo grego *bíblion* que quer dizer “rolo” ou “livro”, chamado, por esta razão, de “Escrituras Sagradas”, sem mencionar o Alcorão ou Corão islâmico, termo que vem do árabe *al-quir’ân* e que, significa “recitação” – o livro sagrado recitado ao profeta Maomé, segundo a crença muçulmana.

A palavra, para Nietzsche, é uma metáfora que não corresponde à entidade de origem, é a figuração de um estímulo nervoso em sons que é, por sua vez, transportado em imagens. Se o sentido está na palavra ou no original, ou se cogito que existe uma fonte, uma origem ou ainda uma essência, como defendem alguns autores, não há como perceber que as verdades são ilusões ou metáforas móveis, metonímias, enfim, uma soma de relações humanas, enfatizadas, idealizadas e transpostas ao longo do tempo, de acordo com as convenções sociais ou culturais.

Portanto, entendo que a discussão sobre a tradução como (sobre)vida da obra literária no contexto de ensino de literatura estrangeira é de fundamental importância, já que as grandes obras, como sabemos, se perpetuam através de suas traduções, ou seja, sua (sobre)vida ou iterabilidade se garante, em grande parte, por meio da tradução que contribui para sua disseminação e formação de novos leitores. Quero crer que, da mesma forma que a língua representa um campo de forças sociais que nos modela e nos constitui, a obra literária também é regida por certas forças, a exemplo do próprio meio acadêmico no qual o professor representa a instituição acadêmica, excluindo certas leituras e legitimando outras, como coloca Coracini (2002) em “O Jogo Discursivo na Aula de Leitura”.

Contudo, há que se mencionar, neste capítulo sobre literatura e instituição, que a dificuldade em defini-la, já discutida por Eagleton (2001) e por Derrida (1992), não acarreta

nenhum problema quanto à sua funcionalidade, ou seja, a existência dela independe de problematizações, pois a literatura, “original” ou traduzida, bem como a crítica literária, não acontecem por decreto, mas por sua própria funcionalidade cultural, social e econômica.

Como este trabalho parte do pressuposto de que o texto só sobrevive se lido ou traduzido e que traduzir implica em ler, re-ler, interpretar para re-escrever¹⁰, faz-se necessário compreender e ampliar as discussões sobre a relação autor-texto-leitor. Na seção seguinte, passo a abordar noções de sentido e significação com foco no processo de leitura ou na interação do sujeito com o texto.

¹⁰ Faço uso do hífen (-) para separar o prefixo “re”, preposto aos verbos “ler” e “escrever”, com o objetivo de ressaltar o efeito de movimento e de mudança que tal prefixo causa na ação, implicando não apenas o ato de repetir, mas, acima de tudo, o processo de interação entre sujeito e texto, isto é, os sentidos são recriados e resignificados pelo leitor, tradutor e escritor.

4 LEITURA: SUJEITO E INTERAÇÃO

Discussões acerca de leitura, texto, significação e interpretação envolvem, acima de tudo, a relação do sujeito com a leitura, com o discurso e com a construção de sentidos nos seus mais diferentes contextos, a exemplo do livro organizado por Coracini (2002), *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*, no qual os autores discutem a problemática da leitura na sala de aula de língua estrangeira e de língua materna.

Como mostram as pesquisas, a concepção, ou atividade de leitura, é um tanto quanto complexa, por se tratar da interação do sujeito com o texto e, no caso da sala de aula, da leitura do professor frente à leitura ou às possíveis leituras do aluno, como num “jogo de ilusões” (CORACINI, 2002, p. 28), no qual o professor tem a ilusão de que aquilo que sabe e ensina parte de seu saber-fazer pedagógico uno ou original e, ainda, a ilusão de que ele, professor, tenha total controle deste saber e da clareza de seu dizer, acreditando, assim, que o sentido está na letra, na palavra ou no texto.

Alinhada às discussões de Coracini (2002), Grigoletto (2002, p. 104) também trata dos *Processos de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira*, assumindo que “há uma tendência a se conceber o texto como um conjunto de palavras que vão se unindo – palavras conhecidas de um lado, com palavras desconhecidas do outro”, na tentativa de se formar o todo, de fazer o texto “significar”. Grigoletto (2002, p. 105) também argumenta que, devido a tais formas ou modos de entender a leitura em sala de aula, ainda persiste a associação da atividade de leitura à tradução, afirmando que a ênfase “continua a recair sobre as palavras, em uma tarefa de tradução das palavras desconhecidas”. Portanto, pretendo com esta seção, levantar questões acerca da leitura ou da interpretação, as quais considero pertinentes para enriquecer a discussão

sobre a importância da tradução no ensino de língua e literatura estrangeiras, implicando, ainda, a formação e representação do professor-leitor sobre tradução, leitura ou interpretação.

4.1 O QUE DIZEM AS TEORIAS

Com relação às teorias sobre leitura ou interpretação, existe uma pluralidade delas, as quais são, em sua grande maioria, divididas em dois polos dicotômicos, sendo um formalista e outro que oscila entre conceitos do subjetivismo e/ou do construtivismo. Do ponto de vista do formalismo, o sentido é transmitido, ou seja, extraído do texto. A leitura é uma tentativa de compreender ou interpretar as intenções do autor, enquanto que, no construtivista e subjetivista, o sentido é negociado, re-criado e existe uma interação entre texto e sujeito, texto e leitor.

Partindo das teorias formalistas, o chamado modelo de comunicação é entendido como algo que é transmitido de um polo a outro, a mensagem é transmitida ou transportada de um emissor para um receptor, como algo passivo, sem interferência interna ou externa e a linguagem é representada em forma de código ou referente (AUBERT, 1993).

Entretanto, do ponto de vista das correntes construtivistas e interacionistas, o que se discute é a relação dialética entre texto e leitor. A comunicação se dá em um processo de negociação e o sentido pode variar de acordo com o contexto, com a experiência ou com um conjunto de experiências ou *schemata* do leitor (BARTLET, 1932 [1967]). Para os psicolinguistas e psicólogos cognitivos, existe uma atividade criativa por parte do leitor e os sentidos não são pré-determinados nem completamente livres para interpretação. Alguns teóricos, a citar Stanley Fish (1980), entendem que a construção de sentido emerge do contexto, da

comunidade interpretativa à qual o leitor se insere e que ele, o leitor, é social ou culturalmente influenciado através de suas experiências, atitudes e propósitos.

É também importante ressaltar que, na perspectiva da análise discursiva francesa (PÊCHEUX, 1969 [1997]), sujeito e sentido se constituem recíproca e simultaneamente e são historicamente determinados. O sujeito se inscreve em conjuntos de formações discursivas que regulam e, ao mesmo tempo, regem a sociedade da qual ele faz parte. Essas formas de dizer vão sendo instituídas historicamente, fazendo com que os sentidos sejam muitos. Porém, os múltiplos sentidos não significam quaisquer sentidos, pois é a história que faz com que determinados sentidos sejam lidos e outros não.

Na mesma linha discursiva, porém com algumas restrições, no texto *Nietzsche, Freud, Marx*, Foucault (1967 [2005, p. 40]) argumenta, com base nas estratégias de interpretação desses autores, que existem duas suspeitas na história das técnicas de interpretação: uma delas é a de que o sentido apreendido que se manifesta da e na linguagem é sempre menor do que aquele que ele de fato transmite, ou seja, é preciso suspeitar de que a linguagem “não diz exatamente o que ela diz” e que o sentido mais forte é o sentido que subjaz, que está “por baixo”; a outra suspeita, segundo Foucault (2005, p. 40-41) é a de que existe ainda uma outra linguagem não verbal, que ultrapassa sua forma, uma linguagem que fala através de outras coisas como a natureza, os rostos, as máscaras e as culturas. Segundo o autor, essas suspeitas foram herdadas dos gregos e ainda se encontram presentes na sociedade e nos conceitos contemporâneos e que estamos, mais do que nunca, “à escuta de toda essa linguagem possível, tentando surpreender por baixo das palavras um discurso que seria mais essencial”.

Foucault (2005) conclui que o sujeito não se constitui sobre o fundo de uma identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento ou, ainda, por aquilo que ele denomina de técnicas de si.

Com base nesse olhar sobre a diversidade de conceitos e discussões sobre a questão da leitura e, também, na tentativa de melhor direcionar a discussão sobre a relação sentido-leitura- interpretação, sem perder o foco da problemática da tradução, desenvolvo no subitem que se segue, uma discussão sobre um evento narrativo contado pela antropóloga Laura Bohannon (1971), *Shakespeare in the Bush*. Neste evento, a autora relata sua experiência ao compartilhar *Hamlet*, de Shakespeare, com um grupo de nativos nigerianos e toda a complexidade que envolve a significação e re-construção do sentido já atribuída por ela ao texto de Shakespeare.

Com base na perspectiva da comunidade interpretativa de Fish (1980), mais especificamente no texto *Is There a Text in This Class?*, pretendo problematizar e discutir como questões relacionadas a conceitos, valores e conhecimentos, imbricados nos sujeitos, podem influenciar sua percepção, interpretação e tradução dos textos e fatos.

4.2 ENTRE TEXTOS & CONTEXTOS

No ensaio *Is There a Text in This Class?*, Stanley Fish (1980) responde aos ataques que Meyer Abram faz em *How To do Things with Texts* contra Jacques Derrida, Harold Bloom e ao próprio Fish, com relação às estratégias interpretativas de leituras de textos desses críticos, filósofos da linguagem e da literatura. Fish (1980) argumenta que o fato de se fazer entender ou de se comunicar com Abram via linguagem não significa que ambos possam compartilhar uma língua no sentido de conhecer os significados ou sentidos das palavras e das regras que unem e compõem as línguas, mas significa, sim, que compartilham um mundo em que formas de pensar e

de viver implicam diretamente a apropriação dos significados, com base nas atitudes, propósitos e valores envolvidos.

Em seu primeiro dia de aula, um professor de literatura da *John Hopkins University* é abordado por uma aluna que, por sinal, havia feito um curso com Fish em um semestre anterior. A aluna pergunta ao professor: *Is there a text in this class?* O professor responde de forma confiante: *Yes, it's the Norton Anthology of Literature.* Fish (1980) faz uso desse incidente de enunciado “mal-interpretado” comum à primeira aula de um curso, para ilustrar e discutir a infinita capacidade de sentidos que uma língua tem ao nos apropriarmos dela e, ao mesmo tempo, aos possíveis riscos de dependências a determinados conceitos teóricos, valores e sentidos pré-estabelecidos, a citar, a questão da estabilidade do texto como forma de apagamento da polissemia que emerge das palavras e da viabilidade de sentidos fixos, determinados, questões estas problematizadas no ensaio pelo autor.

Segundo Fish (1980), aparentemente, haveria duas maneiras de entender a questão da aluna sobre a existência de um texto em sala de aula: (i) a possibilidade de existir apenas um sentido literal à pergunta; ou (ii) a possibilidade de se aceitarem várias leituras ou sentidos atribuídos por diferentes leitores. Todavia, o autor argumenta que ambas as interpretações do enunciado são literais, ou seja, que, nas circunstâncias ou no contexto em que o professor se encontra, a pergunta se refere à exigência ou não de um livro-texto em sua aula e que, ao ser contra-argumentado pela aluna, explicando que a pergunta havia sido feita num outro sentido, o professor é alertado e convocado a corrigir sua resposta e expor sua posição com relação ao status do texto em sala de aula, apontando para as possibilidades de posições tomadas com relação ao livro didático, na teoria literária contemporânea ou em outras disciplinas e áreas.

O que se percebe na argumentação que se coloca são os modos de significação ainda presos às polaridades interpretativas, com base no contexto, no lugar de onde se fala. Fish (1980)

postula que, por um lado, o enunciado traz consigo um leque de interpretações e que, por outro lado, existe uma imposição de um único sentido interpretativo. Contudo, o enunciado traz, sim, um sentido que vem embutido em normas, em situações pré-estruturadas, específicas, neste caso - a de sala de aula, a do primeiro dia de aula de um determinado curso. Essas normas fazem parte da comunidade, dos valores e conceitos, estabelecidos institucionalmente por meio de formações discursivas que são, por sua vez, formadas e organizadas de acordo com certos pressupostos e objetivos. O professor e o aluno são sujeitos constituídos por essas formações discursivas e, dada a circunstância, organizam e normatizam os sentidos dos textos ou suas respectivas interpretações.

Coracini (2002, p. 15) ao tratar da leitura como processo discursivo, aponta para “uma interface entre a análise do discurso e a desconstrução” na qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos, ou seja, pelo autor e pelo leitor, porém, lembrando que esses sujeitos são sempre “sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos”, em uma relação dialética na qual o sujeito se constitui e é, ao mesmo tempo, constituído pelo discurso. Assim, entendo que o sentido representa um evento discursivo no qual diferentes leituras possam ocorrer, sejam elas produzidas por cada indivíduo em particular, por estar este indivíduo em constante mutação (FOUCAULT, 1971 [2007]); sejam tais leituras resultantes de pontos comuns convergentes, compartilhados por uma comunidade cultural ou interpretativa.

Portanto, o sentido não pode ser controlado simplesmente pelo texto por ser ele, o texto, produzido por um sujeito sócio-historicamente constituído. O sentido do texto não pode jamais ser o mesmo já que o texto está aberto à pluralidade, à disseminação do sentido (DERRIDA, 1972 [2001]), isto é, o texto é capaz de produzir um número infinito de efeitos semânticos.

Retomando o exemplo de Fish com relação ao lugar institucional, no qual o professor e a aluna ocupam, isto é, na universidade, na sala de aula, percebe-se, em seus enunciados, que suas

atividades interpretativas, seus discursos, são atravessados pelas práticas e pressupostos da instituição, a citar, as disciplinas, o curso, o livro didático, a exemplo da pergunta da aluna, com relação à sua interpretação do que seja “um texto” e à resposta “automática” do professor, com relação à interpretação literal da pergunta, ao informar o nome do livro didático utilizado em sua disciplina.

Uma outra possibilidade interpretativa levantada por Fish (1980), na questão do enunciado *Is There a Text in this Class?*, é a de que tal interpretação literal seria inviável para alguém que não estivesse inserido naquele contexto de sala de aula, o do “primeiro dia de aula”, ou, ainda, que nunca tivesse passado pela experiência, pela cultura de sala de aula, da vida acadêmica em geral e pela disputa entre as perspectivas teóricas na teoria literária contemporânea, que geram aqui e ali divergências e (pré) conceitos. Como exemplo disso, o comentário do professor em questão, colega de Fish, que, ao se sentir ameaçado como se fosse vítima da “outra” interpretação, a da aluna, é o seguinte: *Ah, there's one of Fish's victims!* (Ah, aí está mais uma das vítimas de Fish -, tradução minha). O professor não disse isso, obviamente, por causa do enunciado da aluna, mas por sua habilidade em reconhecê-la ou identificá-la como alguém que já havia feito o curso ou a disciplina de Fish.

Isto ilustra a forma como devemos entender a relação texto-contexto e nos mostra que o contexto nem sempre é pré-posto, antecipa o fato ou o enunciado, como por exemplo: “A situação é a seguinte [...]” e “agora posso dizer o que essas palavras significam”. De acordo com Fish (1980), estar numa situação significa ver ou entender as palavras, estas ou outras, como algo que nos faz sentido e, ao mesmo tempo em que o professor ouve o enunciado no sentido rotineiro do contexto de sala de aula, ele, ao se confrontar com o “outro” sentido, é direcionado, levado para aquele contexto, o contexto do qual o enunciado da aluna havia emergido.

Ao pensarmos no contexto estrangeiro, do “nativo” que experimenta sócio-historicamente as diversas situações e as compararmos com o da comunidade acadêmica, qual seja, a do aluno de língua/literatura estrangeira, há que se refletir sobre as práticas pedagógicas em uso nas salas de aula e repensá-las, de forma que dessas discussões possam emergir novas formações discursivas para que sejam compartilhadas e outras situações possam, assim, serem re-criadas, a exemplo desta pesquisa que faço sobre a representação da tradução em contextos acadêmicos específicos como o do ensino de literaturas estrangeiras.

Em resumo, entendo que os sujeitos estão sempre situados em determinado contexto ou situação e que, a partir disso, eles acessam, apropriam-se e são apropriados de/por um conjunto de valores e práticas, tidas como importantes na ordem dos propósitos e objetivos que já se encontram em jogo, inseridas na ordem do discurso (FOUCAULT, 2007), dos poderes que permeiam as práticas discursivas, discursos estes presididos por suas regras de surgimento e funcionamento.

4.3 UM *HAMLET* “LIGEIRAMENTE” NIGERIANO

Nas discussões acadêmicas sobre o que é tradução, e nas posições assumidas por críticos literários, observa-se uma constante preocupação com a questão da fidelidade ao autor, ao enredo, à história, à cultura e aos valores do contexto de partida do texto, acredito que numa tentativa inconsciente de sacralizar o texto original e o autor. Esta questão envolve diretamente a interpretação do texto, ou seja, as produções de sentido que, a partir do texto, emergem via discursos que são, por sua vez, sócio-historicamente construídos e partilhados por uma

determinada comunidade ou cultura. Assim, via de regra, qualquer tentativa de interpretação que se distancie dos valores culturais tidos como os da fonte ou de origem passa a ser nomeada de infiel ou mal-interpretada pelo leitor, tradutor e, da mesma forma, pelo escritor de teatro, cinema, etc.

É claro que não quero aqui defender o relativismo interpretativo, ou seja, “cair num vale tudo” no qual qualquer texto ou enunciado possa produzir qualquer sentido. Certamente que não! O que busco discutir neste trabalho é que acreditar na estabilidade de sentidos ou em sentidos fixos é ilusão, ou seja, as circunstâncias, o “estar inserido” num contexto específico nos leva a perceber e interpretar o já-dito, ou seja, partimos sempre daquilo que já nos foi dado ou dito e/ou supostamente esquecido. A interpretação que se apresenta depende não só da existência de um determinado fio condutor de sentidos, ou seja, do já-dito com relação ao texto, mas, também, é influenciada pela posição que o sujeito que interpreta ocupa naquele momento e lugar. Por esta razão, a neutralidade de leitura e interpretação de fatos se constitui numa ilusão, pois todo sujeito está em algum momento situado em algum lugar.

Como mencionei no início desta seção, proponho discutir a questão da leitura ou da interpretação por meio de um texto ilustrativo, narrado pela antropóloga norte-americana Laura Bohannon (1971), *Shakespeare in the Bush*. A autora convive com uma tribo africana da Nigéria por determinado período, com o objetivo de coletar dados para a pesquisa etnográfica que desenvolve e, ao mesmo tempo, preocupa-se em buscar ou alcançar a “graça” (BOHANNON, 1971) de interpretar “corretamente” o texto *Hamlet*, de Shakespeare. Tal empreitada de leitura ou interpretação da obra do bardo havia sido assumida por ela como um desafio, frente a algumas discussões acadêmicas em Oxford, nas quais alguns colegas ingleses argumentavam que os americanos teriam dificuldades em interpretar os textos de Shakespeare, devido às particularidades culturais (inglesas), gerando uma má-interpretção de certos valores tidos como

universais. Portanto, na tentativa de entender o que ela chama de “corretamente” a obra e de se convencer que *Hamlet* tinha apenas uma interpretação possível, uma interpretação universal, a antropóloga a leva consigo para o interior de uma tribo na Nigéria e retoma sua leitura cuja história é, posteriormente, contada aos nativos ao redor de uma fogueira.

As pessoas da aldeia se reuniam no final da tarde, como num ritual na época das chuvas, para contar histórias, sempre regadas por muitos barris de uma densa cerveja, artesanalmente fabricada pelas esposas dos nativos.

Depois de um bom período dedicado à leitura de *Hamlet* e, praticamente convencida de que só havia uma única interpretação, a universal, para a história, Bohannon é convidada pelo chefe, o nativo mais velho da tribo, a beber cerveja com eles. O ritual da cerveja remete ao ritual do chimarrão gaúcho que é, também, socializado por todos os que entram na roda e todos devem, assim, saboreá-lo, ficando implícita a ideia de socialização do saber e da cultura, ali representada pelo ato de contar histórias.

Ao ser envolvida pelo grupo e escolhida para contar a história do dia, a antropóloga protesta e diz que não se acha capaz de contá-la, pois segundo ela, os nativos são exímios contadores de histórias, sem falar na barreira linguística que enfrentaria, pois a narrativa seria contada na língua dos nativos. Todos são solícitos em oferecer-lhe ajuda com as palavras, mas, com a promessa de que ela teria que explicar os termos que eles, porventura, não entendessem. Houve, então, uma negociação e ela, acreditando que aquela seria uma grande oportunidade de provar que *Hamlet* era uma história universalmente inteligível, passível de uma só interpretação, passa a contá-la aos nativos.

O que sucede é que Bohannon enfrentou vários problemas no decorrer da história: problemas linguísticos como os de uso, escolha de alguns termos: *chief* por *king* (chefe - substituído por rei), *ghost* por *omen* (espírito/agouro - por fantasma), *scholar* por *witch* (sábio -

por bruxo: aquele/a que sabe das coisas e envia o agouro, prevê os fatos). Enfim, a antropóloga passou por dificuldades que implicam profundamente a questão das diferenças culturais, das normas e convenções que regem um povo, uma comunidade e uma língua e nos diversos sentidos embutidos nos contextos dos quais emergem.

Essas barreiras linguístico-culturais, entre a antropóloga norte-americana e os nativos nigerianos, resultam numa forma totalmente diferente de contar uma dos mais famosos dramas da literatura inglesa. Certa confusão é gerada na negociação dos termos e escolha de palavras e ela é alertada pelos nativos quanto à sua inabilidade de entender a história que narra, isto é, a autora refere-se à inabilidade ocidental de entender sua própria literatura, de interpretá-la no momento do confronto com o “outro”, da prova do estrangeiro. Obviamente, no decorrer do relato, os nativos vão construindo a narrativa e visualizando, transformando e re-criando os personagens, de acordo com sua historicidade, suas convenções, crenças e, assim por diante.

Portanto, com este evento interpretativo trazido por Bohannon, percebe-se como uma forma de entender ou uma perspectiva de vida, de conhecimentos e valores pode afetar a percepção e a tradução dos fatos, ou seja, como os dizeres que emergem de contextos diferentes podem influenciar a significação, a interpretação.

4.4 DINÂMICA DOS SENTIDOS

Ao entendermos a leitura como compreensão e interpretação, isto é, que “sempre que lemos estamos interpretando, construindo sentidos a partir do que somos, do momento sócio-histórico que nos constitui como sujeitos” (CORACINI, 2002) e que, diferentes enunciados

emergem das situações nas quais se encontram os sujeitos e, ainda, que por essa razão, não são neutros nem individuais (FISH, 1980), reafirmo que estar sempre situado ou inserido num contexto implica em apropriar-se dos pressupostos, propósitos, pré-conceitos e valores que já estão em jogo e, ao mesmo tempo, ser apropriado por eles. Este contexto ao qual se refere é social, porém específico em termos de objetivos e funcionalidade e é, pela mesma razão, dinâmico, em constante mudança.

Contudo, é importante ressaltar que ao mesmo tempo em que os sujeitos se iludem quando acreditam que o sentido possa ter um cunho puramente linguístico ou cristalizado na palavra, eles também se iludem acreditando que se possa cair no relativismo, ou seja, o de imaginar a possibilidade de que os sujeitos possam interpretar qualquer coisa a partir do mesmo enunciado.

Entendo, portanto, que o relativismo não existe porque não há como se distanciar de nossas crenças e pressupostos e que ninguém é ou está indiferente às normas e valores que permeiam e constroem sua história. É em nome deles que os sujeitos se apropriam do poder e da ordem do discurso, como é o caso dos nativos africanos que fizeram sua leitura de *Hamlet*, interpretando à sua maneira e re-criando a narrativa de acordo com suas crenças e valores. O sábio da peça de Shakespeare passa a ser o bruxo que faz o presságio, que tem o poder de prever os fatos; Ophelia, a personagem que comete suicídio, teria sido vítima de um afogamento causado pelo feitiço dos bruxos, pois, segundo a crença dos nativos nigerianos, a água não fere nem causa danos a ninguém, serve apenas para beber e para banhar-se.

Observa-se que, a certa altura, a narrativa de *Hamlet* fica totalmente fora do “controle” da narradora e, para mostrar como a forma de entender pode afetar a percepção e a expectativa das coisas e fatos, a autora encerra o texto apropriando-se das palavras do homem velho, tido pelos nativos como o sábio e detentor da verdade, dizendo que ela deveria contar-lhes mais histórias de seu país e, eles, os idosos, mostrariam a ela o “verdadeiro” sentido delas e, ainda, que, ao retornar

para a sua gente, eles perceberiam que ela não havia simplesmente se sentado ao redor da fogueira com meros nativos, mas com pessoas que lhe ensinaram coisas novas.

Nos enunciados do homem velho da tribo, percebe-se, claramente, a relação saber-poder denunciada por Foucault (2007), na qual uma verdade deve prevalecer a partir daquele que detém o conhecimento. Da mesma forma, isso pode ser notado na sala de aula de língua e literatura estrangeiras, tendo em vista as práticas discursivas adotadas para a leitura de textos, pela maneira como se dá a interpretação e pela adoção do livro-texto em si.

Observa-se que, neste fazer didático de sala de aula, o professor se coloca, quase sempre, como detentor do conhecimento e capaz de interpretar as chamadas intenções do autor do texto. Por outro lado, os alunos corroboram tais pressupostos, cobrando do professor a postura ou tarefa de informador, avaliador, disciplinador ou controlador de sentidos.

Todavia, não se pode esquecer do ninho institucional, ou seja, da força que os discursos institucionais exercem sobre os sujeitos, centralizando sempre o poder, normatizando e estabelecendo os limites do conhecimento e daquele(s) que pode(m) representá-lo. Em resumo, há que se pensar nas perspectivas teóricas que permeiam a questão da leitura no “jogo discursivo pedagógico” (CORACINI, 2002), bem como da tradução e das construções de sentido na sala de aula de língua e literatura estrangeiras. Tal necessidade se observa no sentido de que se possa recriar práticas pedagógicas que possam influenciar e transformar as representações “já-ditas”, prescritas ou institucionalizadas, já que os sujeitos se situam entre textos e contextos, entre várias línguas que precisam ser lidas e traduzidas.

Com foco neste (re)pensar ou (re)construir alguns conceitos que implicam o ensino de línguas e literaturas estrangeiras, na seção que se segue, tento desenvolver algumas noções de tradução e desconstrução, no sentido de contribuir para as discussões teóricas que proponho.

5 TRADUÇÃO & DESCONSTRUÇÃO

O século XVIII trouxe consigo uma virada decisiva nas reflexões sobre tradução sob a forma de filosofia crítica da tradução – uma filosofia de linguagem com base na visão do mundo como texto (SELIGMANN-SILVA, 2005), já que não se poderia mais apenas traduzir de uma língua para outra, como se postulava a tradução, na visão tradicional de Roman Jakobson (1959 [2000]). Para Jakobson os aspectos linguísticos da tradução são classificados em: paráfrase ou tradução intralingual; tradução no seu sentido mais comum ou tradução interlingual e tradução intersemiótica, em que os signos verbais são recodificados em sistemas de signos não-verbais. A tradução de uma língua para outra era, então, conhecida como tradução interlingual.

Para Arrojo (1992), porém, existem duas tendências que polarizam as noções de tradução na literatura, sendo uma delas baseada na fidelidade entre os textos original e traduzido que tem como pressuposto a equivalência entre dois sistemas linguísticos e, outra, que inclui como ponto crucial nas discussões filosóficas, o humano, o contextual, o histórico, no sentido de reformular e repensar perguntas relacionadas à tradução e aos tradutores. A segunda tendência, à qual a autora se refere, também apontada por Seligmann-Silva (2005) - a filosófica-, está diretamente relacionada à desconstrução, a qual se distancia das visões tradicionais acerca do processo tradutório centrado no logos de que a verdade emana do texto, ou seja, que o sentido se cristaliza no texto ou na palavra.

A desconstrução é uma abordagem que busca perceber, de forma diferenciada, o ofício de traduzir, apontando para as várias opções de interpretação do signo ou da palavra, não levando em conta a fidelidade do texto-fonte para com o texto-alvo. A desconstrução discute as

significações possíveis e convencionalmente permitidas dos signos no processo tradutório (RODRIGUES, 2003).

Dentro da visão pré-moderna ou estruturalista, com base nas noções saussurianas de linguagem, a estabilidade e a independência dos significados no jogo lingüístico eram de caráter irrevogável, as quais permaneceram presentes na história das correntes teóricas, com base no princípio da arbitrariedade e da diferença. A desconstrução vem questionar esta estabilidade e desestabilizar ou descentralizar este caráter intocável do significado, depositado num suposto texto original por um determinado autor, colocando, também, em xeque, a noção de autoria, visto que o trabalho do próprio autor do original já se constitui numa espécie de leitura ou de “tradução de valores, concepções e tendências de seu momento histórico” (FREITAS, 2003, p. 107).

5.1 TRADUÇÃO – *DIFFÉRENCE & DOUBLE BIND*

Para Derrida (2001, p. 47), o termo *différance*¹¹ não atua nem como conceito nem como palavra. Ela representa ou aponta para uma “estratégia geral da desconstrução” na tentativa de neutralizar as oposições binárias da metafísica e, ao mesmo tempo, “residir no campo fechado dessas oposições e, portanto, confirmá-lo”. A escritura de Derrida age como um vírus, o vírus do

¹¹ A palavra *différance* é um neo-grafismo criado por Derrida *differ+a+nice* para explicar que o simples implante, o corte na palavra *difference*, pode ocasionar a proliferação de sentido, o deflagramento da contaminação, da pluralidade das línguas. Além das diversas traduções do termo por: diferença, diferança, diferência, diferensa, e, ainda, pelo decalque do próprio termo *différance*, que sinaliza para as inúmeras possibilidades de materialização do sentido na escrita, o neo-grafismo também aponta para a noção de “deferimento” - adiamento, deslizamento de sentido de uma palavra para outra, na busca pelo termo supostamente apropriado (OTTONI, 2005, p. 137).

indecidível, que introduz a desordem na comunicação, como um *phármakon*,¹² que pode agir como remédio ou como veneno.

Esse neografismo criado por Derrida nada mais é do que uma estratégia que joga com o sensato e o inteligível, onde a instabilidade e o indecidível deixa furos ou falhas no tempo e no espaço. Ela desconstrói o binarismo saussuriano do significado e significante, pois *différance*, embora grafada com ‘a’, é pronunciada em francês da mesma forma que *différence*, o que acaba por privilegiar a escrita porque pode ser lido, porém, não ouvido, rompendo ainda com a metafísica da presença de Heidegger (1889-1976), onde o significado do “ser” é determinado pela presença, seja ela espacial ou temporal. *Différance* é disruptiva, não segue o modelo padrão de neologismo filosófico – uma nova palavra para um novo conceito. Ao invés disso, o termo põe em movimento a instabilidade e, por isso, revela a importância de se pensar duas questões significativas na tradução: a questão da contaminação entre as línguas e a delimitação de fronteiras, de sistemas linguísticos.

Derrida (2001, p. 32) não privilegia a substância fônica, como propõe Saussure, dita temporal, pela exclusão da substância gráfica, dita espacial, mas considera o processo de significação como um “jogo formal de diferenças”. Isto é, de “rastros”. Trata-se de produzir um novo conceito de escrita, chamá-lo de *grama* ou de *différance*. Esse jogo implica o fato de que nenhum elemento se encontra presente em si mesmo ou remete apenas a si mesmo, seja na fala ou na escrita. Se o elemento funciona como signo, ele, conseqüentemente, tem que remeter a outro elemento. Isso significa que cada elemento – fonema ou grafema - constitui-se “a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema” (DERRIDA, 2001, p. 32-

¹² *Phármakon* é uma palavra grega que pode ser traduzida como “poção mágica”. Existem outras traduções inglesas, a citar: receita, cura, remédio, etc. Derrida explica que *phármakon* é uma palavra de sentido ambíguo que pode significar “cura” e “veneno”, assim como a palavra “droga” que comporta os dois aspectos: bom e ruim. Portanto, *pharmakon* é um termo indecidível porque é constituído por dois polos: curativo e venenoso (COLLINS; MAYBLIN, 2005, p. 29, tradução nossa).

33). Tal encadeamento ou tecido é o *texto* que não se produz a não ser na transformação de e para outro texto. Por isso, para Derrida (2001, p. 34), tradução é “transformação”. O que existe em toda parte são diferenças e rastros de rastros e “as diferenças são efeitos de transformações”.

Ainda com relação à noção de signo, de acordo com Pym (1993), na visão da desconstrução ou pós-estruturalista a dicotomia “significante” e “significado” é transformada ou entendida de outra forma, ou seja, entende-se que um “significante” leva a outro significante e que ele próprio é o significado. Através da *différance*, Derrida (2001) mostra que cada novo significante produz um novo significado, numa sucessão de adiamentos.

Cito, então, o caso dos sinônimos dentro da própria língua, no qual a busca pela estabilidade ou pela certeza, pela palavra correta, nunca termina. Tal processo é chamado de semiologia ou semiose que originou, também, a semiótica, introduzida pelo teórico Pierce (1958).

Pym (1993) também traz para a discussão a função que os métodos ou conceitos linguísticos, que tratam da tradução, têm de construir barreiras entre os grupos de estudiosos, assim como nas ciências e na nossa própria vida social. O cânone, segundo o crítico, é uma forma de modelo aceito por algumas comunidades científicas, criando, assim, uma identidade de grupo e excluindo um modelo em detrimento de outros. A função linguística de uma universidade, para Pym (1993), é o oposto do que se pratica regularmente, ou seja, o autor postula que sua função deve ser a de destruir a linguagem das crianças ou adolescentes, fazendo uma analogia com as línguas ou brincadeiras criadas por crianças, de forma que aquela que não pertence ao grupo não consegue entender a língua, como no jogo da língua do “p”. As línguas, para o autor, são criadas para construir muros entre os grupos e dificultar a inter-relação e a desconstrução vem, então, suprir esta necessidade de problematizar e provocar deslocamentos – os *détours* de Babel.

Tal questão possivelmente remete à relação assimétrica que se estabelece entre original e tradução, toda vez que a tradução entra em cena. A desconstrução é importante no sentido de

derrubar tal barreira, o muro construído entre as línguas que vem, de muitas maneiras, dificultando a representação da tradução no contexto de ensino de línguas e de literaturas estrangeiras.

Para Derrida (2001, p. 183), é preciso convocar a tradução via desconstrução, pois esta está estritamente ligada ao intraduzível, ou seja, “escrever coisas imediatamente traduzíveis é não escrever e não convocar a tradução”. A desconstrução, enquanto escrita, ocorre quando se escrevem coisas intraduzíveis num primeiro momento e, ao mesmo tempo, convoca-se outra língua, o idioma do outro. Derrida (2001, p. 183) aponta para a desconstrução como uma forma ou estratégia de “falar mais de uma língua”, não apenas o que os linguistas chamam de outras línguas, mas falar outra língua, ou traduzir no interior de uma mesma língua.

A palavra desconstrução foi usada por Derrida em seus primeiros textos, adaptada e traduzida do alemão *Destruktion* já usada por Heidegger (COLLINS; MAYBLIN, 2005). Por ser um termo muito negativo, que sugere demolição ou erradicação antagônica, Derrida optou pela *déconstruction* que implica em um duplo movimento: o de desordem ou desarranjo e o de (re)arranjo, como o mito da Torre de Babel.

Tida como um termo de difícil definição ou tradução, segundo Collins e Mayblin (2005), a desconstrução é tradução, isto é, ela é determinada pelo vírus do indecível, que não está vivo nem morto, como a figura do Zumbi na cultura ocidental – um corpo sem alma, mente, vontade ou voz, um corpo catatônico, um invasor da estratosfera -, cujo modelo padrão é o do morto-vivo. O Zumbi ocupa o espaço entre a vida e a morte, um lugar incerto no qual ele pode estar morto e vivo ao mesmo tempo ou, igualmente, pode estar nem morto, nem vivo, portanto, indecível. Como vivemos num mundo governado por categorias decidíveis, os indecíveis representam uma ameaça, um veneno que contamina nosso senso de conforto - o das decisões baseadas em oposições binárias como: alto – baixo, verdadeiro – falso, esquerdo – direito, oeste – leste,

masculino – feminino, corpo – mente, interior – exterior, presente – passado e assim por diante (COLLINS; MAYBLIN, 2005).

Com base nesses pressupostos, assumo, então, que as oposições binárias foram criadas para organizar os objetos, acontecimentos e suas relações com o mundo, tornando as decisões possíveis, governando o pensamento da vida diária, bem como o da filosofia, da teoria e das ciências. O indecidível, aqui representado pela desconstrução e pela tradução, desestabiliza essa oposição ou binarismo lógico, não se encaixando em nenhum dos dois lados, revelando mais do que a oposição possa permitir. Por esta razão, a desconstrução questiona o princípio da oposição através da indecisão, da desestabilização da ordem, sendo este o problema da tradução em geral, na qual os tradutores têm que dizer e não dizer o que alguém já dissera anteriormente, ou seja, o tradutor tem que dar conta do indecidível entre o “dito” e o “não-dito”, do que está por vir.

Dessa forma, enfatizo que Derrida (1988) tem uma forma bastante ampla e, ao mesmo tempo, singular para explicar ou entender a tradução. Como já foi discutido, o autor vê tradução como transformação. A tradução pratica a diferença entre significado e significante, no limite do que é possível ou, pelo menos, daquilo que parece ser possível. Porém, se essa diferença nunca é pura, a tradução também não é e a noção de transformação é mais adequada porque significa uma transformação regulada ou controlada de uma língua por outra, de um texto por outro.

Se, para Derrida (1988), tradução é transformação de uma língua para outra, não fica difícil associar o termo ao neologismo cunhado por ele *tranche-fert* (do francês) - um jogo feito da junção do verbo *trancher*, que quer dizer separar em pedaços ou decidir, com o termo da psicanálise *transfert* que significa “transferência”. Derrida explica que *tranche* é um termo usado pelos psicanalistas para significar a análise que eles próprios fazem entre si, ou seja, a análise que um analista faz com outro colega, devido à chamada transferência que pode ocorrer entre psicanalista e analisando. Às vezes, esse psicanalista, a quem ele procura, pertence a outro grupo

de psicanálise, com outra linha ou forma de interpretar ou traduzir os enunciados, trazendo alguns problemas que Derrida (1988) considera importantes.

Acredito que o que Derrida (1988) quer dizer, além das questões do separar em pedaços e da transferência, isto é o desconstruir para re-construir, é que a interpretação ou a tradução do que o outro vai dizer será sempre diferente, de acordo com as correntes ou grupos que seguem, ou seja, a forma de ouvir e de “traduzir” o que se ouve ou o que se lê é diferente, remetendo ao título da obra, fonte desta discussão - *The ear of the other* (A Orelha do Outro) -, ou, ainda, que a interpretação daquele que ouve pode variar de acordo com sua formação, sua experiência de vida, resultando na interpretação de si através do outro. O chamado significado vai sendo transferido e trans-formado de forma a ser “ouvido” pela “orelha do outro”, mesmo com a possibilidade da trans-ferência ou de trans-formação.

Todavia, é apressado afirmar que a tradução possa ser apenas um caso particular de leitura ou interpretação, pois a desconstrução ocorre mais propriamente na travessia do que na chegada. E é, portanto, na desconstrução e no confronto da diferença entre as línguas que a tradução acontece.

Otoni (2005), em “A Tradução da *Différance*: Dupla Tradução e *Double Bind*”, apresenta e problematiza as diversas tentativas de tradução do termo *différance* nos textos de Derrida, associando tal multiplicidade à dificuldade, ao dilema que o tradutor enfrenta ao se deparar com a palavra, o qual remete à estreita relação da tradução com a desconstrução. Segundo Otoni (2005, p. 137), com esta ex-propriação, Derrida chama a atenção para a estranheza, a impropriedade ou até mesmo a alteridade no interior da própria língua e, não menos importante, para o *double bind*¹³ – “a encenação dessa constante busca de uma tradução, num outro sistema linguístico, numa outra língua, revelando um acontecimento peculiar, uma espécie de dupla tradução”.

¹³ *Double bind*, de acordo com Nascimento (1999, p. 97, 98), é uma expressão inglesa de difícil tradução que se refere a “uma estrutura dissimétrica que aparentemente não tem termo de compromisso, muito menos solução

Existe, segundo Ottoni (2005), certa dissimetria que aponta para a dupla tradução, para as condições não-linguajeras da linguagem, a citar as expressões idiomáticas, as tirinhas de humor, piadas, termos relacionados à tradição cultural, termos técnicos, para citar apenas alguns. O que ocorre é que o tradutor, para suportar o indecível e, no desejo de se apropriar do texto em tradução, participa efetivamente na tradução e produção de significados via implante, enxerto, contaminação entre as línguas envolvidas, promovendo, assim, a dupla tradução, denunciando a problemática da dimensão desconstrutivista promovida pelo *double bind*, ou seja, pela necessidade de se traduzir o intraduzível.

Dentro dessa dimensão desconstrutivista, a tradução não leva em conta a relação entre pura e simplesmente dois sistemas linguísticos, envolvendo duas línguas distintas, mas é tida, acima de tudo, como “um acontecimento que deflagra a língua e as várias línguas presentes num mesmo sistema lingüístico” (OTTONI, 2005, p. 49) - uma postura, portanto, diferente da estruturalista que perpassa um antagonismo entre dois sistemas autônomos e que estudar ou pesquisar a tradução é discutir “problemas da tradução”. Não há fronteiras entre as línguas: elas se imbricam, se complementam, provocando um transbordamento de significados e denunciando a multiplicidade envolvida nessas línguas, assim como não há, também, um polo antagônico entre língua materna e língua estrangeira.

Na medida em que as línguas são entendidas desta forma, ou seja, como polos complementares e não antagônicos, passamos a entender a tradução por meio de outras questões, isto é, a partir de uma postura filosófica. Este transbordamento que se expressa na tradução é

dialética”. O que isso quer dizer? Existe uma estrutura afirmadora de (con) fusão e de reversibilidade dos opostos que leva à inquietude, ao desassossego desencadeados por esse *double bind* que aponta para uma necessidade impossível de ser inteiramente satisfeita. *Double bind* representa, então, uma composição híbrida do “por um lado” e “por outro lado”. Se associarmos o termo ao verbo *to bind* que significa unir, ligar, ou ainda atar, *double bind* pode ser traduzido como duplo elo, dupla ligação, dupla banda, etc. A expressão, porém, é geralmente entendida como um dilema, uma situação psicológica difícil, onde o tradutor é colocado, via uma única fonte, entre mensagens conflitantes cuja formulação impede uma resposta apropriada a esse dilema. Derrida enfatiza o valor dilemático da expressão no sentido de que ela impõe uma decisão impossível.

percebido no *double bind*, que ao mesmo tempo em que sinaliza para a necessidade de se traduzir, também denuncia a impossibilidade de tradução, impedindo, dessa forma, qualquer tentativa de se falar em fidelidade ou em correlação privilegiada entre duas línguas. É o momento mais explícito do confronto entre as línguas, das diferenças e semelhanças e, ainda, das diferentes línguas existentes numa mesma língua. O tradutor está nesse “entre”, nesse duplo papel, entre a diferença, *a priori*, de dois chamados sistemas linguísticos e no meio das várias línguas.

Otoni (2005) discute também a questão dos textos criativos, como as traduções de Haroldo de Campos, por exemplo, chamadas de recriação, criação paralela, ou transcrição, dizendo que haverá sempre um signo interpretável a partir dessa fisicalidade, justificada por Haroldo de Campos, e que a recriação é uma tentativa de justificar e de dar conta deste transbordamento do significado.

5.2 DISCURSO, AUTORIA & ORIGINALIDADE

Para Derrida (BENNINGTON; DERRIDA, 1996), a originalidade de um texto está diretamente associada à sua traduzibilidade, ou seja, à tradução como representação e afirmação dessa originalidade. O que isso quer dizer? Que só se discute a questão do original porque o texto é traduzível, porque é lido ou relido, recriado. Se porventura não for traduzido, o texto morrerá enquanto texto. Portanto, assim como a tradução está ligada ao texto original, este, por sua vez, só pode ser assim considerado a partir da tradução, da sua traduzibilidade.

Remeto, também, a originalidade à questão do livro impresso, por exemplo, quando me deparo com o nome do autor, não encontro sua assinatura; porém, suponho que ela esteja inscrita

em algum lugar ou documento, como o contrato com o editor, do qual depende todo código de direitos autorais e garante a dita originalidade e autoria do texto. Da mesma maneira, a prática de aspas, as citações dentro de um texto mostram que parte dele não vai assinada pelo autor, respeitando, assim, a assinatura do outro, da autoria ou do contexto de onde o trecho foi extraído. Portanto, na literatura principalmente, a assinatura dá força de lei a um texto, instituindo sua legitimidade, sua originalidade e sua autoria.

Sobre autoria, Foucault (1969 [2000 p. 36]), por sua vez, também trata da questão da obra e do autor, problematizando-a da seguinte forma: ele questiona que o autor e a obra sejam constitutivos de uma unidade primeira, sólida e fundamental, assim definidos na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, da filosofia e, também, das ciências.

Ao discutir a relação autor e obra, Foucault (2000, p. 37) parte de perguntas como: a partir de que momento na história, na nossa cultura, as pesquisas sobre autenticidade surgiram e em que sistema de valorização o autor foi julgado ou, ainda, em que momento a categoria “o-homem-e-a-obra” se instaurou? O autor afirma que a função da crítica literária, por exemplo, não é a de “detectar as relações da obra com o autor, nem reconstituir através dos textos um pensamento ou uma experiência”, mas, sim, a de “analisar a obra na sua estrutura, na sua arquitetura, na sua forma intrínseca e no jogo das suas relações internas”. Ele questiona se uma obra pode ser designada por aquilo que seu autor escreveu ou se podemos chamar de obra tudo ou qualquer coisa que um indivíduo comum escreveu, disse ou herdou: cita Sade, por exemplo, e pergunta o que eram então seus papéis, rolos de papel nos quais ele escreveu na prisão?

A questão que se coloca está ligada aos limites de uma obra, onde começa ou termina uma obra, o que se considera uma obra e o que faz parte dela? Quando nos referimos às obras de Nietzsche, por exemplo, será que estamos nos referindo a “tudo” que ele escreveu ou a “tudo” o que foi publicado e traduzido? Foucault (2000) questiona se um bilhete, um caderno de anotações

peçoais, um bilhete de lavanderia podem constituir uma obra? Se não, por quê? Para o autor, não há a teoria da obra, é difícil delimitar a noção de obra, pois a palavra obra e aquilo que ela designa são problemáticas, assim como a noção de autor.

Um nome de autor não é simplesmente um elemento de um discurso (que pode ser substituído por um pronome, etc.); ele exerce relativamente aos discursos um certo papel: assegura uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, seleccioná-los, opô-los a outros textos. Além disso, o nome do autor faz com que os textos se relacionem entre si (FOUCAULT, 2000, p. 44, 45).

O nome do autor caracteriza um modo de discurso, um discurso diferente do discurso quotidiano; porém, um modo de discurso que “deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto” (FOUCAULT, 2000, p. 45).

Portanto, entendo que as noções de autoria estejam ligadas ao discurso, às formações discursivas que vão se instaurando ao longo da história. Ainda sobre o nome do autor e o funcionamento do discurso, Foucault (2000) diz o seguinte:

O nome do autor não transita como o nome próprio, do interior do discurso para o indivíduo real e exterior que o produziu, mas que, de algum modo, bordeja os textos, recortando-os, delimitando-os, tornando-lhes manifesto o seu modo de ser ou, pelo menos, caracterizando-lhe (FOUCAULT, 2000, p. 45, 46).

Observa-se que enquanto o nome próprio é parte constitutiva do discurso, o nome do autor caracteriza o discurso em si, manifestando a instauração de todo um conjunto de discursos no interior de uma sociedade e de uma cultura. Foucault (2000) coloca que existe uma quantidade de discursos providos da função autor, ao mesmo tempo em que existem outros desprovidos de tal função. Por exemplo: uma carta pessoal tem um signatário, mas não tem um autor; um contrato pode bem ter um fiador, mas não um autor, um texto anônimo escrito na parede da rua tem um

redator, mas não um autor. Portanto, a função autor está relacionada ao modo de existência ou de circulação e funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.

Foucault (2000, p. 49) problematiza a função autor ao discorrer sobre textos científicos, afirmando que tal função é apagada ou de certa forma anônima, pois, segundo o autor, “é a sua pertença a um conjunto sistemático que lhes confere garantias e não a referência ao indivíduo que os produziu”. Entendo que, assim como as ciências têm como base o estabelecimento de uma verdade absoluta, a função autor é apagada no discurso científico porque precisa ser legitimada por uma corrente teórica que, ao mesmo tempo em que anula o autor, demanda por um constructo teórico, representado por outros autores. Além disso, a afirmação ou aprovação do trabalho ou do texto científico depende de uma legitimação da comunidade científica, cujos discursos lhe conferem garantias, a exemplo do nome do inventor que serve apenas para dar nome a um teorema ou de um trabalho acadêmico, como este que ora desenvolvo, que obedece às normas ditadas por este ou aquele discurso. Portanto, conclui-se que, em alguns contextos, a maneira de nomear ou a relação do autor com o lugar de onde ele fala, ou quando fala, podem influenciar e problematizar o entendimento de autoria.

Segundo Foucault (2000), o que faz do indivíduo um autor é o tratamento a que submetemos os textos. O sentido que lhes são conferidos, o estatuto ou o valor neles reconhecidos depende da forma como se responde a questões como: “de onde veio, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto” (FOUCAULT, 2000, p. 49), a exemplo do texto literário, já discutido neste trabalho. O anonimato literário, segundo Foucault, não nos é suportável: aponta para um enigma. Se um texto nos chega anônimo, imediatamente se inicia o jogo de encontrar o autor. Por esta e outras razões, a função autor desempenha hoje um papel preponderante nas obras literárias e implica, dentre outros fatores, a

representação da tradução e na sua relação com a literatura, pelos efeitos que tais discursos produzem.

Atualmente, a questão da relação entre autoria e tradução é bastante polêmica e discutida em diversas esferas: cultural, econômica, legal e política. Observa-se que a noção de tradução, associada à (in)fidelidade, vem sendo construída ao longo dos séculos e que está, também, relacionada às noções de autoria e de originalidade. Se o tradutor é tido como usurpador e infiel é porque a ele é negado o direito de criar ou re-criar, habilidade esta destinada apenas ao autor, contribuindo para o reforço da noção de tradução como cópia, ou, como texto derivado e menor.

Sobre tal polêmica relacionada à tradução, Lawrence Venuti (2002), em seu livro *Escândalos da Tradução*, postula que há uma confusão estabelecida entre autoria e originalidade. Segundo Venuti (2002, p. 87), há que se distinguir tradução de autoria e de erudição. Para ele, a tradução pode ser considerada “uma forma de autoria”, embora derivada, não auto-originária, não *sui generis*, remetendo à noção de tradução como uma transformação controlada, como coloca Derrida (1988). Para Venuti (2002), a escritura ou a chamada re-escritura depende de materiais culturais pré-existentes, elaborados de acordo com valores específicos de uma determinada época ou momento histórico.

Nos âmbitos político, legal e econômico, o *droit moral* atribuído ao autor vários direitos, a citar: (i) o direito de ser identificado como autor; (ii) o de controlar a primeira publicação; (iii) o de objetar quanto a qualquer tratamento distorcido que possa prejudicar sua reputação, segundo a Convenção de Berna (1886) para a proteção de obras literárias ou artísticas (VENUTI, 2002, p. 102). O item terceiro do artigo segundo, completado a partir da Convenção de Bruxelas ocorrida em 1948, acrescenta que as traduções, bem como as adaptações e arranjos musicais de uma obra literária ou artística são protegidas como originais. Percebe-se, então, que tal asserção não só inclui a tradução como obra criativa e artística, garantindo, também, os direitos do tradutor como

representante legal e, de certa forma, de direito moral, responsável pela obra, na cultura ou língua para a qual se traduz.

O Direito Inglês, porém, é o único que, apesar de reconhecer os direitos morais do autor, exclui especificamente as traduções do direito de objetar a um trabalho distorcido. Segundo os ingleses, a tradução é reconhecida como algo que atinge certa complexidade e subjetividade para que se determine a qualidade das traduções.

Venuti (2002) esclarece que, afora as contradições encontradas na legislação de direitos autorais ou *droit moral*, não se pode dizer que tenha havido clareza na linha traçada entre autoria e tradução em termos de práticas literárias e de publicações. A autoria já foi entendida e reconhecida como o uso criativo de outros textos, tanto estrangeiros como domésticos, a citar os sonetos de Sir Thomas Wyatt, no século XVI, que, em muitos casos, imitavam ou traduziam poemas específicos de Petrarca e outros. Suas publicações foram identificadas como autoria e não como tradução.

Em resumo, entendo que as formas de pensar noções de autoria, originalidade e suas diferentes vinculações e veiculações são exemplos das modalidades discursivas que permeiam e fazem parte da ordem de um discurso maior que produz seus efeitos, a citar, a aparente hierarquia entre o original e a tradução, discurso este que vem, possivelmente, sendo cristalizado e historicizado via sujeitos e saberes.

Com relação aos discursos da literatura e da política, que envolvem as questões de autoria e originalidade, Foucault (2007) afirma que são discursos de “categorias reflexivas”, ou seja, discursos classificados por princípios e regras, chamados “discursos institucionalizados” que merecem ser analisados ao lado de outros discursos, aqueles com que eles mantêm relações de certa forma complexas, como é o caso, acrescento, do discurso da tradução em relação ao discurso da literatura estrangeira, no ensino superior, objeto de estudo deste trabalho.

Partindo da hipótese de que existe um discurso institucionalizado que hierarquiza original e tradução, lanço mão da genealogia de Foucault (2000) para problematizar as relações de poder que se instauram nos interdiscursos e que resultam nas possíveis representações, neles aprisionadas e constituídas, dadas as suas condições de produção.

Para concluir este ensaio teórico com relação à tradução, à desconstrução e aos discursos sobre autoria e originalidade e passar, a seguir, para a apresentação e discussão dos resultados, cito o “princípio da descontinuidade” de Foucault (2007, p. 52), afirmando que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”.

6 REPRESENTAÇÕES DE TRADUÇÃO EM CONTEXTO DE ENSINO DE LITERATURA ESTRANGEIRA

Se traduzo palavra por palavra torna-se absurdo; se, por necessidade, modifico por pouco que seja a construção ou o estilo, parecerá que me demito da tarefa de tradutor (S. Jerônimo, 395/396 [1995, p. 63]).

Retomando a história da tradução, percebo que reflexões de grandes tradutores como Cícero, Sto. Agostinho e S. Jerônimo, dentre outros, trazem valiosa contribuição para as discussões contemporâneas, principalmente quando tratamos da questão da (in)fidelidade na tradução, como um fantasma que co-habita o contexto histórico da tradução no ocidente.

Embora tenham se diferenciado na forma de pensar, influenciando os conceitos teóricos que permeiam o imaginário e as reflexões de tradutores e estudiosos contemporâneos, a maioria das discussões se baseavam, e acredito que ainda se baseiam, em dicotomias ou polarizações, tais como fidelidade e infidelidade, tradução literal e tradução livre, estrangeirização e domesticação, visibilidade e invisibilidade, para citar apenas algumas.

Uma das primeiras dicotomias encontra-se, historicamente falando, nos escritos de S. Jerônimo (1995), patrono dos tradutores e grande tradutor da cultura greco-romana, apresentada como epígrafe, no início desta seção. Ao defender-se das acusações de infidelidade na tradução para o latim de uma carta do Bispo Epifânio de Chipre ao Bispo João de Jerusalém, S. Jerônimo (1995) escreve em 395/396, em Belém, a famosa *Carta a Pamáquio* (Ep. 57). Acusado de infidelidade por um ex-companheiro, S. Jerônimo discute, na carta, alguns problemas da tradução, com citações e reflexões que nos soam contemporâneas, por sua profundidade e clareza.

S. Jerônimo levanta questões que são discutidas *ad aeternum* como a da tradução “palavra por palavra” e da tradução “pelo sentido”. Sua soberba retórica remete a pensamentos anteriormente já apontados por Cícero, discutindo os chamados “problemas” de tradução, questões estas que ainda perturbam muitos estudiosos contemporâneos. O tradutor refere-se, aqui, à complexidade de sua tarefa e ao *double bind* a que é submetido ao contrair a “dívida” da tradução, apontada por Walter Benjamin no ensaio *Tarefa-renúncia do Tradutor* (2001). Na *Carta a Pamáquio*, S. Jerônimo remete à questão do texto sagrado e à infidelidade como um ato de pecado, a citar o fato de não se respeitar o texto grego, tido por ele e pelos cristãos da época, como o texto sagrado ou “original”, embora a história nos mostra que a Bíblia, no caso, a versão do Velho Testamento, tenha sido escrita pelos hebreus.

Esse dilema jerominiano de traduzir, bem como de outros grandes escritores e tradutores, a citar: Martin Lutero, Ezra Pound, Goethe, irmãos Campos, dentre muitos outros, contribuíram para a motivação desta pesquisa, no sentido de tentar entender as formas como diferentes contextos culturais tratam as re-escrituras e/ou reproduções de trabalhos universalmente conhecidos e difundidos, mais especificamente, contextos institucionais, como o acadêmico. Assim, esta seção tem como objetivo apresentar os resultados da análise dos dados coletados e desenvolver uma discussão acerca das representações que o discurso literário tem de tradução, em algumas universidades do Brasil e do exterior.

Percebe-se, nos dados coletados, certo com-senso¹⁴ cultural, toda vez que a tradução entra em cena, nos quais as comparações entre original e texto traduzido são inevitáveis, apontando,

¹⁴ Embora o termo “com-senso” possa, ainda, remeter a “consenso” no sentido de aprovação ou adesão de todos, pretendo com ele, marcar um outro sentido, ou seja, chamar a atenção para a preposição “com” como algo que indica “simultaneidade” e, ao mesmo tempo, “intensidade”, a exemplo de “combater”, “compenetrar”, atribuído a “senso” como “juízo de valor” ou “conjunto de opiniões” (FERREIRA, 2004, versão eletrônica).

assim, para algumas regularidades discursivas, a citar as polaridades, que fazem parte da problematização que proponho, para chegar a algumas representações sobre tradução.

Retomo, assim, minha hipótese de pesquisa de que o contexto de ensino de literaturas estrangeiras tem mostrado fortes traços da tradução como texto secundário e inferior e que, portanto, uma discussão, acerca das possíveis representações dos profissionais de ensino, sobre tradução se faz necessária.

Trabalhos mais recentes em diversas áreas, tais como o de Coracini (2007), discutem as representações que o tradutor tem de si e de sua atividade. Observa-se que a questão da (in)fidelidade permeia, também, o discurso do tradutor, marcado, quase sempre, pela dúvida, dúvida, frustração e melancolia, devido à situação de dilema, ao *double bind* que a tarefa de traduzir impõe ao tradutor. Neste *double bind*, o tradutor encontra-se entre-línguas, entre a polissemia ou a pluralidade de sentidos que se deslizam de um termo a outro e transbordam na passagem de um texto a outro, tornando sua tarefa difícil, dada a necessidade de traduzir o que, muitas vezes, é intraduzível.

Da mesma forma, esta questão pode ser observada no livro *Conversas Com Tradutores – Balanços e Perspectivas da Tradução*, organizado por Benedetti e Sobral (2003, p. 7), no qual as “conversas com os tradutores” resumem o “pensar sobre o fazer tradutório” e as implicações das “teorias” sobre sua prática. Seus discursos se desdobram na formação do tradutor, na noção fugaz do certo e do errado, na valorização do texto traduzido em termos mercadológicos, na remuneração decorrente desse mercado flutuante e, ainda, nas peculiaridades da relação do tradutor com a obra, do tradutor com o editor, a citar questões como: qualidade ou juízo de valor que envolve a recepção e circulação da tradução; (in)fidelidade ao autor ou texto original; originalidade; autoria e criatividade.

Assim, na tentativa de melhor entender e explicitar as questões já apresentadas, proponho discutir, por meio de recortes discursivos selecionados das entrevistas, as possíveis representações que os enunciadores têm da tradução, em dois contextos culturais tidos *a priori* como diferentes: o brasileiro e o estadunidense.

6.1 ENTRE TRADUÇÃO E LITERATURA ESTRANGEIRA NO BRASIL – EFEITOS DO *DOUBLE BIND*

Os recortes discursivos (doravante RDs), que apresento para discussão a seguir, foram selecionados dentre as entrevistas com professores de quatro universidades brasileiras. Como o tema da tradução, relacionado ao ensino de literatura estrangeira ou à literatura em si, emerge em diferentes momentos dos relatos dos sujeitos, ao responder ora a uma, ora a outra pergunta, a seleção dos enunciados ou dos RDs se deu, a partir das regularidades que seus discursos apresentavam ou, às vezes, da não-regularidade, isto é, das singularidades de alguns enunciados, de forma a contribuir para a discussão das representações de tradução que aqui apresento.

Início esta discussão com alguns RDs de enunciadores brasileiros nos quais destaco o constante dizer sobre a língua estrangeira, ao tratarem da relação da literatura estrangeira com a tradução. Vejamos o que diz um dos enunciadores.

(RD1):- Ah/mas eu acho que a relação entre a tradução e a língua estrangeira/ ela deve ser o mais fiel possível // o tradutor/ ele deve buscar o que mais se aproxima da intenção do autor para que ele faça essa tradução/ pra não cometer

erros/ cometer equívocos// que/ é o que já fizeram com Bakhtin em português/né// e a gente lê em espanhol e/ tem algumas mudanças (P-6)¹⁵.

Neste RD, P-6 remete à tarefa-renúncia do tradutor (BENJAMIN, 2001), o contrato da dívida que o tradutor assume para com o texto original ou com o autor na tentativa de “restituição de sentido”. Seu RD traz, inicialmente, um lapso ao responder a pergunta sobre a relação entre tradução e literatura estrangeira. P-6 usa o termo “língua” ao invés de literatura, sinalizando para sua possível associação “inconsciente” de tradução à língua e, não à literatura, que seria o objetivo da pergunta. Em seguida, ela acrescenta que a tradução “deve” ser “o mais fiel possível”. P-6 faz uso da modalidade deôntica “ela deve”, apontando para a tarefa prescritiva de obrigação do tradutor - da missão de “ser o mais fiel possível” -, fidelidade esta que significa, segundo o enunciado, aproximar-se da “intenção do autor”.

O verbo “aproximar”, de acordo com o Dicionário Eletrônico Aurélio (FERREIRA, 2004), quer dizer: relacionar, tornar compatível, estabelecer analogias. Quando falamos em aproximação, pensamos, automaticamente, na ideia de binarismo, de polos separados por uma linha imaginária que devem ser aproximados, no qual, de um lado está o texto original e, do outro, o texto traduzido; ou, ainda, num dos polos, o autor e, no outro, o tradutor.

Uma das definições de “analogia” é semelhança ou qualidade de parecido, cognato (FERREIRA, 2004) - aquilo que parece a mesma coisa, porém, é “Quase a Mesma Coisa”, título da obra de Umberto Eco (2003 [2007, p. 9]) em cuja introdução o autor problematiza a complexidade de se dizer a “*mesma* coisa” em outra língua, apontando para o fato de que nem sempre sabemos bem o que *coisa* significa e que é duvidoso o que “quer dizer” *dizer* [itálicos do

¹⁵ Os entrevistados foram nomeados como P-1, P-2, P-3 e assim sucessivamente, conforme a ordem em que as entrevistas foram sendo realizadas. O uso de uma barra (/) ou duas barras (//) nos RDs indicam pausa menor (/) ou maior (//) por parte do enunciador (P-6 é professora de literatura hispano-americana e língua espanhola, em uma faculdade privada de um centro universitário brasileiro, cf. Apêndice C, em CDROM).

autor]. Perguntamos, então, se existe a “mesma coisa” e, se existe como dizer a “mesma coisa” da mesma maneira mesmo no interior de uma língua? Na materialidade linguística do RD1, observa-se como a linguagem está sujeita às próprias armadilhas, a exemplo de termos como “possível”, “aproximar” e “intenção”, os quais denunciam a pluralidade, a polissemia que emerge dentro da própria língua e marca a diferença apesar da busca pela semelhança.

O termo “intenção”, por sua vez, remete a noções como as de “pensamento”, de certa forma “secreto”, ainda não-dito ou reservado. Se a intenção é um pensamento secreto e reservado, um propósito ainda disfarçado, questiona-se: Como “traduzir” as chamadas intenções de um autor numa situação “entre-línguas” se a própria intenção já é algo reservado, subentendido ou disfarçado no interior da própria língua?

Na tentativa de problematizar a (in)fidelidade associada à atividade do tradutor, propomos uma analogia do enunciado - “ser o mais fiel possível” ao texto original ou às “intenções do autor” - à lenda de Homero, nomeando a discussão sobre (in)fidelidade como uma questão “homérica”, isto é, uma hipótese que permanece em aberto para discussão, de difícil solução, mas, cujos resultados afetam significativamente a forma de pensar e entender a tradução ao longo dos séculos. A (in)fidelidade do tradutor ao original, remetida à lenda de Homero, grande poeta épico grego, se dá em virtude dos questionamentos que a própria história da literatura universal deixa sem respostas. Não se pode afirmar ao certo se Homero existiu de fato, ou, ainda, se a autoria dos cânones *Odisséia* e *Ilíada* devem ser atribuídas a ele, constituindo, por essa razão, uma lenda.

A lenda da tradução ou do tradutor como infiel e endividado pode ser analisada semelhantemente, isto é, como uma missão impossível - questão homérica de difícil solução -, já que os efeitos das soluções podem comprometer todo o pensar contemporâneo sobre o que é a tradução e sua representação, nos mais diferentes contextos, especialmente no da literatura, pois,

assim como a *Odisséia* e a *Ilíada* de Homero influenciaram toda a literatura ocidental, também a tradução tem constituído as diversas literaturas e seus respectivos leitores.

Esta analogia da (in)fidelidade à lenda se evidencia no enunciado “ser o mais fiel possível”, pois sinaliza a impossibilidade de fidelidade, isto é, uma tarefa impossível, difícil de ser alcançada, tarefa-renúncia, porém desejada ou idealizada pelo enunciador, materializada no superlativo “o mais” fiel, porém, limitado pelo real “possível”, pela situação do “estar entre-línguas”¹⁶, o *double bind* no qual o tradutor é colocado. A questão homérica pode ser observada, na perspectiva do enunciador de que traduzir seja uma tentativa de imitação do autor, tarefa difícil, pois simboliza a ilusão de “total” semelhança, da homogeneização de uma língua ou cultura.

P-6 acredita que o tradutor deve traduzir aproximando os dois textos sem “cometer erros” ou “equivocos”. Questiono se os chamados erros e equivocos não seriam traços da diferença entre línguas e culturas?

Dessa forma, seu enunciado se desconstrói por si só, pois a missão de aproximar a intenção do autor às possíveis atribuições de sentido que um futuro leitor possa dar ao texto é, portanto, impossível, ilusória e impossível dentro daquilo que P-6 e muitos entrevistados entendem por tradução associando-a a (in)fidelidade. Com relação à mesma questão, percebe-se, ainda, a ilusão de autoria, de controle de sentidos, de fixidez e totalidade, a exemplo do uso da primeira pessoa do presente com um verbo opinativo “eu acho”, bem como o verbo modal “deve”, no sentido de obrigação ou necessidade que o tradutor tem de “ser fiel”.

¹⁶ Faço uso do “estar entre-línguas” como um decalque do termo já utilizado por Coracini (2007), ao tratar da não fixidez de identidades e dos múltiplos discursos e interdiscursos que constituem o sujeito. “Entre” representando um iato que pode separar, mas, ao mesmo tempo, unir dois elementos tidos como diferentes, chamando a atenção para a alteridade e heterogeneidade do sujeito que está nesse “entre” lugar, desconstruindo, também, a ilusão do “um” – ficção que o sujeito tem de si e do “outro”. Remeto, ainda, o termo “entre” ao dilema do *double bind*, já exemplificado na nota 13 deste trabalho.

Como já polemizava São Jerônimo, existe um jogo nesse dilema do “estar entre-línguas” que denuncia a (im)possibilidade da fidelidade, como uma espada pairando sobre a cabeça do tradutor. Se este traduz “literalmente”, se é que é possível, na tentativa de ser “fiel” ao autor, ao original, tido como o detentor do sentido e da verdade, o texto traduzido não flui e causa estranhamento no leitor, trazendo à tona os resíduos¹⁷ (VENUTI, 2002, p. 28) e o discurso heterogêneo da tradução, ou seja, da diferença. Se, por outro lado, o tradutor modifica um pouco o estilo, re-elaborando ou trans-formando a linguagem e aproximando-se mais do leitor, “domesticando” o texto, o tradutor é acusado de infiel. E é nessa tensão que se encontra o tradutor onde a passagem entre línguas e textos ocorre, caracterizando a tarefa de traduzir.

Levanto, mais uma vez, algumas questões para reflexão: Como contornar a necessidade de traduzir com a impossibilidade de se “dizer a *mesma coisa*”? Como aproximar o “querer dizer” do autor às leituras que estão por vir, às construções de sentidos que serão historicamente atribuídas por futuros leitores de um texto já lido e (re)traduzido? Seria possível para o tradutor restituir algo que não lhe foi dado, ou seja, resgatar um sentido que não está cristalizado ou depositado no texto-fonte, como se quer crer?

Se pensarmos a tradução com base na visão platônica da polaridade entre texto-fonte e texto-traduzido ou em aforismos como “tradutor-traidor” e “belas infieis”, a resposta será: “missão impossível”, isto é, a tradução será inevitavelmente associada à infidelidade, ou, ainda, à impossibilidade de “ser fiel”. Isto remete, novamente, à tradução como dilema que, por um lado, traz a demanda, a necessidade de traduzir para que o texto e o autor sobrevivam e, por outro, a impossibilidade de restituição daquilo que falta ou às vezes excede. Como consequência, a

¹⁷ Para Venuti (2002, p. 28) os resíduos são rastros ou traços que a língua e cultura do texto em tradução “libera” no momento da passagem para a outra língua, para o texto traduzido, cultivando, assim o discurso heterogêneo da tradução.

*différance*¹⁸ é deflagrada no acontecimento que é a tradução – impossível, se levarmos em conta o “intraduzível”, porém, necessário.

Ao enunciar “é o que já fizeram com Bakhtin em português [...] e a gente lê em espanhol e/ tem algumas mudanças”, P-6 expressa que não concorda com as transformações sofridas pelo texto traduzido, caracterizando seu desejo de homogeneização da língua que ocorre via apagamento da diferença, resistindo aos efeitos que tais “mudanças” proporcionam.

Ainda, no que trata da relação texto e autor, o enunciado constroi uma representação de mediadores culturais, mobilizando uma memória de Brasil como lugar da “falta”, incompleto para o estrangeiro, iniciado pela conjunção “mas” que aponta para a correção de erros, produzindo um efeito de verdade.

Remeto, também, o termo “mudança” às associações que Derrida (1988) faz à tradução como um texto transformado, embora controlado pelo original, à noção de dívida que, segundo Derrida, não está no ato tradutório em si ou no tradutor, mas, sim, no próprio texto, o qual pede para ser traduzido para sua própria sobrevivência, pois, assim como a própria natureza sobrevive da (re)criação e transformação, da mesma forma a tradução só acontece via transformação, já que a língua acompanha o movimento e a mudança das coisas. Para Derrida (2002), só é original o texto que sobrevive em mutação, em tradução, ou ainda, na pós-maturação (BENJAMIN, 2001).

No excerto que apresento a seguir, outro enunciador explica como trata esta questão:

(RD2):- [...] É e eu não trabalho com a tradução / eu normalmente dou em inglês / o que acontece / às vezes / é eu dar uma obra simplificada / na linha dos *graded readers* / então / por exemplo/ no ano passado eu trabalhei com George Orwell/ eles leram “1984” / a gente discutiu/ mas eles leram a obra simplificada/ mas em inglês / porque eu opto [...] (P-7)¹⁹.

¹⁸ Cf. nota 11, p. 58.

¹⁹ P-7 é professora de literatura anglo-americana de uma universidade pública brasileira (cf. Apêndice C, p. 41-52, CDRom).

P-7 acredita que as obras indicadas no programa de sua disciplina de literatura anglo-americana devem ser lidas na língua estrangeira, ou seja, “em inglês”. O uso do advérbio “normalmente” aponta para sua rotina de sala de aula, remetendo a aquilo que é comumente praticado em seu contexto de ensino e à naturalização do seu discurso, ao tratar da relação entre o ensino de literatura e a tradução. O enunciador tem preferência por versões simplificadas às traduções ao enunciar: “o que acontece/ às vezes/ é eu dar uma obra simplificada/ na linha dos *graded readers*”.

Isso posto, pergunto se *graded readers* (versões simplificadas) não seriam re-leituras, re-escrituras, trans-formações de um texto literário para um “novo texto”, ou seja, traduções? Resumir um texto ou reduzir um texto não implica em escolhas e reduções feitas por aquele leitor especializado, seja ele autor, tradutor ou professor, isto é, não implica em mudanças dentro da própria língua estrangeira? E, ainda, um texto simplificado não constitui “outro texto”, ou seja, um texto “diferente”, porém, “original” e resumido?

Entendo que na visão de P-7, ensinar literatura estrangeira é, também, uma forma de aprimoramento linguístico, a qual justifica sua opção pelos textos simplificados, sinalizando, assim, para o lugar “entre-línguas” - entre literatura e língua que o constitui e o historiciza, pois não há como falar de literatura sem envolver questões de língua, assim como não há como falar de tradução sem associação à leitura, ao “original”, ao autor.

P-7, como todos nós, é um sujeito constituído por inúmeros “saberes”, com traços de vários discursos, a citar, o discurso metodológico para ensino de língua estrangeira -, que perpassa sua formação de professora e marca, também, sua posição discursiva, e, eu diria, institucionalizada, influenciada pelas “verdades” que são naturalizadas e cristalizadas via discurso institucional ou pedagógico. No RD2, observam-se regularidades discursivas como a da

ilusão de completude da língua, do original como fonte de sentido, no caso, depositada na língua do autor de origem daquele texto, atrelando tradução a (in) fidelidade.

A mesma regularidade pode ser observada em outros depoimentos de entrevistados, a exemplo de P-8, quando se colocou uma questão sobre a leitura dos textos no original ou na tradução. P-8 responde que indica sempre os textos no original, ou seja, que acha importante o contato que o aluno tem com a língua estrangeira nesse momento de leitura, explicando:

(RD3):- [...] na língua de origem / agora o que eu faço / assim / com os textos da Idade Média / como a língua passou / tava passando pelo processo de evolução / então o aluno vai ter mais dificuldades / então o que eu faço para solucionar um pouco essa dificuldade do aluno / é trabalhar / às vezes / com obras adaptadas (P-8)²⁰.

Além de sinalizar para sua preocupação com a questão da originalidade e da língua estrangeira, como no RD anterior de P-7, materializado no sintagma “na língua de origem” e destaque, também, neste RD3, a polissemia do verbo “passar” que, segundo Ferreira (2004), quer dizer: ir de um lugar a outro/ ir através/ afastar-se, cessar/ ser transmitido, dentre outros sentidos. No enunciado: “como a língua passou/ tava passando pelo processo de evolução”, podemos dizer que P-8 percebe o movimento de transformação da língua no tempo e no espaço, ou seja, da transformação, materializada na palavra “evolução” da linguagem do texto escrito na Idade Média para a linguagem contemporânea. Para solucionar o problema do deslocamento sofrido pela língua e pelo texto no decorrer da história, P-8 afirma que faz uso de adaptações.

Entendo que ao lançar mão das adaptações de tais obras, ele/a aciona a circulação e recepção das re-escrituras, ou seja, de “outros”, “novos” textos, com a diferença apenas de que tais versões são na língua do autor ou do texto de origem.

²⁰ P-8 é professora de literatura hispano-americana de uma universidade pública brasileira (Cf. Apêndice C, p. 53-60).

Uma outra questão que destaco no RD3 é a tensão entre a “representação” da continuidade e descontinuidade da história materializada pelo advérbio “às vezes”, sinalizando para sua resistência ao “novo”, isto é, às adaptações e, às traduções, por parte de P-8.

Ainda sobre a mesma questão da resistência ao “texto novo”, um outro enunciador tece o seguinte comentário, ao tratar da possibilidade do uso da tradução em suas aulas.

(RD4):- Às vezes a tradução pode ser muito diferente do inglês// às vezes tem várias palavras que foram mudadas/ trocadas ou o sentido era diferente// talvez// mas/ em todo caso/ a gente mostra para eles que poderiam ler alguma tradução// só que o mais importante é ler e entender em inglês/ especialmente/ né/ quando nós estamos na graduação/ porque se não torna-se [*sic*] como acontece em muitas outras instituições/ de lerem apenas o português/ quer dizer/ a tradução em português e fica amarrada à tradução em português e/ não conseguem ler o inglês (P-2)²¹.

É importante chamarmos a atenção para as marcas discursivas da dúvida no RD4, como a repetição dos advérbios “às vezes”, da modalidade “talvez”, da locução “em todo caso”, por exemplo, seguidos por conjunções adversativas como “mas” e por verbos modalizadores como “poderiam”, que apontam para a tentativa inconsciente de amenização da posição discursiva de P-2. Esse discurso da dúvida, do cuidado em falar da sua prática, sinaliza para o apagamento, ou até para a resistência à memória impregnada nas palavras, à história de leitura do enunciador, bem como ao “saber” nele constituído. Observa-se, nesse saber constituído, a impossibilidade de controle que nós sujeitos temos sobre nosso discurso, marcado pelo inconsciente e por nossa história, nossa experiência de vida, nossa arqueologia.

Do enunciado de P-2 emerge a formação discursiva pedagógica materializada no uso de substantivos como: “tradução”, “graduação”, “inglês”, “português”, remetendo à instituição, ao discurso institucionalizado. P-2 generaliza seu dizer por meio do sujeito “a gente”, ou seja, nós, incluindo todos os professores que ensinam língua e literatura estrangeira, bem como sua

²¹ P-2 é professor de literatura anglo-americana de uma universidade pública brasileira (cf. Apêndice C, p. 9-14).

interlocutora, a pesquisadora que o entrevista, contrapondo-se às “outras” instituições que tem práticas diferenciadas, segundo o enunciador. O uso do pronome “outro” aponta para o distanciamento daquele que fala, para a não inclusão do outro como o “diferente”, ou distante do discurso pedagógico no qual o dizer de P-2 se insere. Observa-se no RD4 traços da continuidade de formações discursivas institucionalizadas que dicotomizam e marcam a diferença entre o falar de si e o dizer do “outro”.

Com relação ao ensino de língua estrangeira, o enunciado de P-2 reflete os efeitos discursivos do método de ensino *Communicative Approach* (Abordagem Comunicativa) que exerceu e ainda exerce grande influência no ensino de línguas e, pelo que se observa, no ensino de literatura inglesa, principalmente nas universidades. Com base nesse método, ao professor, bem como ao aluno, só é(ra) “permitido” o uso da língua inglesa falada ou escrita; a tradução é(ra) tida como um recurso ilícito por não atender à demanda dos especialistas de “só falar inglês em sala de aula”.

As escolhas lexicais de P-2 materializadas em adjetivos e advérbios como: “diferente”, “trocadas”, “importante”, por exemplo, sugerem formas de modalizações apreciativas do estrangeiro, além de “amarrarem” como o enunciador coloca a língua estrangeira à língua portuguesa. A ação de “amarrar” produz um sentido de carga negativa, no sentido de que a tradução possa prender ou atar o aluno à língua materna, limitando o aprendizado ou o aperfeiçoamento da língua estrangeira.

Já, por outra perspectiva, ao enunciar que “a tradução pode ser muito diferente”, P-2 traz o modalizador “pode” que modifica o “ser” e o advérbio “muito” que intensifica, por sua vez, o “diferente”. O adjetivo “diferente” traduz a ambiguidade e deslizamento do termo, remetendo à *différance* da desconstrução, sinalizando para a impossibilidade de apagamento do movimento metonímico que é a tradução, ou seja, o fato inevitável de que o sentido “[d]as palavras [tenham

sido] mudadas, trocadas” no texto traduzido, o que remete ao desejo da possível “equivalência” total ou da igualdade de um termo de uma língua para outra. Percebe-se que a história de leitura dos enunciadores determina sua maior ou menor interlocução, tanto em relação ao texto a ser lido, quanto a aquele a ser produzido, traduzido. Portanto, ao mesmo tempo em que a sintaxe ou a organização da língua se faz passível de re-arranjos, ela sinaliza, também, para o lugar em que se compreende os deslizamentos, o movimento da passagem daquilo que se pensa a aquilo que se fala, da tradução do pensar para o enunciar, do ler para o escrever e, assim, sucessivamente.

Outro excerto que destaco no RD em questão é o que denuncia a regularidade do discurso constituído como “em nome do pai” ou em nome da instituição como discurso da verdade: “só que o mais importante é ler e entender em inglês, especialmente [...] quando nós estamos na graduação”. Ao enunciar o sintagma de superlativo “o mais importante” ele sinaliza para a “lei” de ensinar, estipulada ou pré-estabelecida por uma autoridade (ainda que indefinida) como verdade naquele curso de graduação, naquela instituição.

O último enunciado que me chama a atenção neste RD são os verbos “ler” e “amarrar”. A preocupação deste enunciatador está fortemente ligada à questão da leitura, não só pela repetição do verbo “de lerem apenas o português” e “não conseguem ler em inglês”, enunciados ligados pelo sintagma “amarrados à tradução”, isto é, a tradução como um embaraço ou obstáculo que possa impedir a leitura em língua inglesa.

Isso posto, questiono: que efeitos políticos e culturais tais discursos ocasionam? No caso de professores alocados em instituições brasileiras, apesar de algumas variações e dissonâncias, percebe-se que suas vozes co-optam a criação e articulação de alguns estereótipos com base no etnocentrismo estrangeiro, ou na valorização do estrangeiro ou da cultura estrangeira em detrimento da “sua” língua ou cultura que, embora não lhe pertença, permite que os sujeitos constituam suas identidades e nelas se representem.

Entendo que o fato de alguns professores optarem pelas leituras das obras no original, pelas versões simplificadas, ou pelas adaptações, por exemplo, só se justifica se analisado pelo viés da posição-sujeito e pelo “entre-lugar” que ocupam. Percebe-se, em seus discursos, uma noção de tradução com base nas teorias puramente linguísticas e raízes fundadas na visão estruturalista, visão essa que contribui para reforçar a hierarquia estabelecida entre o original e a tradução e, por consequência, restringir a tradução como prática pedagógica no ensino de língua e literatura estrangeira.

Todavia, ao refletir sobre a forma como isso se dá e sobre os efeitos de tais discursos e, ainda, na tentativa de organizar o que problematizo a partir dos RDs apresentados, remeto tal discussão ao texto de Derrida (2003) *Da Hospitalidade*. Nesse texto, Derrida desloca as noções de estrangeiro e de hospitalidade trabalhando com a duplicidade de sentidos dos termos *hôte* (do francês) – hóspede e, ao mesmo tempo, hospedeiro, ou *host* (do inglês) hospedeiro, aquele que recebe o estrangeiro, mas que remete, por sua vez a *hostage* (refém) ou *hostile* (inimigo de guerra ou hostil). A desconstrução do termo leva à discussão das assimetrias como elementos frequentes nas relações de poder das quais somos herdeiros. Suas colocações se resumem da seguinte maneira: o hospedeiro que convida o hóspede a se sentir em casa, acolhendo-o, com base nas leis da hospitalidade corre o risco de tornar-se um refém, um hóspede dentro de sua própria casa, como numa inversão de papéis, questionando, assim, os efeitos da hospitalidade.

Faço, assim, uma analogia do contexto do hospedeiro ao do ensino de literatura estrangeira, nos casos brasileiros aqui apresentados. Percebe-se que, ao defender o uso da língua estrangeira ou da leitura do texto no original, com base na sua posição-sujeito, na instituição e na formação discursiva emergente de seu grupo ou comunidade interpretativa, o hospedeiro da literatura estrangeira recebe e acolhe o estrangeiro, naturalizando-o. Entretanto, tal familiaridade parece ser apenas superficial, pois não há como evitar a sensação que o estrangeiro – o

unheimlich (FREUD, 1941 [2003]) – pode provocar naquilo que nos parece familiar ou hospitaleiro, pois todo hóspede já habita (n)o hospedeiro, assim como o *unheimlich* (estranho/estrangeiro) contem o *heimlich* (familiar, nativo).

De forma mais clara, Freud (2003) explica que a palavra *unheimlich* (traduzida na versão inglesa como *uncanny*, cujo verbete Antônio Houaiss (1982) traduz para o português como: estranho, misterioso, sinistro, incomum, sobrenatural, perigoso) se opõe a *heimlich*, *heimisch*, que quer dizer “familiar”, “nativo”, algo que pertence ao lar. Assim, concluímos que o estranho é apavorante porque não é conhecido ou familiar. É claro que nem tudo que não é familiar causa estranheza, contudo, a relação não pode ser invertida. Podemos dizer que algo novo também pode se tornar amedrontador, estranho, ou, que algumas novidades causam estranheza, mas não todas, certamente. Para que o novo ou estranho se torne assustador algo tem que ser acrescido. A produção de sentimento de estranheza está, também, associada à incerteza intelectual, de forma que o estranho seria sempre alguma coisa como um lugar que não sabemos onde estamos e que causa certo desconforto, pois quanto mais orientada ou encaixada em seu meio uma pessoa é, menor será a possibilidade de sentir-se estranha com relação aos fatos e objetos desse contexto.

Entendo que a restrição à tradução, neste caso, constitui ou representa uma forma de defesa ou de resistência ao “estranho”, ao “outro” – que já o habita e o constitui –, neste caso, ao texto “novo” ou à tradução. Em resumo, ao mesmo tempo em que o hospedeiro acolhe o estrangeiro, em nome da hospitalidade, ele resiste a ele, ao perceber os efeitos de “estranhamento” e a presença da “diferença”, marcada pela presença do estrangeiro via tradução.

Todavia, não se pode generalizar ou homogeneizar tais representações como se fossem estáveis ou contínuas. Existem vozes dissonantes na amostra de dados coletados aqui no Brasil, bem como na amostra dos Estados Unidos. As histórias de leitura e de experiência intelectual e cultural dos enunciadores, como já mencionei anteriormente, não são e não poderiam ser as

mesmas, visto que as concepções de identidade são hoje entendidas por diferentes perspectivas, por serem constituídas com base na “descentração” do sujeito, traduzindo um “deslocamento através de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno” (HALL, 1992 [2006, p. 34]).

Como as palavras estão impregnadas de memória e os sentidos que atribuímos a elas, à linguagem e às coisas vão se traduzindo e se reconstituindo, assim como nossas identidades, as diferenças e singularidades emergem nos dizeres de alguns dos entrevistados, sinalizando para outras possíveis representações de literatura, língua e tradução.

O RD que segue é um desses exemplos. P-3 também entende que o ensino de literatura representa um momento importante para o aprimoramento linguístico, porém, seu discurso traz à tona algumas singularidades de formações discursivas:

(RD5):- Eu peço que eles leiam o original/ porque eu acredito que a possibilidade que eles vão ter de ler essas obras/ no original/ em língua inglesa/ e com discussões com uma comunidade interpretativa é aqui/ no curso de letras// então eu acho que eles têm que aproveitar essa chance pra tentar/ em conjunto/ em grupo/ vencer as dificuldades de estilo/ de linguagem/ de uma série de coisas que eles vão ter// não é? (P-3)²².

P-3 se apoia no lugar “aqui/ no curso de letras” para se posicionar discursivamente e remete ao discurso institucional do sujeito que compartilha do saber acadêmico e nele se situa. O uso de substantivos como: “estilo”, “linguagem” são estratégias discursivas que remetem seu dizer ao discurso pedagógico. Porém, as representações de P-3 sobre o que e como ensinar parecem ter sido constituídas no viés de outros interdiscursos acadêmicos, que não o do essencialismo linguístico. Na interface entre o dentro e o fora, entre o velho e o novo, P-3 amplia a representação da língua e literatura estrangeira ao enunciar o momento do ensino como um “lugar” ou espaço para “discussões” com uma “comunidade interpretativa”. A enunciadora

²² P-3 é professora de literatura anglo-americana de uma universidade pública brasileira (cf. Apêndice C, p. 15-19).

atribui o termo “comunidade interpretativa” de Fish (1980) à situação de sala de aula como forma de “fazer sentido” a aquilo que é sócio-historicamente construído e partilhado por uma determinada comunidade cultural. O uso da língua estrangeira para P-3 representa, também, uma maneira de compartilhar através do “grupo” ou “em conjunto” a chamada “literariedade” que esse tipo de leitura apresenta, simbolizada pelo substantivo “estilo”. O verbete “estilo” é definido por Ferreira (2004) como forma ou maneira elegante de escrever ou modo de expressar de um escritor. Assim, para “vencer as dificuldades” da demanda do texto literário estrangeiro que tem, segundo P-3, uma “linguagem” própria, compartilhar a discussão com aquela comunidade é importante.

Com relação ao uso da tradução em suas aulas, P-3 argumenta o seguinte:

(RD6):- Acho que tem que ter um espaço para isso/ a literatura/ a tradução e as adaptações (P-3).

A enunciadora colocou anteriormente, que, em vários momentos da aula, ela faz uso da de textos traduzidos e adaptados, como forma de ampliar - “ter um espaço” - (n)as discussões sobre a obra, pois entende que o ensino de literatura deve, isto é, “tem que” contemplar a “tradução e as adaptações”, apontando para a necessidade e para a importância de trazer outros textos, outras “línguas” para a discussão do texto literário em sala de aula.

Percebo, portanto, que, embora exista um discurso que institucionaliza e amarra o ensino de literatura à questão linguística ou ao ensino de língua estrangeira que, remete, por sua vez, à demanda pela leitura do texto literário estrangeiro no original, novos “espaços”, como coloca P-3, podem se abrir, no sentido de se olhar para outras direções, de se “ouvir” outras vozes que não apenas aquelas que o imaginário do sujeito possa construir como “verdade absoluta”.

Por outro lado, o sintagma “tem que ter espaço” enunciado por P-3, remete não só ao “espaço” que não se tem ou que não é “permitido” no ensino de literatura, o qual representa,

também, um apelo, materializado na modalidade deôntica do “ter que”- no sentido de que a demanda pelo uso da tradução já existe, é necessária, porém, restringida e atravessada por outros discursos que se esbarram e se imbricam no *double bind* do estar “entre-línguas”, entre o discurso institucionalizado e a realidade da sala de aula.

P-1 corrobora, por sua vez, com P-3 dizendo que acha importante a comparação do original com a tradução para o aprendizado da língua estrangeira, esta priorizada na leitura e discussão do texto literário, afirmando que usa traduções em alguns de seus cursos:

(RD7):- [...] E não só a tradução de uma língua para outra/ como também uma tradução de uma mídia para outra também// outro dia levei para a sala de aula uma versão radiofônica de *Twelfth Night*// os alunos disseram que ouvir os atores/ com a entonação/ o ritmo/ a altura e o tom de voz/ também ajudavam muito na compreensão do texto (P-1)²³.

P1 remete sua noção de tradução à do linguista Jakobson (1959) que a compartimentaliza em três categorias: a intralingual (dentro da própria língua); a interlingual (entre duas línguas ou, segundo Jakobson - tradução propriamente dita) e; a intersemiótica (entre diferentes sistemas de signos – do texto para a tela, do texto para o palco, dentre outros). Porém, ao enunciar “uma tradução de uma mídia para outra” citando como exemplo a versão radiofônica, observa-se que P-1 amplia a noção de tradução para outras formas que não apenas a do processo de “converter uma língua em outra”. O termo “outra”, repetido no RD7, realça o traço do estrangeiro que permeia o contexto de ensino de literaturas estrangeiras e de sua dependência diária do contato com a diferença, com o diverso ou distante. O enunciado também aponta para o enriquecimento da discussão do texto literário estrangeiro via traduções de outras “mídias”, como coloca P-1.

P-1 conclui afirmando que:

²³ P-1 é professor de literatura inglesa em uma universidade pública brasileira (cf. Apêndice C, p. 1-8).

(RD8):- Acho que a tradução interlingual e intersemiótica são formas de ler e interpretar um texto/ por isso gosto muito de trabalhar com filmes/ com encenações teatrais e radiofônicas das peças (P-1).

Além da possibilidade desse espaço da tradução em suas aulas, por meio da utilização de filmes, encenações teatrais e radiofônicas das peças, observa-se através do RD8 que P-1 considera a tradução uma forma de contribuição na compreensão e discussão dos textos com que trabalha. P-1 associa tradução a maneiras de “ler e interpretar um texto”, ou seja, a tradução também inclui a leitura e a interpretação, ou seja, ela é, por si só, uma re-leitura, outra leitura. Seu discurso é, por isso, singular dentre os entrevistados brasileiros, no sentido de que sinaliza para a interdiscursividade, para um interdiálogo com outros discursos, discursos estes mais contemporâneos, híbridos e não-homogêneos.

Todavia, os RDs 7 e 8 discutidos, extraídos da fala de P-1, estão incluídos, como observo a seguir, num outro lugar, que não o do curso de Letras Inglês-Português de sua instituição, ou seja, P-1 estava se referindo ao seu curso de drama moderno, com um público diferente do público de Letras Inglês-Português. Vejamos como ele explica essa relação:

(RD9):- Os cursos de literatura inglesa sempre foram ministrados em inglês// é uma regra do departamento/ sim/ [...] as obras também são originais//não usamos textos simplificados ou traduções (P-1).

Novamente, percebe no RD9, o ensino de literatura estrangeira atrelado ao ensino de língua, como algo historicamente marcado, denunciado aqui pelo advérbio “sempre”, constituído como uma verdade institucionalizada através da repetição, num processo contínuo. Um “sempre” marcado pelo verbo “ministrar” e pelo sintagma “regra do departamento”, regra esta enunciada pelos demais entrevistados (da amostra brasileira) como prioridade, naquele contexto de ensino de literatura estrangeira. Os professores “ministram”, ou seja, conferem, administram suas aulas de acordo com as “regras” – aquilo que dirige, governa.

É interessante observar-se como sua posição discursiva muda quando se coloca como professor de literatura estrangeira no curso de Letras da instituição, daquele “departamento”, em relação à sua posição de professor de curso de Drama Moderno, ou seja, para outro público. Entendo que, da mesma forma que a língua estrangeira é tida como “formadora” desse leitor de texto literário estrangeiro, neste caso, do acadêmico de Letras Português-Inglês, a tradução também o é, já que não existe “formação” de tradutores sem formação linguística. Observa-se, assim, um paradoxo, pois, sem o ensino de língua estrangeira não se “formariam” tradutores e se “formados” a instituição nega a importância e a representação da tradução no contexto acadêmico que o constitui.

Tal paradoxo, porém, leva-me a questionar não só a forma com que os enunciadores entendem o ensino de literatura e de língua estrangeiras, já que entendo que só se pode falar em língua estrangeira dada a condição da língua “materna”, ou em original, dada a tradução.

Segundo Coracini (2007), a oposição entre a língua dita materna e a língua estrangeira é uma constante sempre que nomeadas, sendo a primeira tida como a língua adquirida e a segunda aprendida, formando, assim, mais uma das muitas dicotomias que permeiam o imaginário da maioria dos conceitos e teorias ocidentais do ensino-aprendizagem de línguas. Acrescento que a mesma questão pode ser observada no contexto de ensino de literatura estrangeira, face à alteridade, à presença do “outro”, do texto literário estrangeiro e da língua estrangeira.

Alguns relatos dos entrevistados sinalizam para o “entre-lugar” dos sujeitos que interagem nesse contexto, lugar cujas representações e subjetividades são construídas na e pela presença do “outro”, face às diferenças culturais, à presença ou à marca do estrangeiro que emerge do contato com o texto literário.

Um dos entrevistados brasileiros, respondendo à pergunta sobre o uso ou não de textos traduzidos em suas aulas de literatura, traz à tona, como a grande maioria, a questão da língua

estrangeira, afirmando que não usa textos traduzidos em suas aulas e que prioriza o uso (ler, entender e falar) da língua estrangeira como instrumento importante em sua prática. P-5 entende o ensino de literatura estrangeira como parte importante na formação literária e linguística do aluno. Pergunto, a seguir, se os alunos leem e discutem os textos na língua estrangeira. Sua resposta é a seguinte:

(RD10):- Tudo em língua inglesa / mas / naquele processo /né/ dá uma resumidinha em língua portuguesa (P-5)²⁴.

Ao enunciar “tudo”, P-5 sinaliza para a ilusão de “totalidade” prometida pela metodologia de ensino de línguas. O pronome indefinido “tudo” remete à sua aula de literatura estrangeira, ou seja, à leitura, teoria, discussão do texto literário, ou seja, “todas” as estratégias metodológicas e de conteúdo são realizadas em língua estrangeira. Seu enunciado mostra a tentativa de homogeneização do ensino de literatura através da língua.

Contudo, a conjunção “mas” vem restringir a suposta totalidade, sinalizando para a interferência do “outro” por meio do dêitico “naquele”, seguido de “processo”. O que P-5 quer dizer com “naquele processo”? Esse sintagma sinaliza para a cumplicidade entre a enunciativa, sua interlocutora (neste caso, a entrevistadora) e os demais colegas que compartilham a realidade de sala de aula. A estratégia da “resumidinha” em língua portuguesa é entendida aqui como um “processo”, significando algo rápido, um atalho ou *détour* que não tome muito tempo ou espaço da aula, na visão de P-5. O diminutivo “resumidinha” aponta para a tentativa de amenização dessa estratégia que, mesmo compartilhada, parece ser tida como ilícita ou não “autorizada”, - pois foge à metodologia “adotada” pelos professores e às recomendações dos especialistas.

²⁴ P-5 é professora de literatura anglo-americana em um centro universitário privado brasileiro (cf. Apêndice C, p. 20-33).

Na tentativa de buscar uma solução para a questão que se apresenta, P-5 contextualiza um pouco mais dizendo:

(RD11):- E nisso/ sempre tem que ter um acordo/ então/ o que que [sic] eu faço/ eu começo/ eu dou a aula em inglês/ e dou uma resumida em português/ então eu poderia te dizer com muita tranquilidade que a coisa acontece assim / 70% língua estrangeira e 30% língua materna/ tem dias / existem aquelas aulas / há momentos que você ta [sic] tão empolgada com a coisa/ que eles te acompanham tão bem / sabe / aquele clima/ aquele ambiente propício/ têm esses dias que eles te acompanham tão bem / que daí a coisa chega aos 90% /sabe/ e eles vão/ eles vão/ como tem outros dias que o clima não está propício e você vai (P-5).

Observa-se que o dêitico “nisso”, enunciado por P-5, deflagra não apenas o dilema do lugar “entre-línguas”, entre o falar a língua materna e a estrangeira, como também, o processo, o caminho percorrido ao descrever em porcentagens (70%, 30%, 90%) a quantidade de uso da língua materna ou estrangeira. O excerto nos mostra, ainda, o espaço híbrido da subjetividade, o sujeito de identidade móvel que transita no imbricamento das línguas (CORACINI, 2007).

P-5 enuncia que fica “empolgada” quando consegue “conduzir” 90% da aula na língua estrangeira, criando uma imagem positiva de seu ensinar, ao seu estilo, sem muita preocupação com a teoria ou metodologia, quando menciona que pode dizer “com muita tranquilidade” que é assim que sua aula funciona. Podemos dizer que o sintagma “naquele clima” é uma metáfora para explicar que, a naturalidade com que as coisas acontecem depende, em grande parte, dos alunos, isentando-se da responsabilidade do “saber-poder”.

No entanto, a tensão do seu discurso se observa ao se colocar na posição do sujeito que vem para ensinar, que vislumbra e idealiza a plenitude prometida pelo método ou teoria e, ao mesmo tempo, ao tentar descrever aquele “processo” afirmando: “eu começo/ eu dou a aula em inglês/ e dou uma resumida em português”. A repetição do pronome pessoal de primeira pessoa “eu”, o uso dos verbos “começar”, “dar” e, em seguida, “resumir” sinalizam para a necessidade

de re-afirmação, de re-elaboração de seu discurso, revelando a transição do “ideal” para a falta e os efeitos que a tensão provoca em seu dizer.

Percebe-se, nos relatos, que as representações que eles têm de si, enquanto sujeitos “entre-línguas” e culturas, vão sendo configuradas a partir do lugar institucional face ao encontro com o “outro”, o estrangeiro, o diferente, o novo. Na tentativa de entenderem “o que” e “como” ensinar, suas “verdades” ou ideologias, tidas como ideais ou plenas se confundem, sinalizando para o “des-arranjo causado pela presença explícita do outro” (CORACINI, 2003, p. 157).

Tendo em vista a noção de cultura como terreno híbrido e heterogêneo e que, portanto, deve ser pensada sob diferentes perspectivas (BHABBA, 1994), percebo que muitos dos relatos, a exemplo deste RD11, sinalizam para a presença constante do interdiscurso que entende o ensino de literatura focado na língua ou na linguagem, no caso dos enunciadores desta pesquisa, na língua do “outro”, do estrangeiro. Com isso, seus dizeres são povoados pela ausência ou pela falta que a ilusão do sujeito uno ou a busca pela homogeneidade ocasiona.

Ao atrelarem o discurso do ensino de literatura ao discurso do ensino de língua estrangeira, os entrevistados pressentem a falta de algum tipo de suplemento que possa “complementar”, suprir ou contribuir para a leitura e discussão dos textos literários, lançando mão de textos simplificados, adaptações e filmes, ou seja, acionando a circulação de outras mídias, ou seja, de traduções.

Outra questão que emerge dos enunciados é a discussão da tradução de poesia. Observa-se, nesse contexto, certo paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que uma grande maioria de entrevistados brasileiros afirma que optam pela leitura de textos na língua estrangeira, na língua do autor, alguns legitimam o uso da tradução para ensinar poesia, já que é tida como a de maior complexidade pelos especialistas, o que, portanto, na visão dos enunciadores, justifica lançar mão do texto traduzido.

Vejamos o que P-7 diz sobre ensino de poesia e tradução:

(RD12):- E/ aí/ por exemplo/ agora recentemente eu trabalhei com Emily Dickinson// tem muitas traduções muito boas dela/ inclusive de Cecília Meireles/ gente do gabarito de Cecília Meireles/ Allan Poe mesmo// a gente trabalhou dois poemas que são famosíssimos com tradução de Fernando Pessoa/ né// então/ eles acharam muito bonita a tradução/ a gente chegou a conversar um pouquinho (P-7)²⁵.

Observa-se no RD12 o que Venuti (2002) nomeia de confusão entre autoria e originalidade, ou seja, ao associar traduções “muito boas” a “gente de gabarito” como Cecília Meireles ou Fernando Pessoa, o RD12 aponta para a questão da “originalidade” que tais poetas conquistaram. A autoridade cultural denunciada pelo superlativo “famosíssimos” – dicionarizado como: influência, prestígio, crédito – (FERREIRA, 2004), ou seja, a fama conquistada pelos dois poetas Meireles e Pessoa via literatura brasileira os “autorizam” a traduzir os também autores estrangeiros famosos como Dickinson e Poe.

Segundo a perspectiva estruturalista, que toma como base as teorias linguísticas essencialistas, a tradução é tida como texto derivado, ou seja, texto sem auto-expressão, não-criativo, concluindo-se, portanto, que esta só pode ser legitimada via autoria, via autoridade literário-cultural, autoral, a exemplo do excerto de P-7.

Sobre a questão autoral, os exemplos aqui trazidos corroboram o que Venuti (2002) entende como resistência ou recusa em aceitar ou considerar os valores culturais transmitidos pela tradução, por parte das instituições acadêmicas, revelando assim o elitismo das mesmas, ao tratarem de autoria e originalidade e, neste caso, de tradução. Se tal elite considera essas revelações prejudiciais é porque elas representam ou levam a um paradoxo, isto é, “a tradução revela uma profunda relutância entre os especialistas nas línguas estrangeiras em considerar as diferenças introduzidas pelo tráfego entre línguas e culturas” (VENUTI, 2002, p. 69).

²⁵ P-7 é professora de literatura inglesa de uma instituição pública brasileira (cf. Apêndice C, p. 41-52).

Dante Alighieri (1304-1307 [2002, p. 48]), acreditava que a tradução de poemas poderia “destruir a doçura do original”. Ao defender o motivo pelo qual seus poemas eram criados em italiano e não em latim – língua que dominava o contexto histórico e que ocasionou tal questionamento e postura política da época –, Dante admitia que, na tradução, sempre pudesse existir perdas, devido à impossibilidade de simetria entre uma língua e outra, tais como a rima e a métrica nos poemas.

Da mesma forma, questiono que, se tal perda é admitida, deve-se, então, concordar que, na tradução da Bíblia do aramaico ou hebraico para o grego, do grego para o latim, para o alemão, para o inglês e francês ou, ainda, para outras línguas, o texto “sagrado” tenha perdido sua doçura, sua harmonia ou originalidade? Como pensar tais perdas nos textos denominados sagrados ou seculares que são, segundo Simms (1997, p. 5), textos de alta sensibilidade, ou altamente influenciáveis? Para Simms (1997), textos sagrados são altamente sensíveis porque as referências com relação ao conteúdo são tabus, bem como a existência do próprio texto que é assim caracterizada, influenciada pelas convenções sociais, morais e religiosas.

Portanto, o que torna um texto sagrado é a crença que se inscreve no próprio texto, via autoria e leitores. O autor é tido como ser altamente inspirado e o tradutor, por sua vez, como um escrivão que transcreve a “Palavra”, a verdade expressa nas “intenções do autor”. Assim, a sensibilidade de um texto está estritamente associada à questão cultural e pode mudar através do tempo e do espaço, governados pelas contingências, pela percepção e interpretação dos indivíduos. Simms (1997, p. 19) conclui que textos religiosos ou seculares são importantes na discussão da (in)fidelidade, pois, ao valorizarem a literalidade, os tradutores, que se deixam levar pela crença ideológica da tradução literal como “fiel” ao autor, contribuem para a “cristalização de que o sentido está nas palavras e não na combinação das mesmas, na interação do leitor, do tradutor com o texto” (SIMMS, 1997, p. 19).

Ainda com relação à tradução de textos seculares como a Bíblia, tema que não se esgotaria e que sugere a possibilidade de inúmeras pesquisas, não se pode esquecer da importante contribuição de Martinho Lutero (ROBINSON, 2002) – fundador da Reforma Protestante e um dos primeiros oradores alemães a estabelecer forte diálogo com as classes tidas como inferiores ou as chamadas massas. Tradutor da Bíblia para o alemão, publicada em 1534, Lutero é conhecido como o pai da língua alemã a partir dessa tradução. A tradução da Bíblia para o alemão é de grande importância não só para a história da tradução, mas, também, para o estabelecimento de uma língua alemã mais próxima à língua falada pela classe média da época – um alemão menos hermético e mais popular. Lutero via a língua de forma diferenciada, trazendo à tona a possibilidade da subjetividade do tradutor como interferência ou influência na tradução. A língua como algo instável, mais humana e mais subjetiva e, ao mesmo tempo, como projeto cultural e político, na qual a presença do tradutor é marcada em termos de autoria e de criatividade. Uma visão bem menos essencialista, por assim dizer, se comparada com a dos tradutores clássicos anteriores, a citar: Cícero, Agostinho, São Jerônimo, Tomás de Aquino e Tyndale (ROBINSON, 2002).

Lutero comenta que, em sua tradução da Bíblia para o alemão, esforçou-se para tornar sua língua mais clara e mais humana, colocando em jogo o valor hierárquico geralmente presente entre original e tradução, polaridades como literalidade e liberdade, fidelidade ou infidelidade. A visão de tradução de Lutero repercutiu sobremaneira na valorização e inscrição de sua língua e cultura, trazendo à tona a questão da instabilidade da linguagem como substância, do questionamento do original como portador do sentido, do sagrado ou da verdade como fixos ou absolutos, aproximando-se um pouco mais da visão desconstrutivista –nietzschiana ou derridiana, ou seja, da visão de língua e linguagem como construção humana, como algo passível de

diferença e de transformação, de acordo com seu tempo, seus valores e o espaço em que está inserida.

Por outro lado, se muitos enunciadores desta pesquisa não legitimam o uso de textos traduzidos, dada a contingência da língua e da qualidade do texto, com base no contexto institucional dos cursos para os quais ensinam e em suas ideologias de ensinar, por que justificar através de outro juízo de valor o uso da tradução no ensino de poesias? “Quem” ou “o que” decide como e quando utilizar traduções no contexto de ensino de literaturas estrangeiras?

P-7 explica, mais adiante, porque traz a tradução de poemas e faz um contraponto entre os dois textos (traduzido e a traduzir) da seguinte forma:

(RD13):- No poema sim/ com outros textos não/ mas no poema foi legal porque deu pra gente ver que opções que Fernando Pessoa tinha feito quando ele fez a tradução// então a gente conversou um pouco sobre isso/ e aí/ alguns alunos já se interessam// vão buscar outras coisas// teve um que achou um site na internet que tem várias traduções da Emily Dickinson// é um site bilíngue/ então/ [...] então é bem legal a gente trabalhar [com tradução]/ mas/ antes eu trabalho o inglês/ pra depois eles verem// mas aí tem que ter esse cuidado/ né// de ter uma tradução feita// eu acho que tem que ser alguém do quilate do autor// né/ por exemplo/ Alan Poe e Fernando Pessoa que são pessoas que têm um nível de produção literária/ né/ que a gente respeita// é/ então eu acho que aí é gostoso a gente fazer essa comparação/ mas só nesse caso// eu tenho alunos que procuram a tradução/ por exemplo/ *Gato Preto* teve gente que procurou e leu (P-7)²⁶.

Neste caso, a confiança depositada na tradução deve-se ao “quilate” do poeta e tradutor Fernando Pessoa, ou seja, a qualidade da tradução, como coloca P-7, a exemplo de vários outros enunciadores, estaria ligada à autoria. O uso da modalidade deôntica “tem que ter cuidado” remete à atenção na seleção das traduções, da qualidade relacionada à autoridade, alguém com um “nível de produção literária” que possa ser respeitada por essa comunidade.

Observa-se, também, a circulação da tradução permeando o contexto de ensino (“alguns alunos já se interessam”), ou seja, os alunos perceberam que a tradução contribui e traz dados

²⁶ Cf. Apêndice C, p. 41-52.

novos à leitura e interpretação dos poemas e, por esta razão “vão buscar outras coisas”, a citar, o “site bilíngue” de Emily Dickinson na internet ou a leitura de *Gato Preto* -, conto de Edgar Allan Poe publicado em 1843. Ora, o verbo “buscar”, que, no verbete do dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), significa: tratar de conhecer, investigar, esforçar-se, empenhar-se, dentre muitos outros sentidos, implica o interesse pelo estudo da literatura, pelas possíveis “leituras” que constituem a “obra literária” e a institucionaliza como tal.

Todavia, P-7 enuncia que a “comparação” entre original e traduções é permitida “só nesse caso”, ou seja, no momento de discutir a poesia como expressão literária. O sintagma “fazer essa comparação” remete à maneira com que a enunciativa percebe e olha (para) a tradução – um simples cotejar ou confrontar de textos, ou seja, de ordem linguística, como uma estratégia puramente metodológica que vem suprir as dificuldades com a leitura do poema.

Observa-se, portanto, a necessidade de engajamento por parte da academia em problemas culturais, políticos e institucionais colocados pela tradução (VENUTI, 2002). Concordo com Venuti (2002, p. 182) quando afirma que localizar a diferença no nível da linguagem e do estilo é importante e faz parte desse contexto de ensino de língua ou literatura estrangeira, pois não há como pensar a literatura sem a língua ou vice-versa. Porém, ensinar a questão da tradução requer, ao mesmo tempo, sinalizar, apontar, discutir que tais propriedades formais ou expressivas da literatura são e serão sempre “historicamente situadas, carregadas com valores culturais pelas e para as quais a tradução foi produzida”.

Entendo, também, que há que se considerar que somos sujeitos historicamente constituídos e que transitamos nesse espaço híbrido e heterogêneo das subjetividades, dos interdiscursos e nos posicionamos, na maioria das vezes, influenciados pelo ninho institucional que nos “abriga”. Contudo, a maneira pela qual os saberes surgem, ou seja, a microfísica do poder (FOUCAULT, 2002) transforma tais saberes institucionalizando-os, privilegiando as inter-

relações discursivas e sua articulação com as instituições. Segundo Foucault (2000), os saberes se transformam em “poderes”, dada sua organização no interior da sociedade, sua dialética, construindo dispositivos políticos e estratégicos, aos quais o filósofo denomina “genealogia”.

Assim, como o poder se materializa na prática social, é importante discorrer sobre a genealogia como um empreendimento, ou uma tática necessária para libertar da sujeição os saberes históricos que emergiram da discursividade. Atentando para essa insurreição de saberes, estamos, de certa forma, questionando os efeitos de poder centralizadores, geralmente ligados à instituição e ao funcionamento do próprio discurso organizado no interior da sociedade. Se, para Foucault (2000), a genealogia pretende discutir os efeitos de poder próprios a um discurso, como, por exemplo, o discurso científico: da literatura, do cânone literário e de autoria, entendo que tais discursos, assim institucionalizados ou legitimados, vão sendo hierarquicamente construídos, desqualificando uns em detrimento de outros, como é o caso da relação da tradução com a literatura.

Dessa forma, a genealogia reivindica e ativa saberes descontínuos, desqualificados e não legitimados “contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns” (FOUCAULT, 2002, p. 171). Portanto, nessa relação de poder, a língua constitui o instrumento importante que articula os saberes via discurso.

Venuti (2000, p. 56-58), ao discutir a circulação da tradução nas diferentes comunidades e instituições sociais, postula que existe uma padronização ou homogeneização da língua que reprime sua heterogeneidade, revelada pela e na tradução. Com isso, uma “interpretação acadêmica estará carregada com valores de sua situação cultural” e o que realmente falta é “um reconhecimento de que os julgamentos não podem ser evitados nesta ou em qualquer outra teoria cultural”. O autor acrescenta que “quando a tradução não é

simplesmente ignorada, é provável que seja reduzida por completo à precisão linguística, especialmente pelos acadêmicos de língua estrangeira que reprimem o resíduo doméstico (cultural) que qualquer tradução libera, e, assim, recusam-se a considerá-la como transmissora de valores literários na cultura-alvo” (VENUTI, 2002, p. 67).

Com base nessas questões de autoria, originalidade, (in)traduzibilidade, e (in)fidelidade, na subseção de análise que segue, apresento alguns RDs de professores de literatura estrangeira de uma instituição estadunidense. Tentarei desenvolver um contraponto dos contextos, tomados *a priori* como diferentes ou divergentes, como forma de melhor aprofundar e problematizar as representações de tradução, na sua relação com o ensino de literatura estrangeira.

6.2 ENTRE TRADUÇÃO E LITERATURA ESTRANGEIRA NOS ESTADOS UNIDOS – EFEITOS DA *DIFFÉRENCE*

Ao responderem às questões sobre o uso de textos traduzidos em salas de aula de literatura estrangeira, isto é, se os alunos leem autores estrangeiros em inglês ou na língua do autor, alguns argumentos foram explicitados, dentre os quais os seguintes:

(RD14):- Não// eles leem em inglês// em tradução// é uma discussão/ ontem no seminário sobre o uso de tradução pelos pesquisadores// porque os pesquisadores fazem uso da tradução para dar aulas [...] (P-16)²⁷.

Em primeiro lugar, esclareço que a enunciativa faz uso de textos da literatura brasileira para ensinar literatura mundial e cursos de redação ou produção escrita (em inglês: *writing*) na

²⁷ Conforme introduzido no texto da entrevista (Apêndice D, p. 34 – 36, CDROM), P-16 é brasileira e faz uso de textos da literatura brasileira para ensinar *World Literature*, *Writing* (Produção Escrita) e *Literatura e Sociedade*, na instituição estadunidense. Por isso, a entrevista foi feita em língua portuguesa.

instituição estadunidense, afirmando que os textos são lidos em inglês, ou seja, “em tradução”. Porém, em seguida, apresenta o termo “discussão” para chamar a atenção para o problema que se apresenta. Para melhor problematizar a questão, recorro ao dicionário (FERREIRA, 2004), para explicitar o termo “discussão”: *sf (lat discussione)* **1** Ato ou efeito de discutir. **2** Exame de um assunto por meio de argumentos; argumentação que tem por fim chegar à verdade ou elucidar dificuldades; debate: *Da discussão nasce a luz.* **3** Contenda, disputa. **4** Controvérsia, polêmica. **5** Altercação, briga. **6** *Dir* Sustentação de razões pelas partes litigantes para que se esclareça a verdade do fato e se demonstre a quem assiste o direito pleiteado.

Observa-se no RD14, certo dilema como efeito da legitimação, da naturalização do texto traduzido naquele contexto. P-16 levanta a questão de que alguns alunos questionam o fato de que “pesquisadores” – neste caso, professores e alunos dos programas de pós-graduação -, façam uso de traduções para “dar aulas”, sinalizando para a questão do saber-poder de Foucault (1969 [2007]), no qual a figura do pesquisador possa remeter a aquele que exerce o poder via saber. Considero que o RD14 traz à tona a representação que a língua estrangeira, a língua do outro, tem na construção dos saberes que permeiam a academia. Para que se alcance o status de pesquisador é necessário “saber” a língua estrangeira, bem como usá-la, no caso estadunidense, saber ler os textos literários ou teóricos no original, na língua do autor.

Todavia, a prática, em vários momentos, contradiz a teoria ou o discurso institucional, pois apesar dos exames de proficiência exigidos pelos programas para atestar tal conhecimento, a preferência da grande maioria, com raras exceções, é a do “conforto” encontrado na leitura em língua “materna”, ou seja, a leitura de textos teóricos e científicos de autores estrangeiros, se possível, em tradução, se pensarmos no contexto de pesquisa em geral.

Por outro lado, observa-se, no enunciado “é uma discussão” que, apesar de a tradução ter representação, no sentido de estar ali materializada, o uso de texto traduzido resulta em polêmica

– “discussão”-, havendo controvérsias e levantando suspeitas com relação ao seu uso, apontando para alguns traços, por parte de alguns leitores, de diferenças, de heterogeneidade, ou da possível constatação de que os efeitos de leitura entre original e tradução sejam diferentes, dadas as especificidades do texto teórico-científico traduzido.

Outro enunciador estadunidense reafirma a questão do uso da tradução da seguinte forma:

(RD15):- Então// eu/ nós/ dependemos muito da tradução// é um encontro diário com traduções// trabalhando com e através das traduções e deve ter muito mais a ser dito (P-19, tradução minha)²⁸.

Percebe-se, através do uso do pronome de primeira pessoa do singular “eu”, reforçado pelo pronome pessoal da primeira pessoa do plural “nós”, que existe um certo com-senso ou, talvez, uma necessidade de afirmação quanto ao uso da tradução pelos professores de literatura estrangeira naquela instituição, ou seja, P-19 lança mão das formas pronominais do “eu” e do “nós” para dizer que não está sozinha no que ela chama de “encontro diário”, encontro este que depende da tradução para ensinar as literaturas estrangeiras.

Dado o enunciado “dependemos muito da tradução”, faz-se necessário problematizar o verbo “depende”, seguido do advérbio “muito”, que acrescenta intensidade nesse vínculo com a tradução. P-19 afirma que existe tal dependência diária da literatura para com a tradução naquele contexto, remetendo à noção de subordinação, pois só nos subordinamos a algo ou alguém via instituição, convenções morais ou sociais, legais e assim por diante.

Tal análise se justifica através do enunciado que segue, ligado pela conjunção adversativa “e”, significando: contudo, porém, (FERREIRA, 2004) - “e deve ter muito mais a ser dito” -, ou seja, este chamado “encontro diário” com a tradução parece não “dizer tudo”, não responde às

²⁸ Em inglês: *So// I/ we/ depend very much on translation/ it's a daily encounter with translations // working with and through translations and there might be more to be said.* (P-19 é professora de Literatura Alemã em uma universidade norte-americana, cf. Apêndice D, p. 60-67).

necessidades ou à problemática que a rotina de leitura de textos traduzidos apresenta naquele contexto acadêmico. Este “encontro” me parece camuflar o “confronto” entre dois lugares, culturas ou línguas, eu diria, talvez, entre o velho e o novo do texto literário, o qual não exclui a possibilidade de embate ou luta entre duas partes, assim como no encontro das águas do rio com o mar, levadas pela força da corrente, a confluência torna-se visível através da diferença entre os matizes das cores das duas águas - a doce e a salgada.

Todavia, destaco que, embora com efeitos de discurso diferentes, observa-se a existência do imbricamento de vários discursos. Além da dependência da tradução no ensino de literaturas estrangeiras como um problema a ser discutido e analisado, como apontada no RD de P-16, os relatos sinalizam para a “diferença” na maneira de olhar ou de entender a tradução naquele contexto, dadas as condições de produção dos discursos, a citar, a do contexto hegemônico da língua inglesa naquele país.

Vejamos o que argumenta P-12 sobre a relação entre literatura e tradução:

(RD16):- Bem// a tradução é essencialmente importante para a literatura// e uma outra coisa importante é a amplitude com que você interpreta o termo tradução// eu quero dizer// você sabe que você pode dizer que uma re-escritura de uma peça do passado é uma tradução// embora esteja na mesma língua e isso já foi feito muitas vezes// já foi feito na Espanha/ na França/ você sabe// uma peça de século XVII é refeita/ re-elaborada para o século XIX// isso é tradução também// e geralmente o que está por trás dessas decisões são fatores culturais/ o público alvo// então/ eu acho que a tradução é essencial para a literatura (P-12, tradução minha)²⁹.

Como apontam as amostras de dados coletados do ensino de literatura estrangeira do contexto estadunidense, o uso de texto literário traduzido representa uma forte regularidade, P-12

²⁹ Em inglês: *Well// the relation is absolutely essential to literature// and another thing//you know// how widely/ how broadly do you interpret the term translation// I mean/ you know/ you can say that a rewriting of a past play is a translation/ although it's in the same language// And they did a lot of that// you know// and mostly/ they did in Spain/ they did it in France/ they took a 17th century play and reworked for the 19th century// that's translation tooland / usually/ there are some cultural factors behind the decisions/ the target audience// so// I think translation is essential to literature.* (P-12 é professor de literatura espanhola de uma universidade estadunidense, cf. Apêndice D, p. 14-18).

corroborar e reforçar o que problematizo na subseção anterior, com base nos enunciados do Brasil, nos quais alguns dos enunciadores afirmam que preferem usar versões simplificadas ou adaptações a textos traduzidos em suas aulas de literatura estrangeira.

Entretanto, há que se pensar nesse contraponto entre os dois contextos. Além de outras questões que constituem o contexto estadunidense, a citar a hegemonia linguística como fator cultural determinante, acredito que a diferença na maneira de entender a tradução e associá-la a literatura está no enunciado da “amplitude com que você interpreta o termo tradução”, colocado pelo enunciador. Ao remeter ao termo “amplitude”, P-12 aponta para a tradução como um conceito a ser expandido, que alcança uma extensão maior, uma interpretação mais ampla. Eu perguntaria: maior do quê? O que precisamos ampliar? E, possivelmente, a resposta seria: precisamos ampliar as noções de língua, linguagem e literatura para então podermos melhor interpretar e traduzir o processo de leitura de textos didáticos, teóricos ou literários, bem como e, principalmente, de textos traduzidos.

Para P-12, a noção de tradução é ampliada, interpretada e re-traduzida, aproximando-se do que representa a tradução para a desconstrução, ou seja, a de entender a tradução como *différance*, como transformação de e para outro texto, como algo re-criado, diferente e re-elaborado. Se olharmos com um cuidado maior, nossa experiência acadêmica, cultural sinaliza para a pluralidade linguística, para a presença de várias línguas numa só língua e, ainda, para o fato de que estamos traduzindo e interpretando o tempo todo.

No dizer de P-12, ao se referir à tradução como resultado das mudanças ocorridas no interior da própria língua, enunciando que “uma peça de século XVII é refeita/ re-elaborada para o século XIX”, P-12 remete à existência e importância das re-escrituras de obras do passado para o presente, e que “isso” é “também” tradução; sintetizando, assim, o que P-12 entende por tradução numa visão mais ampla. O prefixo latino “re” quando preposto a verbos como: “fazer”,

“elaborar”, “escrever” chama a atenção para o movimento não só da ação de repetição, como se supõe, mas, sobretudo, para a mudança de estado como efeito da ação, a exemplo de “recomeçar”, “reavivar” do já-dito, do passado que se faz presente, porém, situado e circunstanciado pelo sujeito leitor-tradutor.

Tal interpretação ou representação da tradução se dá, segundo Orlandi (1996, p. 68), na injunção que é regida por condições de produção específicas e, ainda, entre a “memória institucional”, chamada de “arquivo”³⁰ e os “efeitos da memória”, denominados “interdiscurso”. P-12 assim justifica sua prática, quanto ao uso diário de tradução para ensinar literatura, porque entende que traduzir é, também, uma forma de re-escrever um texto seja ele no papel, como texto comumente dito, ou como uma forma de re-inscrevê-lo no contexto literário e de ensino. Culturalmente falando, o que o enunciador do contexto estadunidense entende por trabalhar com literatura estrangeira envolve leitura e interpretação de obras de determinadas culturas e povos, obras estas já lidas ou re-escritas em épocas diversas, por outros autores. Para o enunciador, não importa se foram re-escritas dentro ou fora da mesma língua, o que realmente importa é o ciclo de continuidade da obra via tradução, via re-escritura.

Ao falar sobre a relação da tradução com a literatura, P-12 argumenta sobre sua importância, acrescentado o advérbio “essencialmente”, ou, o adjetivo “essencial” (do inglês: *absolutely essential*), que significa no dicionário eletrônico Aurélio (FERREIRA, 1994): “aquilo que é relativo à essência, ou, que constitui a essência, a natureza de um ser e, também, remetendo, também, a aquilo que é absolutamente necessário, indispensável”. Tal duplicidade de sentido do termo, comum aos verbetes que buscamos nos dicionários, remete ao próprio *double*

³⁰ Entendo esta memória institucional denominada “arquivo” como documentos retidos ou detidos no inconsciente dos sujeitos aos quais jamais renunciamos, “em especial a experiência da *memória* e o retorno à *origem*”, somados à “arqueologia” que escava e exterioriza a “constituição de uma instância de um lugar de autoridade” o *arkheion* – arconte que representa o Estado, a instituição (DERRIDA, 2001, p. 7-8).

bind da tradução que sinaliza, também, para a (in)traduzibilidade frente à necessidade, frente à polissemia que coloca o tradutor ou o leitor no “entre-lugar”, como é o caso do enunciador em questão.

Por outro lado, entendo que, como o enunciador deste RD é espanhol e ensina literatura espanhola traduzida, no contexto acadêmico estadunidense, seu dizer traz representações do sujeito constituído que é, sua história, seu lugar entre-línguas e culturas, discurso este articulado com base na sua posição-sujeito e atravessado pelo discurso maior, institucionalizado, do país e da academia nos quais se inscreve.

Ainda sobre as representações dos enunciadores estadunidenses sobre tradução, P-21 resume o que um grande número dos entrevistados entende por tradução e literatura, afirmando:

(RD17):- Sim/ há sempre interpretação e há sempre perdas e ganhos// eu não vejo a tradução do ponto de vista de qualidade / mas/ sim/ de diferença (P-21, tradução minha)³¹.

O dizer de P-21 sinaliza para os interdiscursos que permeiam o universo acadêmico e vai ao encontro dos dizeres do enunciador anterior (P-12), acrescentando que na tradução “há sempre interpretação e há sempre perdas e ganhos”. O advérbio “sempre” que reforça o verbo “haver” – também entendido como “ter” ou “possuir” -, implica o fato de que estamos a todo tempo, ou constantemente, interpretando, ou seja, traduzindo e que, nessa tradução, as chamadas perdas e ganhos são traços da *différance*, discutida por Derrida (1972 [2001, p. 32]); um jogo no qual o adiamento de sentidos vai seguindo os rastros de outros rastros, que fazem parte de elementos da cadeia ou do sistema, a citar, a polissemia, a duplicidade de sentidos que emergem do interior das línguas, ou, nesse movimento de passagem que é a tradução.

³¹ Em inglês: *Yeah/ there's always interpretation and there are losses and gains// I don't see it as a quality issue/but/ as a difference issue.* (P-21 é professor de literatura latino-americana e filosofia em uma universidade estadunidense, cf. Apêndice D, p. 84-91).

Além da questão dos efeitos de arquivo, da arqueologia do saber (FOUCAULT, 1969 [2007]) encontrados nos discursos já apontados anteriormente, penso que esta maneira de entender a tradução está relacionada ao processo ou às formas de subjetivação pelas quais passam os indivíduos, cujos discursos vão se entrecruzando, configurando, assim, suas identidades. As regularidades discursivas dos entrevistados estadunidenses apontam para representações de tradução que corroboram ou ecoam o saber e o lugar que os perpassam, tendo em vista que as discussões sobre tradução, naquele contexto acadêmico, são frequentes e fazem parte de sua rotina ou de sua agenda profissional.

O departamento do qual fazem parte oferece um programa de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado) específico em tradução, ou seja, além de utilizarem textos traduzidos em sua prática diária e de pesquisa, naquela instituição estadunidense, os participantes envolvidos também organizam *workshops* e recebem, com frequência, pesquisadores e professores visitantes de outras instituições, de outros países, promovendo discussões, a exemplo da pesquisa que ora desenvolvo, cujos dados lá coletados analiso. Dessa forma, se somos constituídos no e pelo outro, a multiculturalidade e a diversidade de perspectivas ampliam-se e, da mesma forma, diversificam-se, dispersando e desfragmentando os sujeitos, face à alteridade.

O mesmo enunciador (P-21) remete à questão do estrangeiro que ele vivencia através da literatura dizendo:

(RD18):- Porque/ bem// em literatura/ eu diria/ o literário é sempre estrangeiro// bem//porque a linguagem é sempre estrangeira/ mas/ na linguagem literária nós estamos testemunhando o estrangeiro em todas as línguas (P-21, tradução minha)³².

³² Em inglês: *Because/ well/ in literature I should say/ literary is always foreign// well// because language is always foreign// but/ in literary language we are always witnessing to the foreign in all language* (cf. Apêndice D, p. 84-91).

Sabe-se que, para o senso comum, o sentido atribuído ao termo “estrangeiro” é, na maioria das vezes, o dicionarizado, ou seja, o estrangeiro é alguém que provém de um lugar diferente, de uma cultura ou país diferente. Contudo, para P-21, a noção de “estrangeiro”, ou seja, de que “o literário” simboliza o “estrangeiro” está bem mais próxima do conceito de *unheimlich* de Freud (1941 [2003]), do estranho, do *uncanny*, que causa a sensação de desconforto e, ao mesmo tempo, da familiaridade diária vivenciada pelo enunciador ao se apropriar do estrangeiro, neste caso, do texto literário. Como já mostrado anteriormente, o estranho para Freud (2003) também pode ser entendido como algo aparentemente “novo”, relacionado ao mistério daquilo que está por vir, ao qual o termo também denuncia, assim como num filme de ficção, cujas cenas causam no espectador, certo “estranhamento” ou “desconforto” inicial.

Isto é explicado por P-21 no enunciado seguinte, ao afirmar que “a linguagem é sempre estrangeira” e que estamos sempre “testemunhando o estrangeiro em todas as línguas”, ou seja, a possibilidade da existência de várias línguas ou de línguas dentro da mesma língua, expandindo, com esta colocação, a própria noção de sistema linguístico, leitura e tradução.

Ainda com relação ao excerto em discussão, P-21 aponta para o estranhamento face à leitura do texto literário como forma de confronto com o “outro” - o estrangeiro. Ao enunciar que “testemunha” - testa, experimenta, comprova-, o estrangeiro, através das línguas, seja ela a “sua”, a estrangeira ou a literária, P-21 remete ao texto de Antoine Berman (1992) *A Prova do Estrangeiro*. Berman entende a tradução, a literatura como forma de “experimentar” ou “provar” o estrangeiro e dele se apropriar, no sentido de se deixar transformar ou (re)constituir-se na e pela alteridade, pelo estranhamento da prova. Trabalhar com literatura estrangeira, para P-21, significa absorver o “estrangeiro” que está no literário, na linguagem e em todas as línguas, representa traduzir o “outro”, apropriando-se dele e traduzindo a si mesmo.

Observa-se, nos dizeres dos enunciadores que ensinam nos Estados Unidos, que as representações que têm de si, enquanto sujeitos traduzidos³³ nesse lugar “entre-línguas” e “entre-culturas”, vão sendo configuradas e constituídas, a partir do lugar e da posição-sujeito que ocupam, nesse encontro diário, do “sempre” - processo contínuo -, com o “outro”, o estrangeiro, o diferente, o novo, o fora e o dentro, entre o dito e o “a ser dito”.

Ainda, com relação à diferença na maneira de interpretar a tradução na sua relação com a literatura, há que se destacar que o problema parece estar, também, no que Venuti (2002) chama de “autoridade cultural”. Para o autor, as representações que os professores adotam se diferenciam pelos “efeitos políticos” da “formação de identidades culturais” (VENUTI 2002, p. 130). Venuti (2002, p. 130) postula que “a tradução exerce um poder enorme na construção de representações de culturas estrangeiras”, de forma que suas “agendas domésticas”³⁴ têm o poder de incluir e estabelecer certas regras, juízos de valor e estereótipos, exercendo, paralelamente, o poder de excluir ou de apagar dessas agendas debates e conflitos, debates estes apontados já no RD14 por P-16, ao enunciar que alguns alunos questionam o uso de textos traduzidos por pesquisadores, chamando a atenção para a questão da “originalidade” no âmbito da pesquisa.

Como efeito, as representações que não lhes tragam contribuição ou continuidade vão sendo apagadas, diluídas, a exemplo, eu diria, de algumas diferenças nas representações de tradução entre os enunciadores dos dois contextos: brasileiro e estadunidense, ou seja, o que eu chamaria de efeitos das diferentes autoridades culturais ali constituídas e representadas, na relação do ensino de literaturas estrangeiras com a tradução. Entendo que tais diferenças ocorrem

³³ Chamo os entrevistados do contexto estadunidense de sujeitos “traduzidos” porque, embora estejam inseridos em um lugar “entre-línguas” (ensino de literatura estrangeira) e convivam com as diferenças culturais, com o “estrangeiro”, são, ainda assim, traduzidos devido à força da condição hegemônica da língua e da cultura anglo-americana.

³⁴ Como “agendas domésticas”, Venuti (2002) refere-se aos programas, disciplinas e cursos de graduação e pós-graduação, bem como, à forma como são elaborados e seguidos nas diferentes instituições. No caso deste contexto, refiro-me aos programas dos cursos envolvidos no Brasil e nos Estados Unidos, os quais possuem “agendas” diferentes.

como resultado da própria estrutura institucional à qual os enunciadores se inserem, pois como sujeitos historicizados, seus dizeres trazem traços dessa constituição, das diversas ordens de discursos das quais participam, contribuem, articulam e nelas são, também, re-constituídos e traduzidos.

É importante destacar, que os sentidos e representações se constroem em oposição à outra identidade, como numa contínua e aparente relação binária, a exemplo das relações entre “original e tradução”, “língua materna e língua estrangeira”, observadas em vários relatos e dizeres sobre tradução. Neles, a primazia de um elemento sobre o outro emerge com frequência, apontando para um efeito assimétrico que as formações discursivas ocasionam, isto é, o fato de que o ato de exclusão já está contido na tentativa de inclusão.

Deixarei tais questões sobre a diferença de representações entre os contextos que remetem às diferenças culturais e de configurações identitárias em suspenso, neste momento, para retomar mais à frente, com o objetivo de chegar a algumas possíveis conclusões. Posto que, tanto a leitura do texto literário como a tradução são associadas à noção de estranhamento ou de estrangeiro, no subitem que apresento a seguir, discuto a questão da tradução como suplemento, no sentido de expandir as discussões sobre as representações de tradução, com base nos enunciados dos dois contextos envolvidos: brasileiro e estadunidense.

6.3 TRADUÇÃO & SUPLEMENTO

As línguas são feitas para serem faladas, a escritura serve somente de suplemento à fala [...]. A fala representa o pensamento por signos convencionais, e a escritura representa, da mesma forma, a fala. Assim, a arte de escrever não é mais que uma representação mediata do pensamento (ROUSSEAU, Confessions, apud DERRIDA, 1973, p. 177).

Para Derrida (1992) os textos de Rousseau representam um marco importante na história da filosofia que vai de Descartes a Hegel, pois um novo modelo de presença, baseado na auto-presença de um sentimento de sujeito vem à tona. Segundo o autor, a auto-presença consiste na experiência de ouvir a si próprio, sua fala (voz), rejeitando a escrita e tudo o que ela representa. Derrida (1992, p. 82) discute que Rousseau entende a fala como forma natural de instituição do pensamento ou, ainda, uma convenção para transmitir o pensamento. A escrita, porém, é adicionada a ela como uma imagem ou representação, um suplemento que não é natural e que, portanto, pode desvirtuar a presença imediata do pensamento.

Em seu texto auto-biográfico *Confessions* (apud DERRIDA, 1992, p. 80-83), Rousseau postula que o suplemento significa a adição de algo a uma entidade ou corpo já completo, bem como o benefício de uma insuficiência, uma ausência ou falta. Portanto, o ato de escrever constitui em uma simbólica representação da presença. Para o filósofo, a escrita, bem como a educação são suplementos “perigosos” da fala e da natureza, respectivamente, pois ao mesmo tempo em que são acrescentados a um corpo, ampliando-o, podem, também, vir a substituí-lo, ameaçando sua representação e imagem.

Derrida (1973) discute o tema da complementariedade de Rousseau, problematizando a lógica positivista da fala sobre a escrita que reforça a noção da metafísica da presença. Em *Gramatologia* (1973), Derrida desconstrói tal lógica, afirmando que a escritura não é exterior à fala, mas que já a habita, e que a tradição do suplemento diz respeito à possível necessidade de acrescentar alguma coisa ou fragmento que falta a um corpo ou a algo tido como completo, ou seja, um fragmento que se une a outros fragmentos para formar uma entidade já composta por vários outros fragmentos, denunciando a sua própria condição de constituição.

Segundo Rodrigues (2006, p. 198), na visão do *logos* clássico, “o suplemento é considerado inferior, derivativo, oposto a um modelo que tenta imitar, mas que é incapaz de

reproduzir”, pois, a escritura, na visão rousseriana, é algo suplementar, uma representação mediada de pensamento, “desligada da fala, fora dos domínios da sabedoria e da memória”.

Na leitura de Derrida (1973), o suplemento pode ser, sim, algo perigoso, como coloca Rousseau, porém, necessário, pois se insere em uma cadeia, de certa forma, infinita de fragmentos que vão sendo adicionados a outros fragmentos. Se pensarmos no suplemento usado para dietas, por exemplo, o fato de que o suplemento possa ser acrescentado à dieta e, por esta razão, faça parte dela, incorporando-a, esta co-habitação, segundo Derrida (1973), ao mesmo tempo em que parece estranha, por não fazer parte do corpo, da entidade como “natural”, se faz necessária e pode torná-lo dependente. O suplemento é algo que é acrescido, como o próprio termo sinaliza, com a função de suprir algo tido como autêntico ou verdadeiro, constituindo inevitavelmente um ato de agressão.

Ao analisar a relação que Rousseau faz da natureza com a educação, esta última como suplemento da primeira, que representa a virtude, a essência e a autenticidade, Derrida (1973) nos mostra que aquilo que Rousseau desqualifica ou degenera, - no caso a educação que é o suplemento -, se constitui numa arma ou ameaça, por sua ambivalência enquanto termo que é e por sua necessidade como modo de preservar a própria vida, ou a vida das ideias representadas pela fala.

Alguns autores, a citar Davis (2001), criticam a atribuição da tradução como suplemento, afirmando que tal associação relega a tradução ao lugar desconfortável, do “mal necessário”, decretando, assim, a marginalidade da mesma enquanto *status* e representação.

Ao argumentar sobre a questão, questionando a estratégia de Davis (2001) no sentido de resgatar ou restituir o *status* ou o poder da tradução, Rodrigues (2006, p. 200) coloca que, assim como a educação “mostra-se necessária para suprir a falta na natureza humana para que ela possa emergir”, a tradução, vista por meio das lentes tradicionais, pode mascarar ou escamotear a “condição de contingência e provisoriedade do próprio original”.

Portanto, entendo que, como a escritura só é suplemento da fala porque marca o rastro do rastro, porque a fala pede aquilo que lhe falta, ou seja, a ausência é marcada pela demanda da presença, posso assumir que o mesmo ocorre com a tradução em relação ao original. Ao mesmo tempo em que o texto traduzido vem atender à demanda do original, assumindo o “lugar” de suplemento, esse novo texto se inscreve na cadeia da continuidade da obra, como num círculo vicioso e infinito, condicionando o original à tradução para sua própria (sobre)vivência.

Segundo Rodrigues (2006, p. 201), remetendo a Derrida (1973), o original “não é linguagem pura e inocente que sofre a agressão da tradução como o acidente de seu mal”; pelo contrário, o texto original já é habitado pela violência originária da própria linguagem, já que a tradução é interpretação, é re-escritura. Portanto, fica difícil pensar em tradução sem apropriação, sem rapto, sem violência, sem transformação. A tradução já hospeda o chamado original já que qualquer texto pede para ser lido e (re)traduzido.

6.3.1 Tradução & suplemento - contingências da falta?

Para a análise dos RDs selecionados, parto de algumas singularidades e não das regularidades encontradas nos discursos dos sujeitos estadunidenses entrevistados, discutidos no item anterior (6.2) deste trabalho.

P-11 apresenta-se, no início da entrevista, como tradutor de alguns romances afro-ocidentais, de dialetos franceses para a língua inglesa e, também, como professor de língua e literatura francesa na instituição estadunidense. O perfil de P-11 pode ser comparado, em termos culturais, dadas as respectivas diferenças, aos perfis de um grande número de entrevistados brasileiros. P-11 é estadunidense e ensina língua e literatura francesa nos Estados Unidos, assim como os brasileiros que ensinam língua e literatura estrangeiras (anglo-americana, francesa,

hispano-americana, alemã) aqui no Brasil. Enfim, estrangeiros das e para as línguas e literaturas que ensinam ou traduzem.

Abro um parêntese para acrescentar que o enunciador estadunidense (P-11) respondera, anteriormente, que suas aulas são dadas em francês e que, fluência em língua francesa é um pré-requisito para seus cursos, sendo esta uma das singularidades encontradas naquele contexto, como já discutimos na subseção anterior. Em suas palavras, se os alunos inscritos não fossem fluentes em francês, “eles não deveriam fazer o curso/ então// precisam falar e entender francês”³⁵.

Por que falar da singularidade no relato de P-11? Acredito que há muito a ser discutido sobre esta questão e que, provavelmente, os dados de que disponho não darão conta de detalhar; tentarei, porém, retomá-la mais à frente. Todavia, entendo, de antemão, que o relato de P-11 não faz parte da mesma formação discursiva dos demais professores entrevistados, ou seja, dos professores que ensinam literaturas estrangeiras em tradução no contexto estadunidense e que, portanto, tal singularidade precisa ser analisada como efeito das diferenças culturais, sociais e individuais, constitutivas das identidades ou das formações de identidades culturais, como coloca Venuti (2002).

Vejamos o que P-11 diz ao discorrer sobre literatura traduzida:

(RD19):- [...] *Baudelaire*/ um dos poetas franceses do século XIX e outros / provavelmente 50 anos depois/ tradutores traduziram todos os trabalhos de *Baudelaire* e eu revisei algumas das traduções dele e eu acho que elas são bem elaboradas/ mas ainda não são *Baudelaire* (P-11, tradução minha)³⁶.

³⁵ Pergunta: *And if a student comes to you and say that he can't read in French, then?* (E se um aluno lhe procura dizendo que não sabe ler em francês?) Resposta: **P-11:** *I say that they shouldn't be taking the course / They should speak and understand French* (Eu digo que eles não deveriam fazer o curso. Eles precisam falar e entender francês).

³⁶ Em inglês: *You know/ for Baudelaire/ one of the 19th century French poet and other probably 50 years more/ translators / have done all work of Baudelaire// and I have reviewed some of them/ by reading their translation// I think that they are skillful but still not Baudelaire* (cf. Apêndice D, p. 1-13).

Analiso, então, o enunciado: “eu acho que são bem elaboradas/ mas ainda não são *Baudelaire*”. De acordo com definições encontradas em dicionários do verbo “elaborar/ elaboradas” (traduzido do inglês: *skillful* como a qualidade de ser perito ou habilidoso), entendo que o fato de o tradutor ter elaborado e, segundo o enunciador, “bem” o texto traduzido, ou seja, ter sido habilidoso no ato de traduzir, assumo que ele preparou, ordenou, organizou, deu combinações especiais, enfim, tornou o texto assimilável ao futuro leitor. Esta qualidade de elaborar sofreu uma operação de transformação, assim como “o mel elabora-se nos favos”, como descreve o dicionário Aurélio, na tentativa de explicar a polissemia do termo (FERREIRA, 2004).

No entanto, para P-11, não importa o quanto o tradutor possa elaborar ou trabalhar em uma tradução, porque o texto traduzido “ainda” não será o texto original, ou seja, de Baudelaire. O enunciador idealiza, espera ao enunciar “ainda” (algum dia, no futuro) a chegada de um tradutor ou de uma tradução que não existe, pois alimenta a ilusão da essência e da busca pela origem, pelo sentido que supostamente “está lá”, em algum “lugar”, na fonte, na palavra, ou ainda, quem sabe, no seu próprio desejo de autoria como tradutor. Como efeito, o tradutor não é Baudelaire, como postula o enunciador, e é claro que não é e nunca será.

Charles Pierre Baudelaire (1821-1867), poeta e crítico parisiense de grande renome literário, influenciou com suas *Flores do Mal* (*Les Fleurs du Mal*, 1857) a poesia simbolista mundial e lançou as bases da poesia moderna, marcando com sua presença as últimas décadas do século XIX. A poesia francesa de Baudelaire é bastante estudada por suas contradições, pois revelam, por um lado, a herança do romantismo negro do poeta e escritor estadunidense, Edgar Allan Poe (1809-1849), e, por outro, o poeta crítico que se opõe aos excessos sentimentais e retóricos, comuns aos poetas franceses.

Portanto, embora concorde com P-11 que traduzir Baudelaire não seja tarefa fácil e, por isso mesmo, tida por muitos como impossível, ou, intraduzível, a exemplo de outros poetas como Poe ou Mallarmé, entendo que tal dificuldade se dá por causa das representações que se constroem de autoria, originalidade, literariedade e tradução. Tais representações são construídas com base nas relações binárias e na visão essencialista permeada pela “verdade absoluta”, dificultando, assim, qualquer interpretação que delas se distanciem.

Outros enunciadores estadunidenses que convivem com a tradução no ensino de literaturas estrangeiras, também remeteram a tradução de poesia à “tarefa-renúncia” ou impossível de Walter Benjamin, dizendo:

(RD20):- [...] Eu sinto que a tradução é absolutamente possível e acessível/ porém/ a tradução de poesia é por natureza virtualmente impossível/ por causa do aspecto musical da poesia/ o som da língua/ o ritmo/ especialmente em relação à poesia russa// a língua russa tem um *stress* [acento tônico] obrigatório e tem modulações finais// em outras palavras/ a música é tão diferente (P-18, tradução minha)³⁷.

O RD de P-18 remete à tradução de textos literários em prosa como “totalmente” possíveis ou “acessíveis”. Um “total/absoluto” que, embora sinalize para a plenitude, não se realiza na visão de P-18, no caso da poesia. Ainda, se pensarmos na “acessibilidade” da tradução nos Estados Unidos, haveria muito a ser dito, pois sua circulação é bastante restrita à sua funcionalidade na academia que é, por sua vez, restrita ao mercado editorial, o qual discutiremos à frente. A conjunção adversativa “porém”, neste RD, restringe a possibilidade “plena” do gesto de traduzir, dadas as especificidades dos poemas e da língua russa, que, segundo o enunciador/a, tem musicalidade “tão diferente”.

³⁷ Em inglês: *I feel that translation is absolutely possible and accessible/ but/ I feel that translation of poetry is by its very nature virtually impossible/ because of the musical aspect in poetry/ the sound of the language/ the rhythm/ especially to Russian poetry// Russian language has one obligatory stress and has inflected endings// in other words/ the music is so different.* (P-18 é professora de literatura russa em uma universidade estadunidense, cf. Apêndice D, p. 53-59).

O termo “diferente”, variante de *différance*, é recorrente em muitos enunciados e, portanto, discussão esta em destaque neste trabalho de pesquisa.

Para discutir a questão da (in)traduzibilidade da poesia, acredito que fortemente associada à noção de autoria, trago para esta discussão um caso tradutório que se destaca universalmente na literatura estrangeira: “O Corvo” (*The Raven*), de Edgar Allan Poe, poeta estadunidense. O poema foi publicado pela primeira vez em 1845 e é mundialmente conhecido. Sua tradução tem sido considerada um desafio para muitos tradutores, a citar: Baudelaire (1846) e Mallarmé (1888), que o traduziram para o francês, Machado de Assis (1883), Emílio de Meneses (1917), Fernando Pessoa (1924), Milton Amado (1943), Benedito Lopes (1956) para o português, seguidos por vários outros tradutores mais recentes como: Alexei Bueno (1980), Augusto e Haroldo de Campos (1992), José Lira (1995), Jorge Wanderley (1997), Isa Mara Lando (2003), para citar apenas alguns. No site, *Uma Nuvem de Corvos – “O Corvo” em português, traduções, inspirações e ensaios*, encontram-se cerca de 30 traduções para o português, sem contar a diversidade de ensaios, artigos e obras que tratam das inúmeras traduções do poema de Poe (BARROSO, 1998).

O desafio pela tradução que o poema tem desencadeado historicamente acontece, segundo os críticos, devido à “armação” sonora e rítmica, ou, ainda, à “poética de ‘O Corvo’”. O poema é carregado pela angústia e amargura contidas nas obras de Poe e traduzidas por ele num jogo de rimas, aliterações e efeitos sonoros. A tessitura do poema é construída num ambiente solitário e triste no qual o protagonista resente a perda da companheira amada. O vocabulário do poema vai sendo construído em consonância com a rima, métrica e sonoridade, ao estilo de Poe, num ritmo alucinante como o próprio desespero do personagem. Todos os últimos versos das dezoito estrofes do poema terminam com o refrão obsessivo: *Nothing More* (Nada Mais) ou *Never More*

(Nunca Mais) - utilizados pelo poeta como um jogo sonoro, no qual ele brinca com a soturnidade que resulta da oclusão dos “oo”.

Vejamos algumas traduções da primeira estrofe de *The Raven* (O Corvo) (BARROSO, 1998) para um aprofundamento da discussão sobre tradução poética.

Edgar Allan Poe (1845):

*Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary,
Over many a quaint and curious volume of forgotten lore,
While I nodded, nearly napping, suddenly there came a tapping,
As of someone gently rapping, rapping at my chamber door.
"Tis some visitor", I muttered, "tapping at my chamber door;

Only this, and nothing more".*

Tradução de Fernando Pessoa (1924):

*Numa meia-noite agreste, quando eu lia, lento e triste,
Vagos, curiosos tomos de ciências ancestrais,
E já quase adormecia, ouvi o que parecia
O som de alguém que batia levemente a meus umbrais.
"Uma visita", eu me disse, "está batendo a meus umbrais.

É só isto, e nada mais".*

Tradução de Jorge Wanderley (1997):

*Numa meia-noite erma, bem cansado e de alma enferma,
Enquanto eu lia de uns livros que já ninguém lembra mais,
E estando quase adormecido, ouvi à porta um ruído:*

— *Alguém que houvesse batido, comedido, à horas tais,*
"Um visitante" — pensei — "que se atrasou, talvez, demais:

— É só isto e nada mais".

Tradução de Isa Mara Lando (2003):

Meia-noite, noite escura
Hora de sombra e loucura
Estou eu meditando,
Em devaneio profundo
Velhos papéis a estudar
De sono cabeceando
E já quase dormitando
Quando alguém me bate à porta
— Bate, bate, bem de leve —
Com batidas repetidas
Quem será, nessa hora morta
Que veio me procurar?
Deve ser visita breve
— Bate, bate, bem de leve —
Uma visita de paz
Deve ser visita breve

É só isso, nada mais.

Trabalhos acadêmicos sobre o tema (BARROSO, 1998; BORGES, 2007; BRUNELLI, 1999; FERREIRA, 2009) discutem a questão da (in)traduzibilidade ou a transformação da sonoridade do poema de Poe, artisticamente trabalhada por inúmeros tradutores, como já mencionado.

O jogo de palavras e rimas é marcado pela repetição dos sons da vogal “o” em: *on, once, upon, pondered, curious, volume, forgotten lore, nodded, door, nothing, more*; somado ao efeito sibilante em “s”, com: *as, some, this, visitor, tis*; enriquecido pelo som taquicárdico do “t” em: *midnight, quaint, forgotten, there, gently, at, tis, visitor, muttered*; e finalizado na sequência com: *only this, and nothing more*. Percebe-se a elaboração minuciosa da poesia de Poe nesta primeira estrofe, através da sutileza de combinações, dando cadência e sonoridade ao conteúdo emotivo do poema de Poe. Barroso (1998, p. 13), comenta que:

Desde sua publicação, em 29 de janeiro de 1845, já o primeiro resenhador chamava a atenção do público americano para os efeitos de aliteração e o jogo de sons em lugares incomuns, dos quais se valia o poeta para criar um clima susceptível de extravasar os sentimentos de perenidade amorosa, de saudade angustiante e cruel fatalismo que constituem os núcleos gerados do *pathos*, ou da emoção do poema.

Nesse jogo sonoro do poema, algumas escolhas de Fernando Pessoa, em língua portuguesa de 1924, foram: *noite, agreste – lia, lento, triste – vagos, curiosos, tomos – adormecia, parecia, batia, batendo – ancestrais, umbrais, é só isto, e nada mais*.

O professor e tradutor, Jorge Wanderley, optou, em 1984, por: *noite erma, alma enferma – lia, livros, lembra – adormecido, ruído, batido, comedido – visitante, atrasou, talvez – mais, tais, demais, é só isto e nada mais*.

A tradutora Isa Mara Lando, em 2003, re-criou e, de certa forma inovou o poema de Poe recorrendo a: *meia-noite, noite - escura, sombra, loucura – meditabundo, profundo – cabaceando, dormitando – bate, bate, bem – batidas, repetidas – será, nessa – hora, morta – breve, leve – paz, é só isso, nada mais*.

Observa-se nos excertos das traduções que as escolhas sonoras, a forma e o estilo de cada tradutor são traços não só da criatividade dos tradutores, mas, também, da pós-maturação da

língua “traduzida” e da heterogeneidade constitutiva dos sujeitos situados em espaços sócio-históricos diferentes. O olhar que vem de dentro de cada um dos tradutores, somado às suas singularidades, está impregnado por subjetividades, identidades que se configuraram a partir de suas experiências com a língua e consigo mesmos, pois ler, interpretar e traduzir é “apenas uma questão de ângulo, de percepção, ou de posição enunciativa” de quem lê ou olha, como coloca Coracini (2005, p. 25).

Para tecer algumas considerações sobre a tradução de poesia, retomo discussões de Campos (1992, p. 24) relacionadas ao que o poeta denomina recriação ou transcrição. Para o poeta-tradutor, a tradução de poemas por sua própria especificidade é recriação ou criação paralela, pois não se traduz apenas o significado, traduz-se, segundo ele, o “próprio signo”, sua materialidade, fisicalidade (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo o que constitui a iconicidade do signo estético ou icônico).

A tradução, segundo Campos (1992), ocorre no efeito desse entrecruzamento de “ícones”, do “fora” – tido como significante e como estrutura formal da língua –, com o “dentro” – o núcleo supostamente intocável ou intacto que é recriado, este último resignificado no contato com o “fora”, com o co-texto e com seu contexto de chegada ou de recepção.

Ao observarmos os excertos de tradução de *O Corvo* (*The Raven*), reconhecemos as “fisicalidades” e a “iconicidade” em cada uma das traduções, ou seja, a re-criação, re-elaboração, o artístico que emerge da experiência tradutória desses poetas-tradutores, em diferentes momentos da história cultural da língua e da literatura de nosso país: 1924, 1997, 2003.

Concordo com Haroldo de Campos (1992, p. 24) que um texto em outra língua é construído através de outra informação estética, autônoma, porém, ligados entre si por uma relação de “isomorfia”, ou seja, “diferentes enquanto linguagem, mas como corpos isomorfos, cristalizar-se-ão dentro de um mesmo sistema”.

A qual sistema se refere Campos? Ao “sistema” que constitui a própria obra de Poe: texto, linguagem, autor, leitor. A chamada isomorfia de Campos nada mais é do que o elemento que une, que agrega e que, ao mesmo, separa a tradução da obra, via leitura, interpretação e re-escritura. Se pensarmos no processo tradutório, o texto traduzido é lido várias vezes juntamente com o original, resultando num efeito ilusório de que o “novo” texto possa simular o “mesmo”, o original.

Ao lermos nas “entrelinhas” de *O Corvo* as diferenças criativas desses tradutores, observa-se que a tradução é a comunhão entre leitura e escrita, ou seja, é a criatividade da escrita aliada a uma leitura intensa, não-superficial, em favor da construção efetiva de um “novo” texto.

Ainda quanto às diferenças entre os excertos, entendo que as traduções são atos transformadores de realidade, devido ao seu potencial criador e interpretativo, pois não há uma tradução ou uma leitura de um mesmo texto igual à outra, dada a “identidade” que o indivíduo elabora em torno do processo de escrita.

Dessa forma, a questão da (in)traduzibilidade da poesia está muito associada, acredito, à pressuposição de que existe um sentido nítido e único como resultado de uma visão pretensamente objetiva da linguagem.

Portanto, se “O Corvo”, nessa passagem histórica de 1845 a 2003 e até o presente, tornou-se universalmente conhecido, isso se deve, também e, muito provavelmente, à tradução. A demanda pela tradução foi desencadeada pelo próprio desafio do texto de Poe que pede para ser traduzido e que, por este motivo, (sobre)vive sendo lido e re-escrito universalmente. Não importa se via paráfrase, tradução livre, recriação ou trans-criação, como queiram explicar os teóricos descritivos ou prescritivos, o que, de fato, importa é que a tradução, como suplemento ou não, supre a falta pressentida pela própria demanda do original, agregando valores e ampliando a obra,

fazendo a interface entre o “velho” e o “novo” entre o passado e o presente, entre sujeitos e culturas.

O exemplo das inúmeras traduções de “O Corvo” sinaliza, também, para o fato de que a recepção, bem como a circulação das obras estrangeiras são, em sua grande maioria, vinculadas à tradução; do contrário, noções como a de autoria e originalidade não sobreviveriam, dadas as suas condições de produção e à importância do processo de suplementariedade para a iterabilidade da obra, pois só se supre aquilo que presente a falta.

Com relação às representações que o contexto de ensino de literatura estrangeira tem da tradução, trago, a seguir, um RD sobre a forma com que os alunos de graduação recebem ou percebem a tradução no contexto estadunidense investigado, segundo o relato de um dos professores:

(RD21):- Ainda// uma coisa que acho interessante/ em termos de tradução/ é a percepção dos alunos quanto às traduções// nós lemos nas aulas alguns textos como/ por exemplo/ Martin Heidegger ou Walter Benjamin/ que foram originalmente escritos em alemão/ que é a língua de origem desses autores/ mas os alunos não percebem ou nem mesmo questionam isso// eles percebem que tem algo estranho acontecendo e dizem// ah/ este autor está inventando palavras e /então/ você tem que lhes dizer// bem este artigo foi traduzido do alemão para o inglês// então/ seria também/ eu acho/ em uma aula de literatura/ eu penso que seria uma ótima oportunidade discutir tradução/ quando você trabalha com romances que foram traduzidos (P-15, tradução nossa)³⁸.

Ao falar de sua prática, P-15 comenta que trabalha com textos literários traduzidos de autores alemães, bem como de outros autores estrangeiros de língua espanhola. Seu RD aponta para o fato primeiro de que seus alunos “não percebem ou nem mesmo questionam isso”, ficando a cargo do

³⁸ Em inglês: *Also// a thing that I find interesting/ in terms of translation/ is how much aware the students are of translations// we read in the classes some texts by/ as for instance/ Martin Heidegger or Walter Benjamin/ which were originally written in German/ but/ it's their original language/ but students don't notice or don't even question that// they do notice something strange is going on and say/ oh/ this author is making up words or/ so you have to tell them// well this is an article that has been translated from German into English// so that would be also/ I think/ in a literature class/ I think that it would be an important opportunity to discuss translation when you teach novels that have been translated.* (P-15 nasceu na Colômbia, fala espanhol e inglês e é tradutor e professor de Literatura Mundial (*World Literature*) na universidade estadunidense, cf. Apêndice D, p. 19-33).

professor “ter que” explicar que o texto tenha sido traduzido. O verbete “perceber” está associado a termos como: “distinguir”, “conhecer”, “notar”. Dessa forma, se os alunos de P-15 não distinguem, inicialmente, que o texto foi escrito, originalmente, em outra língua, que não a “sua”, e que não há questionamento a respeito disso, ou seja, uma discussão sobre a tradução do texto em questão, entende-se o efeito de tal marginalidade.

Venuti (2002, p. 171) discute essa condição da tradução nas instituições educacionais norte-americanas, cujos relatos como este apontam para a representação de tradução como *phármakon* – “por um lado, uma dependência total de textos traduzidos nos currículos e na pesquisa; por outro lado, uma tendência geral, tanto no sentido das publicações, de omitir o status de textos traduzidos, tratando-os como textos escritos originalmente na língua alvo”, causando, assim, o efeito de apagamento ou invisibilidade.

Observa-se que, embora a instituição estadunidense tenha, de certa forma, investido nos estudos da tradução nos últimos anos, a citar alguns exemplos de disciplinas inclusas nos programas de graduação como: teoria e crítica de tradução, introdução a estudos da tradução, projetos de traduções de livros, oficinas de escrita criativa; a tradução continua sendo politicamente reprimida ou relegada no ensino de literaturas estrangeiras. Cabe ao professor, como coloca P-15, “ter que” dizer aos alunos que o “autor” não está “inventando” palavras, mas que aquele texto é um texto traduzido e que, portanto, a voz de quem “fala” no texto, é a do tradutor e não a do autor.

Com relação à tradução como suplemento, percebo no RD21, também enunciador do contexto estadunidense, um exemplo da duplicidade que o termo “suplemento” apresenta, representado aqui pela própria tradução. Ao mesmo tempo em que a tradução pode ser considerada um suplemento – suprimindo a falta daquele texto na língua dos leitores em questão, a circulação e forma de recepção da tradução, naquele contexto, acaba por neutralizá-la, sofrendo um apagamento.

Entretanto, é importante lembrar, que a tradução, como texto trans-formado que é, não consegue “apagar” as diferenças entre as línguas; pelo contrário, a diferença se evidencia na tradução, já que tradução é *différance* e, por mais especializado ou perito que um tradutor possa ser, por mais “fiel” ao autor que se “pretenda” ou se “convencione” ser, esse novo texto apresenta rastros inevitáveis da “contaminação” entre as línguas, causando o efeito de tal estranhamento. O que causa o apagamento, a meu ver, é a suposta homogeneização linguística e cultural das identidades constituídas naquele contexto, cujos efeitos políticos podem desencadear “escândalos”, como postula Venuti (2002), ou total marginalidade da tradução via instituição, mercado e assim por diante.

Outro enunciado relevante no RD21 é a reflexão que P-15 faz sobre o espaço da tradução no ensino de literatura ao dizer que “em uma aula de literatura/ eu penso que seria uma ótima oportunidade discutir tradução/ quando você trabalha com romances que foram traduzidos”. Esta “oportunidade” não parece ser tida como algo comum à sua prática, pois P-15 faz uso do verbo “ser” no futuro do pretérito - “seria”, um modo condicional, um fato futuro em relação ao presente de quem fala. Observa-se que, a verbalização sobre o uso de texto traduzido em suas aulas remete P-15 à possibilidade futura de “discutir a tradução” com seus alunos, ampliar as discussões sobre os efeitos das diferenças culturais e as especificidades linguísticas que emergem do texto traduzido. A mesma “oportunidade”, sugerida por P-15, já foi levantada por uma enunciativa brasileira, afirmando que “tem que ter um espaço para isso/ a literatura/ a tradução e as adaptações” (P-3).

A questão da tradução como suplemento, naturalmente adicionado, pode ser observada, em vários relatos estadunidenses, como neste RD de P-18:

(RD22):- [...] Eu ensino e tenho ensinado/ ah// minhas aulas de literatura em inglês// embora eu tenha alguns alunos que possam ler russo fluentemente e/ eles leriam em Russo/ com certeza (P-18, tradução minha)³⁹.

P-18 aponta para a relação da leitura do texto traduzido como parte de sua rotina de aula, por meio dos verbos na primeira pessoa do singular, no presente: “ensino” e “tenho ensinado”. Todavia, o uso da conjunção “embora” (do inglês: *although*), dicionarizada em português como: ainda que, conquanto, se bem que, vem subordinar a segunda oração: “eu tenha alguns alunos que possam ler em russo fluentemente” e colocá-la em oposição à oração principal: “eu ensino inglês”. O uso do advérbio “fluentemente” (do inglês: *fluently*), somado à locução “com certeza” (*quite really*) remete, por sua vez, ao conforto da enunciadora ao expressar sua autonomia de poder ensinar literatura russa na “sua” língua, no caso, em língua inglesa.

Mais a frente, sobre o ensino de literatura russa em inglês, P-18 acrescenta o seguinte:

(RD23):- [...] Meus cursos são dados em inglês e a maioria dos meus alunos são leitores de inglês e alguns do russo// então/ eu tenho que usar traduções (P-18, tradução minha)⁴⁰.

Ao enunciar “eu tenho que usar traduções” (do inglês: *I must* - devo), modalidade deôntica, P-18 se justifica, explicando que, como a maioria de seus alunos são “leitores de inglês” e poucos de russo, o uso de textos traduzidos em inglês se faz necessário. Observa-se que o uso dessa modalidade remete, provavelmente, à agenda doméstica daquele lugar, daquele departamento, cujo discurso institucionaliza o ensino de literatura estrangeira “em tradução”, dada as condições culturais de seus leitores. O “ter que” justificado pela quantidade - a “maioria”

³⁹ Em inglês: *I teach and have taught ah my literature classes in English// although I have students who can read Russian fluently and they quite really would read in Russian.* (P-18 nasceu nos Estados Unidos e é professora de literatura russa em uma universidade daquele país, cf. Apêndice D, p. 53-59).

⁴⁰ Em inglês: *Well// my courses are taught in English and the majority of my students are readers of English rather than Russian// so/ I must use translations* (cf. Apêndice D, p. 53-59).

de alunos, para P-18, faz do texto traduzido um suplemento, algo de efeito ambíguo, a exemplo do *phármakon* de Platão. Como já discutimos anteriormente, o suplemento só é adicionado a algo que pede, que pressente a falta, pois, do contrário não seria necessário, falta esta que não se supre, apenas se acrescenta ou adiciona, como fragmentos de um todo, a exemplo de uma cadeia em contínua renovação, assim como faz uma obra em seu percurso histórico. O original é suprido pela tradução e esta passa a substituí-lo, pedindo, por sua vez, outro suplemento e, assim, sucessivamente. A própria hegemonia cultural imposta via instituição cria vínculos de dependência ao pressentir a falta da língua estrangeira do “outro”. A tradução, ao mesmo tempo em que supre essa falta, é naturalizada e neutralizada pela própria rotina movida ou articulada pela microfísica do poder que se instaura e se expande progressivamente.

Será que se pode dizer que, para P-18, a tradução é suplemento por considerar a língua inglesa com a qual ensina completa, um todo, devido à sua representação hegemônica? Como explicar, por exemplo, que a singularidade do professor que ensina literatura francesa, naquele mesmo contexto estadunidense, possa ir ao encontro da regularidade que se apresenta nos relatos dos entrevistados brasileiros, que optam pelo texto na língua estrangeira seja ele original, simplificado ou adaptado? Como explicar, analisar e discutir tais diferenças, ou, ainda, tais contrapontos nas representações que esses sujeitos têm de tradução, já que as singularidades de um contexto remetem às regularidades de outro e vice-versa?

Observa-se nos excertos analisados o desejo de homogeneização da língua que culmina com a demarcação de “territórios” sejam eles nacionais, estrangeiros ou locais. A produção, circulação e recepção da tradução operam num processo de inscrição de “valores linguísticos e culturais inteligíveis para comunidades domésticas específicas” (VENUTI, 2002, p. 26) e, por esta razão, exercem influência na formação ou configuração das identidades culturais por meio

das instituições, dos valores hegemônicos de um povo, de uma língua, ou daqueles que nela e dela sobrevivem.

Segundo Venuti (2002, p. 26), a ascendência econômica e política norte-americana “reduziu as línguas e as culturas estrangeiras a minorias em relação à sua língua e cultura”, sendo que a língua inglesa tem sido, desde a Segunda Guerra Mundial, a língua mais traduzida em todo o mundo e, ironicamente, é uma das línguas para a qual menos se traduz. Venuti (2002, p. 169) argumenta que o volume de traduções lançadas por editoras britânicas e norte-americanas é de apenas 2 a 4% de sua produção anual, ou seja, um total 1.200 a 1.600 livros aproximadamente, em comparação com 6% no Japão, 10% na França, 15% na Alemanha, 25 % na Itália. Das traduções italianas (40.429 volumes), 6.031 eram traduções em inglês.

No Brasil, o volume de traduções tem aumentado muito nas últimas décadas. Em documentos da UNESCO – Serviço de Estatística da Educação e Cultura, do Sindicato Nacional de Editores de Livros e do Departamento Econômico do Banco Central, encontra-se uma tabela de traduções publicadas por idioma, refletindo o investimento maciço dos Estados Unidos na indústria editorial brasileira, entre 1956 a 1980. Embora um tanto desatualizados, os dados registram o crescimento do mercado de traduções nesse período: em 1956, foram publicados 6.615 títulos traduzidos, já, de 1970 a 1980, foram traduzidos 34.102 títulos, incluindo textos das línguas inglesa, espanhola, francesa, alemã, italiana, russa, japonesa, escandinavas, dentre outras. Destas, o volume maior foi o de 11.136 títulos da língua inglesa, 9.279 do espanhol e 3.685 títulos do francês (WYLER, 2003, p. 138, 139).

Segundo Venuti (2002, p. 170), “embora as literaturas britânica e norte-americana circulem em várias línguas estrangeiras, comandando o capital de muitas editoras internacionais, a tradução de literaturas estrangeiras para a língua inglesa atrai um investimento relativamente

pequeno e pouca atenção”, ao contrário do que ocorre externamente. A influência internacional da língua inglesa “coincide com a marginalidade da tradução na cultura anglo-americana”.

Nos relatos estadunidenses, a questão mercadológica da circulação literária norte-americana parece constituir um dilema para os professores que trabalham com literatura estrangeira, corroborando com a discussão de Venuti (2002).

Vejamos um desses exemplos, no momento em que o enunciador comenta sobre os critérios para escolha dos autores ou textos a serem lidos em seus cursos de literatura alemã na instituição estadunidense:

(RD24):- [...] Ah/ o livro deve estar disponível// disponível em tradução e a tradução tem que estar disponível no mercado americano// e isso acaba sendo/ às vezes/ um tanto difícil// por exemplo/ para o curso de literatura alemã e a Guerra Fria/ eu queria incluir autoras da Alemanha Oriental// o que ocorreu foi que/ para o período no qual eu estava pensando / não havia mais nenhuma tradução disponível no mercado americano//existiam traduções mas elas desapareceram e não havia traduções de autoras da Alemanha Oriental// então/ esqueça as autoras da Alemanha Oriental (P-20, tradução minha)⁴¹.

P-20 levanta duas questões que restringem sua escolha dos textos com que pretende trabalhar: a primeira é a possibilidade de existência da tradução para a língua inglesa do texto estrangeiro; a segunda é acessibilidade, ou seja, se a tradução encontra-se em circulação, na ocasião naquele mercado. Por meio do sintagma “eu queria incluir”, conjugado no imperfeito do indicativo, P-20 mostra a relação entre seu desejo de ensinar algumas autoras da Guerra Fria e a realidade do mercado editorial que “acaba sendo difícil” de administrar, ou seja, sua escolha é

⁴¹ Em inglês: P-20 [...] *Ah/ the book must be available// available in the translation and the translation must be available in the American market// and that turns to be/ sometimes/ rather difficult// for instance/ for the German Literature and Cold War course/ I wanted to include/ ah/ women authors/ I wanted to include East German authors// It turned out that/ for the time period that I was thinking about/ there were no translations of women authors available on the American market anymore// there had been translations but they were gone and there were no translations of East German authors// so/ let alone East German authors* (P-20 é alemão e ensina literatura alemã nos Estados Unidos, cf. Apêndice D, p. 68-83).

restringida ou limitada pela indústria cultural-econômica, que “controla” o que se traduz e o que se publica, a exemplo do enunciado final do RD24 ao concluir dizendo: “esqueça as autoras da Alemanha Oriental”. O verbete dicionarizado do verbo “esquecer” traz o seguinte: deixar sair da memória, pôr de lado, desprezar, perder o amor e a estima. Dessa forma, os efeitos do poder exercido pelo mercado editorial e econômico, que afetam seu trabalho e limitam suas escolhas, se materializam no sintagma “esqueça as autoras da Alemanha Oriental” e, por esta razão, P-20 deve “pôr de lado”, “abandonar” tal projeto e ceder à ditadura do mercado.

Portanto, a mesma tendência domesticadora e hegemônica que seleciona e situa o texto estrangeiro em um “novo” contexto cultural, assimilando-o e agregando-o, enquanto suplemento que vem para suprir uma determinada falta, também o marginaliza em nome da própria hegemonia, secundarizando-o, tornando-o “invisível”.

A preocupação com a “(in)visibilidade” da tradução e do tradutor pode ser observada nas obras de Venuti (1995, 2000). A invisibilidade da tradução para Venuti não se encontra apenas no texto traduzido ou na disciplina de tradução excluída de muitos programas acadêmicos e de pesquisa, mas, também e, principalmente, nas identidades culturais repressoras constituídas por forças político-religiosas, pela pedagogia da literatura estrangeira, problematizada neste trabalho de pesquisa, pelas tradições filosóficas e, ainda, pelo mercado editorial. Os chamados “escândalos da tradução” são culturais, econômicos e políticos, como coloca Venuti (2002, p. 9-10) e surgem onde menos esperamos. Segundo o autor, os obstáculos surgem toda vez que perguntamos “por que a tradução permanece às margens da pesquisa, dos comentários e dos debates” (VENUTI, 2002, p. 9).

Contudo, quero acreditar que existem perspectivas mais otimistas do que as levantadas pelo crítico tradutor. Embora se possa observar tal repressão, seja ela cultural, política ou mercadológica, como no caso estadunidense, ou, ainda, institucional, a exemplo do Brasil,

acredito que, nos últimos anos, a tradução vem conquistando espaço na pesquisa em várias instituições brasileiras ou do exterior e que, portanto, o que é considerado como “escândalo”, hoje, pode não o ser mais amanhã.

Sabemos que, em países anglófonos como os Estados Unidos e o Reino Unido, ou, em alguns países europeus falantes de outras línguas que exercem certo poder hegemônico, como a França e a Espanha, as condições de produção e de circulação da tradução são diferentes das condições de países como os da América do Sul, do Oriente Médio, da Ásia, como mostram os dados registrados da UNESCO (VENUTI, 2002, p. 301). A produção global de tradução em 1987 foi de aproximadamente 65.000 volumes, sendo mais de 32.000 traduções da língua inglesa. Segundo o autor, esses dados não devem ter oscilado muito nas últimas décadas, pelo contrário, as publicações internacionais aumentaram dramaticamente, sem contar as publicações eletrônicas que têm invadido o mercado globalizante. No Brasil, 60% dos novos títulos são traduzidos (4.800 de 8.000 livros em 1994) e 75% deles são traduzidos do inglês. Portanto, se a forma de circulação e recepção da tradução é diferente, admite-se que também é sua representação de um contexto cultural a outro.

Discuti, nesta seção, algumas representações que os entrevistados têm de tradução com base no ensino superior de literaturas estrangeiras, no lugar que chamo de “entre-línguas” ou entre a literatura e a tradução. Na seção que segue, passo a discutir as possíveis representações que professores envolvidos têm da tradução, quando são convocados a falar como leitores de textos literários estrangeiros.

7 REPRESENTAÇÕES DE TRADUÇÃO DE PROFESSORES-LEITORES DE TEXTOS LITERÁRIOS

No sentido formal da palavra, traduzir é ler, embora ler não seja necessariamente traduzir. Se entendermos que a tradução implica a construção efetiva de um texto, ou seja, o ato de colocar no papel aquilo que se interpretou, a tradução pode ser entendida, num primeiro momento, como a materialidade de uma leitura, já que representa uma comunhão entre leitura e escrita.

Várias concepções de leitura atravessam a literatura sobre o assunto, das mais clássicas – leitura enquanto decodificação, descoberta de sentido; leitura enquanto interação, construção de sentido –; às (pós-)modernas – leitura segundo a perspectiva discursivo-desconstrucionista (CORACINI, 2005). A escola, em geral, prioriza a visão clássica - da linguagem como sistema ou como código -, enquanto a academia tende a corroborar a perspectiva interacionista, na qual o sentido é construído na interação entre leitor e texto. Para Coracini (2005), entretanto, é preciso ampliar a concepção de leitura para que se alcance a compreensão ou percepção do espaço social, lançando um olhar a nossa volta para que se perceba melhor o que nos rodeia. A leitura discursiva na pós-modernidade inscreve-se no espaço entre o novo e o diferente, interpretação que “não anula o texto, mas o (trans)forma, o (re)escreve, fazendo dele surgirem outros textos que produzem outros e outros e mais outros [...]”(CORACINI, 2005, p. 40). Segundo a autora, na visão discursiva, o olhar do leitor ou do observador vem de dentro do sujeito e está “inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade”.

Na tentativa de trazer mais elementos que contribuam para a discussão das representações sobre tradução, esta seção tem como objetivo apresentar e problematizar os resultados de registros selecionados, com base nas representações dos entrevistados, na posição de leitores de textos literários estrangeiros. Para direcionar esta discussão, pergunto se suas representações de leitores de textos literários são diferentes daquelas de professores de literaturas estrangeiras. Que

posição o sujeito, enquanto leitor, assume, através de seu discurso, ao falar sobre tradução? Discuto, primeiramente, as amostras desses leitores em contexto brasileiro e, a seguir, em contexto estadunidense.

7.1 O “ENTRE-LUGAR” DISCURSIVO DO PROFESSOR-LEITOR EM CONTEXTO BRASILEIRO

No RD que apresento a seguir, o entrevistado responde sobre sua posição como leitor, sua preferência ou não pela leitura de textos literários na língua estrangeira na qual ensina, ou na tradução, dizendo:

(RD25):- [...] Como eu trabalho aqui com essas minhas cadeiras [língua e literatura hispano-americanas] e isso é o meu trabalho / eu procuro ler na língua [espanhol] / porque os comentários, / nossas aulas são dadas em língua espanhola mesmo / não se fala português / e você puxa isso do aluno também e / os comentários / eles também serão feitos sempre em língua espanhola / primeiro por eu ter o privilégio de ter essas obras em língua espanhola e os comentários / na verdade eu nunca procurei em língua portuguesa pra ler / mesmo tendo / eu ganhei um dos livros mais bonitos de Isabel Allende / que é “Contos de Eva Luna” / eu ganhei em língua portuguesa, /mas eu já tinha em língua espanhola (P-6)⁴².

P-6 inicia sua fala argumentando a partir do “como”, ou seja, do motivo que a leva ler e a dar suas aulas em língua estrangeira, o fato de trabalhar “aqui”. O advérbio de lugar “aqui” refere-se ao lugar de onde ele fala: um curso de Letras de uma universidade - lugar também designado por P-6 como “essas minhas cadeiras”. O substantivo “cadeira”, por sua vez, designado como: assento, matéria que o professor ensina, ou, ainda, lugar de um membro de corporação política, literária ou científica. Este lugar, esta “cadeira”, de onde o professor-leitor fala, dita as normas e as leis, poder que interdita e restringe, a citar o fato de as aulas serem dadas

⁴² Cf. Apêndice C, p. 34-40, versão eletrônica (CDROM).

em língua espanhola com o reforço ou ênfase do advérbio “mesmo” (deveras, realmente), ao enunciar que as aulas “são dadas em língua espanhola mesmo”, como metodologicamente prescrito.

P-6 expressa neste enunciado sua disposição em seguir, rigorosamente, as regras da área ou dos especialistas de ensino de línguas e literaturas estrangeiras, confundindo, com isso, sua posição discursiva de leitora com a de professora.

A enunciadora explica que, por esta razão, por causa [d] “isso”, ou seja, do fato de ser um sujeito constituído pelo lugar que ocupa e pela posição discursiva - lugar “entre-línguas” institucionalizado -, ela “procura”, também, ler na língua. A ação de “procurar”- buscar, pesquisar - e, ao mesmo tempo, - indagar -, remete à ideia primeira de um sujeito situado em meio a relações de poder que são articuladas via instituições, via discurso científico. Discurso este que deixa vaziar em suas entrelinhas a microfísica do poder, discutida por Foucault (2000), aquela que afeta o corpo do indivíduo, o corpo social, o cotidiano e, por isso, é caracterizada por Foucault como micro-poder.

O dizer de P-6 reforça a ideia de defensora e procuradora da língua estrangeira da literatura que ensina, em nome de uma verdade já cristalizada de que ela, a professora, é aquela que detém o conhecimento, domina o método, no sentido de que é necessário “puxar isso do aluno” – “puxar” que quer dizer, também, arrancar algo que está lá, enraizado e preso a uma suposta fonte que é o conhecimento. O RD25 remete, ainda, à representação que P-6 tem de si como um sujeito leitor privilegiado, pois ela tem a prerrogativa de “já” ter adquirido a obra que ganhara dos alunos na tradução em espanhol. Esta vantagem, como coloca P-6, nos leva a refletir sobre a representação que a enunciadora tem de si, enquanto professora-leitora, ou seja, a de um sujeito que tem o direito especial, distinto dos demais, quais sejam, seus alunos ou diferente daqueles que, porventura, não têm a fluência da língua estrangeira, tida aqui como “saber” e,

portanto, como poder. O saber a língua estrangeira constitui um instrumento de poder ler o texto na versão original, como postulam os entrevistados.

No RD26 a seguir, percebe-se como o saber-poder é articulado em nome do “saber a língua” e sua associação com a preferência de ler na língua estrangeira, no original.

(RD26): - Então/ como eu estava falando no início aí/ eu preferiria ler/ eu leio em alemão e eu leio sempre no original / agora vem a pergunta seguinte /né// se eu sei a língua/ eu prefiro ler no original (P-9)⁴³.

Alinhado à mesma questão, P-9, professor de alemão, coloca o “saber a língua” como condição para ler na língua do texto estrangeiro, pois “se” ele sabe a língua [alemã], prefere ler naquela língua. O “se” estabelece a condição da leitura, isto é, o ato de ler condicionado ao saber, ao conhecimento da língua estrangeira.

Foucault (2000) discute a importância das formações discursivas em nossas práticas, como forma de veicular, produzir ou reforçar as relações de poder e questiona os efeitos que essas práticas têm na formação de identidades, como já discuti anteriormente. Por meio de seus dizeres, sujeitos historicizados constroem discursos com os quais interagem e que estabelecem relações de maior ou menor intensidade (FOUCAULT, 2000). À medida que o poder vai se instaurando, instauram-se com ele e através dele os discursos, os quais, por esta razão, são discursos tidos por uns como legítimos e, por outros como ilegítimos, a citar, o discurso que ora problematizo - o das representações da tradução no contexto de ensino.

O discurso da tradução que a coloca como leitura ilegítima, no contexto de ensino de literatura estrangeira, pode ser observado em vários dos RDs de enunciadores brasileiros entrevistados, ao falarem de sua preferência pela leitura de textos estrangeiros. Vejamos mais dois RDs de leitores:

⁴³ Cf. Apêndice C, p. 61-77.

(RD27):- No original// eu prefiro ler no original// é/ eu prefiro no original por isso que eu já te falei/ porque é uma maneira de você ter acesso ao todo da obra/ né// não fica nada/ assim/ fora/ né// é/ eu acho que/ eu não tenho nada contra a tradução/ mas/ eu acho que na graduação a tradução das obras literárias deveria entrar como/ assim/ num estudo comparado/ mas/ não// eu não acho que a gente deveria priorizar a tradução e deixar a obra de lado// você entende? (P-7)⁴⁴.

(RD28):- *Shakespeare*/ prefiro ler no original// mas/ também gosto muito de *Tchekhov*/ não sei uma palavra de russo// posso lê-lo em inglês/ francês e espanhol// mas prefiro sempre o português (P-1)⁴⁵.

No RD27, P-7 povoa seu dizer com negações sobre a tradução, a citar: “não tenho nada” contra a tradução. Os conectivos explicativos como: “por isso”, “porque” tentam restaurar a lógica em seu dizer, deflagrando o *double bind* da incompletude constitutiva do sujeito na busca pela completude impossível. Ao enunciar que “não fica nada” de fora, P-7 posiciona-se em defesa do autor, da leitura no original, postulando que a tradução não lhe daria a “totalidade” do acesso desejado à obra. Esta preocupação com a chamada totalidade da obra pode ser explicada, acredito, com base na literariedade, naturalmente atribuída ao texto literário. Todavia, Berman (2002) discute que o estranho ou estrangeiro já faz parte do texto literário, seja a leitura feita no original ou na tradução, dadas as suas diferenças culturais e linguageiras que emergem da relação leitor e texto, pois a interpretação de um texto em francês por um leitor inglês, por exemplo, não será a mesma de um leitor francês, ou, vice-versa.

Observo nos RDs 27 e 28 acima, mais uma vez, a associação de “obra” com as noções de autoria e originalidade. A ação “preferir” (RDs 27 e 28) está relacionada a um tipo de escolha, ou seja, entre dois polos, entre uma língua e outra, entre o estrangeiro e o familiar - a língua dita materna. Para P-7 a tradução não pertence à “obra”, ou à sua história, pois se optasse pelo texto traduzido deixaria a “obra de lado”, marcando bem a secundariedade da tradução para P-7

⁴⁴ Cf. Apêndice C, p. 41-52.

⁴⁵ Cf. Apêndice C, p. 1-8.

enquanto leitora de obra literária estrangeira, pois para ela, usar a tradução em sala de aula significa excluir a obra ou o autor.

Pressupõe-se, por meio destes enunciados, que o discurso de autoria delimita a noção de obra e exclui a leitura do texto traduzido. Através do uso de sintagmas como “acesso ao todo”, “não fica nada fora” e “deixar a obra de lado” a enunciativa denuncia sua preocupação com os limites da obra, ou seja, o que ela entende por obra, ou, ainda, por autoria - discurso este que exclui a tradução, por não estar inserida na ordem do discurso da “obra”-, mas, sim, fora dela.

No caso do RD28 , destaco o uso da metonímia – figura de linguagem baseada no uso de um nome de lugar por outro, pelo emprego da parte pelo todo, do efeito pela causa, do autor pela obra. P-1 usa *Shakespeare*, o autor, para se referir à obra, exemplo que se observa nos relatos coletados, o qual ressalta, também, a relação constante de originalidade com autoria. Observo que a citação de autores para se referir às suas obras é comum no discurso acadêmico bem como no discurso de senso comum, dada a identificação que o leitor cria com a obra, fixando o nome pelo produto. No contexto acadêmico, tal uso confere ao enunciador certa “autoridade cultural”, valorizada e estimulada no contexto em questão, reforçando, da mesma forma, o cânone literário, importante para a continuidade do *status* do texto literário como literatura “maior” ou “diferente” da literatura “de massa”.

É importante ressaltar que, ao enunciar que, embora prefira ler *Shakespeare* no original e *Tchekhov* em português, pelo fato de saber ler em inglês, mas não saber russo, P-1 traz, novamente, à tona o sujeito marcado por este lugar “entre-línguas” que, com base nas dicotomias “língua materna” e “língua estrangeira” reforça seu saber e estabelece o poder.

Com relação aos cânones, Harold Bloom (1998, p. 3-17) discute a questão das obras seculares, afirmando que depois de Jesus, Hamlet é a figura mais citada no cânone ocidental, comparando a complexidade de Hamlet à do próprio Shakespeare, nas palavras dele, “muito

ampla para ser compreendida – um deus mortal”. Todavia, o autor nos lembra que as conotações culturais de Shakespeare, por exemplo, no Japão, Finlândia ou Brasil, são diferentes das de *Stratford-upon-Avon*, na Inglaterra, e que estas nem sempre são aplicáveis a outra língua ou cultura. Portanto, entendo que a tradução é, também, uma forma de dessacralização das obras canônicas estrangeiras e que seus originais podem ser iluminados pela relação intercultural e interlinguística que ela proporciona.

No RD28, P-1 afirma que prefere ler *Shakespeare* no original, porém, ao se tratar de um autor estrangeiro, que não aquele com quem se identifica através da língua, mas que, todavia, aprecia, ele prefere “sempre” o português, ou seja, o texto traduzido, no caso de Tchekhov. Isso mostra o hibridismo característico das configurações identitárias desses leitores que, por viverem num lugar “entre-línguas”, vão sendo fragmentados, deslocados, como coloca Hall (2006). Para o autor, as identidades tidas como fixas que, de certa forma, estabilizavam o mundo moderno, vem sofrendo um processo de mudança, de transformação que abalam “os quadros de referências que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p. 7, 9). E, esse “estar entre-línguas” desloca a noção de fixidez.

Uma outra visão que exemplifica a chamada fragmentação ou crise de identidade do leitor é a de P-3, ao enunciar que:

(RD29):- É// ultimamente eu até tenho lamentado// porque acho que o meu gosto vem de leituras que eu fiz// se eu for[sic] lembrar de leituras que eu lia quando era criança/ quando eu fui adolescente e tal// eu me lembro de muitas traduções e adaptações que eu li// e/ também/ da literatura brasileira/ eu gostava demais/ quando era criança/ de ler Monteiro Lobato// devorava Monteiro Lobato e ele é grande adaptador// então/ quando a gente [sic] tá lendo Monteiro Lobato/ você[sic] tá lendo literatura brasileira/ sim/ ele faz parte do cânone da literatura brasileira/ mas/ por tabela/ você lê a literatura estrangeira (P-3)⁴⁶.

⁴⁶ Cf. Apêndice C, p. 15-19.

O RD29 mostra, primeiramente, o dizer da falta que lhe constitui materializada no sintagma “eu até tenho me lamentado”, pois “lamentar” significa lastimar, ou seja, uma certa aflição com relação à ausência que se faz presente no seu dizer. Observa-se a representação do sujeito que era, mas que ainda lhe constitui de forma dormente, pressentindo, assim, a falta. O enunciado de P-3 sinaliza para a chamada “crise de identidade”, apontada por Hall (2006, p. 7), cujo declínio faz surgir identidades novas e fragmentadas, como resultado da pós-modernidade, como já mencionado. Este lugar “entre-línguas” do professor-leitor constitui um exemplo de como este descentramento do indivíduo ocorre, a partir de sua relação com as estruturas sociais que, da mesma forma, vão sofrendo tais mudanças e vão, sucessivamente, sendo fragmentadas.

P-3 utiliza também o verbo “lembrar” para relatar o quanto as leituras de textos de Monteiro Lobato lhe trazem recordações boas, ao enunciar que “devorava” seus textos. Lembrar e esquecer, segundo Coracini (2007, p. 25) são exercícios nos quais “o sujeito se inscreve com seu traço singular, num movimento de ausência-presença”. Segundo Hall (2006, p. 7-9), as teorias sociais têm discutido extensamente a questão das configurações identitárias na última década. Isso ocorre da necessidade de entender tal crise como um processo amplo de mudança, que desloca “estruturas e processos centrais das sociedades modernas, abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”. Esta fragmentação, segundo o filósofo, resulta na mudança de nossas identidades pessoais, “abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” ou “unos” (HALL, 2006).

P-3 também enuncia as formas pelas quais o sujeito pós-moderno é interpelado nos sistemas que o rodeia, a citar, a maneira com que interpreta as leituras que fazia no passado. Nos sintagmas: “devorava Monteiro Lobato”, seguido de “e ele é grande adaptador”, observam-se as mudanças de sua identidade de leitora, no movimento do passado para o presente, marcando suas singularidades discursivas que emergem de seu “arquivo”. Para melhor entender “arquivo”,

Coracini (2007, p. 16) descreve que ele representa a “garantia de memória responsável pela manutenção da tradição, dos aspectos culturais, dos conhecimentos que herdamos” e que são transformados ao serem lembrados ou, talvez, esquecidos. Para Foucault (2007, p. 147), o arquivo é uma “região privilegiada” que fica próxima de nossa atualidade, porém, diferente, margeando e, ao mesmo tempo, dominando o presente, algo que nos delimita, mesmo estando “fora”, um “fora” que, segundo Coracini (2007, p. 16) “já é dentro, exterioridade constitutiva [...] do sujeito e do discurso”.

Portanto, observa-se certa tensão nessa descentração do sujeito imbricado ou atravessado pelo hoje, sujeito cujo discurso resiste ao poder do já-dito, mas que, ao mesmo tempo, justifica seu dizer. A leitora que consumia avidamente os textos lobatianos se constitui hoje em uma leitora crítica cujo “olhar” discursivo para os textos de Lobato, veem o escritor brasileiro como “grande adaptador”.

O termo “adaptador”, remete à figura daquele que re-cria, re-escreve e, portanto, traduz. Contudo, a adaptação, na maioria das pesquisas de graduação e pós-graduação, tende a ser correlacionada aos estudos intersemióticos, tais como: adaptações de obras literárias para a tela (cinema ou TV) e para o teatro. Poucos são os especialistas que associam adaptação à tradução.

Amorim (2005, p. 16) postula que a adaptação é tida como uma re-escritura “suspeita”, como um “lugar de oposição à tradução” e, por esta razão, uma prática concebida com certa marginalidade, em comparação à tradução. O autor problematiza, a partir da teoria da recepção de André Lefevere, a questão da recepção do texto traduzido e/ou adaptado na cultura doméstica, afirmando que a tradução re-contextualiza a obra literária dita original, gerando, por sua vez, outras novas imagens “reinscrevendo-a numa outra realidade na qual é percebida” (AMORIM, 2005, p. 29).

Portanto, entende-se que o texto re-escrito está sujeito à poética dominante na cultura alvo. A tradução pode não só se sujeitar aos parâmetros estabelecidos por uma determinada poética, como também pode se opor a ela, podendo, assim, essa re-escritura ter força conservadora ou transformadora, em direção às mudanças. Nesse contexto surge, inevitavelmente, a noção ou o conceito de “fidelidade” (AMORIM, 2005, p. 30), quase sempre entendida como condição necessária para que a tradução aconteça.

O RD29 também sinaliza para a re-inscrição da obra literária em outra cultura. O enunciado “quando a gente [*sic*] tá lendo Monteiro Lobato/ você[*sic*] tá lendo literatura brasileira/ sim/ ele faz parte do cânone da literatura brasileira/ mas/ por tabela/ você lê a literatura estrangeira”, remete à marca, à presença da tradução na constituição de toda literatura. Concordo com P-3 que quando lemos literatura brasileira, estamos lendo “indiretamente”, também, literatura estrangeira, dada à arte criativa de escritores e poetas como: Monteiro Lobato, Manuel Bandeira, Machado de Assis, para citar apenas alguns, que diretamente, ou não, foram influenciados por autores antecessores ou contemporâneos.

Com relação à recepção do texto traduzido, acrescento que o texto que se lê em uma língua não é o “mesmo”, assim como o autor. Existem diferenças que são inerentes ao texto traduzido, pois o leitor inglês de *Shakespeare*, ou o leitor francês de *Baudelaire* são diferentes dos leitores brasileiros, estadunidenses, como já mencionado anteriormente. Porém, entendo que os textos ganham outra vida, outra função em novos contextos culturais, dando uma nova dimensão à obra e, por consequência, ao autor. A exemplo disso, cito, novamente, o caso de Edgar Allan Poe. O poeta estadunidense foi considerado um autor e poeta “menor” até ser traduzido por Charles Baudelaire que não só re-criou, a seu estilo, vários poemas de Poe, enriquecendo e tornando sua obra mais conhecida e admirada. Outros casos da literatura mundial são os exemplos do escritor checo Kafka, espetacularmente traduzido para o espanhol por Jorge

Luis Borges; do escritor francês Albert Camus, traduzido para o português por Graciliano Ramos, sem mencionar escritores-tradutores contemporâneos como os irmãos Campos, Paulo Bezerra, dentre muitos outros.

No site da Revista Cultura (edição 25, Agosto de 2009) intitulado “Alma do Escritor” encontramos detalhes interessantes de momentos da história da literatura universal, cujos holofotes são voltados para a tradução, contribuindo para a discussão de que tradutores são escritores constituídos de “almas” de escritores. Entende-se, portanto, que é preciso discutir com mais afinco os efeitos que as traduções ocasionam nos leitores, a recepção das obras traduzidas nos contextos culturais diferentes, como forma de ampliar discussões e reconhecer as traduções como elementos importantes que são na (sobre)vida do texto e da obra literária em si.

Do mesmo site destaco um comentário de Walter Costa, professor de Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, remetendo aos comentários do escritor Jorge Luis Borges, sobre a importância da tradução não só como ato criativo, mas, também, como recurso de acesso às obras. De acordo com Costa, na página “Alma do Escritor” (BARATA, 2004), Borges acreditava que sua ignorância com relação à língua grega, por exemplo, constituía uma vantagem para ele, leitor das inúmeras traduções em inglês de Homero, pois, através delas, Borges tinha acesso a uma “verdadeira biblioteca” e não somente ao original, como se quer crer.

Questiono, então, que extensão o discurso de obra e autoria pode alcançar se articulado pelo viés da tradução? Se buscarmos na literatura, vamos encontrar inúmeros exemplos como estes, nos quais, as subjetividades e identidades de autores e obras se entrecruzam com as dos tradutores, dada a influência da tradução ou do texto traduzido na circulação de toda literatura.

A questão da representação da tradução por este leitor específico, refiro-me ao professor de literatura estrangeira, implica, também, o “olhar” do leitor-tradutor. Dentre a hibridez

identitária dos leitores entrevistados nesta pesquisa, emergiram, também, vozes de leitores-tradutores brasileiros e estadunidenses. Vejamos o que um leitor-tradutor brasileiro comenta sobre o trabalho de tradução que está desenvolvendo - contos das Mil e Uma Noites – do alemão para o português.

(RD30):- O livro se chama/ “As mais belas histórias das Mil e Uma Noites”/ e foi um livro/ é reconto/ na verdade/ das “Mil e Uma Noites” na Alemanha/ foi uma publicação para criança ou para jovens/ talvez/ mais do que crianças/ e pegaram quatro histórias e re-escreveram a obra/ de uma forma [sic] pra/ para um público direcionado// e/ o projeto gráfico era muito belo e a maneira como foi feita era muita bela// aí então/ a Editora Cosac Naify do Brasil quis comprar o projeto completo// a obra com o projeto gráfico e o texto/ que/ portanto/ veio do alemão e não do árabe// portanto/ a tradução foi feita do alemão que obviamente já tem um fator complicador 2// um que é para criança e outro que foi relido para a Alemanha/ né// então/ eu não tive nem um contato com o original árabe/ porque eu não sei árabe/ nesse sentido/ né// mas/ li as traduções do árabe direto para o português para poder ver como que algumas ideias do alemão/ quando eu traduzia/ elas ficavam muito prosaicas/ muito parte do nosso dia a dia aqui [...] (P-9)⁴⁷.

O RD30 traz à tona questões importantíssimas para a discussão da tradução ou da relação entre tradutor e (con)textos tradutórios. P-9 antecipa que a tradução citada é um “reconto”, ou seja, o prefixo “re” que remete ao passado, ao re-torno, à re-escritura de uma obra milenar. Isso aciona a ideia da língua ou da obra como algo em constante (re)construção, remetendo à noção de pós-maturação sugerida por Benjamin (2001) e, depois, discutida por Derrida (2002). Reforço que, segundo Derrida (2002, p. 38), remetendo a Benjamin, o original se dá modificando e só é original o texto que se deixa traduzir, pois, “é na (sobre)vida, que não mereceria esse nome se ela não fosse mutação e renovação do vivo, [que] o “original” se modifica”.

Uma segunda questão relevante que emerge do RD30, já discutida neste trabalho (RD24, p. 124 deste trabalho), é a de tradução como “projeto” como um empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema, entre editor, tradutor e público, denunciando a influência que

⁴⁷ Cf. Apêndice C, p. 61-77.

fatores mercadológicos e de produção exercem na circulação da obra, assim como seu alcance a determinado público. Nos sintagmas “para um público direcionado”, “a obra como projeto gráfico” encontramos exemplos da funcionalidade da indústria cultural, bem como da representação da tradução como produto, como empreendimento econômico. Nas entrelinhas do sintagma “público direcionado”, observo que a tradução como projeto que é, neste contexto, é direcionada, conduzida a um grupo específico de leitores, ou seja, leitores adolescentes brasileiros, público leitor contemporâneo, ou seja, leitores jovens do século XXI.

É interessante destacar ainda que, embora faça parte desse movimento tradutório da obra, e que, em vários momentos da entrevista, mostre seu (re)conhecimento, de certa forma bastante aprofundado com relação à literatura e à tradução literária, ao se posicionar como “tradutor”, o enunciador é cindido, barrado pelo *double bind* do “entre-lugar” tradutório. Ao enunciar que a tradução tem dois fatores “complicadores” – de difícil solução – quais sejam: (i) o fato de que ele não traduz do “original árabe”, mas sim do alemão; (ii) a especificidade do público infantil, P-9 aponta não só para a resistência em aceitar a heterogeneidade da tradução, a visão de tradução como transformação e diferença, mas, acima de tudo, para a dificuldade em aceitar o possível deslocamento que sofremos enquanto sujeitos, dadas as condições de pós-maturação da língua, da linguagem e, por consequência, da obra e do lugar do leitor.

Como último comentário a respeito do relato de P-9, trago sua preocupação com a adaptação, com a domesticação, por assim dizer, da obra para o público de destino. Como tradutor P-9 preocupa-se com os efeitos que a tradução pode causar no leitor brasileiro, pois enuncia que se, porventura, se deixar levar pelas características da língua alemã, o texto em português pode soar “prosaico”, muito trivial, comum, descaracterizando, segundo P-9, a obra “original” “Mil e uma Noites”.

Para a discussão de tal questão, remeto às reflexões da educadora Ellsworth (1997 [2001]), sobre o conceito e modo de endereçamento. A autora faz uma analogia do modo de endereçamento dos estudos de cinema para o campo da educação, questionando se os professores podem fazer alguma diferença com base no conteúdo de seu ensino e na forma como “endereçam” seus alunos. Ellsworth focaliza sua discussão quanto ao modo de endereçamento nos estudos de cinema, afirmando que houve uma mudança em tal conceito por parte dos teóricos cinematográficos. Segundo a educadora, a maneira como os filmes visam a determinados públicos e imaginam essa audiência deixou de ser vista como algo que está “no” filme e passou a ser entendida como “um evento que ocorre em algum lugar entre o social e o individual” (ELLSWORTH, 2001, p. 13), ou seja, um “entre-lugar” - espaço entre o texto do filme e os usos que espectadores possam fazer dele. Suas conclusões são tecidas no sentido de que existe sempre a possibilidade de que o filme possa “errar” de pessoa e de que não existe um espectador “ideal” ou um ajuste exato entre endereço e resposta.

Ao fazer a analogia com o ensino, Ellsworth (2001) explica que tal erro também se verifica na aplicação dos currículos a determinado público e discute como o educador precisa lidar com esta questão de maneira criativa e interessante, já que não há como controlar o chamado “erro de endereçamento”.

Portanto, na impossibilidade de se seguir um ajuste perfeito, o leitor-tradutor, como se observa no RD30 sobre a tradução das *Mil e Uma Noites*, ao mencionar que é um “projeto para um público direcionado” acredita que tem o controle do endereçamento, ignorando a possibilidade do “erro” que o resultado do “entre-lugar” – entre a tradução da obra e o leitor -, possa desencadear.

Grigoletto (2006, p. 21) traz a discussão do endereçamento para sua abordagem sobre práticas identitárias, acrescentando: “pode-se afirmar que as identidades que a sociedade exige de

nós sempre “erram”, pois, na relação indeterminada e instável decorrente do *entre-espaço*, não é possível se conseguir um ajuste perfeito”. A autora argumenta que o “erro” ou desajuste na projeção de identidades é perfeitamente normal, já que a identidade nunca é idêntica a ninguém ou a nada e não corresponde às expectativas que temos dela. Tal desajuste, segundo Grigoletto (2006), é necessário para explicar os processos identificatórios inconscientes do sujeito com os discursos que permeiam seu meio, a citar o *double bind* presente nas vozes dos leitores-tradutores que apresento neste trabalho.

Um exemplo mais recente de reflexão sobre os efeitos que o *double bind* tradutório ocasiona na fragmentação identitária do leitor-tradutor, ou seja, o fato do tradutor situar-se entre texto a traduzir e texto traduzido, entre o leitor que o constitui e o leitor que está por vir, encontra-se no prefácio de uma obra de Shakespeare, traduzida do inglês para o português pelo brasileiro Millôr Fernandes (1998, p. 7). Com seu estilo descontraído e humorístico, Millôr diz o seguinte: “As traduções, quase sem exceção (e não falo só do Brasil) têm tanto a ver com o original quanto uma filha tem a ver com o pai ou um filho, a ver com a mãe. Lembram, no todo, de onde saíram, mas, pra começo de conversa, adquirem como que um outro sexo”. A tradução, explica Millôr, é uma das mais difíceis empreitadas intelectuais. Mais difícil do que “criar originais, embora, claro, não tão importantes” (FERNANDES 1998, p. 7).

Tais citações sobre tradução põem em cheque suas próprias traduções de 20 anos atrás. Millôr comenta, por exemplo, que não assinaria “hoje” nenhuma delas. Contudo, isso não significa que suas traduções possam vir a comprometê-lo de alguma maneira; pelo contrário, seus relatos mostram que seus conceitos, sua filosofia sobre tradução, bem como sua constituição identitária mudaram com a experiência cultural e profissional adquirida no decorrer dos anos. Ainda sobre a relação original e tradução ele diz o seguinte: “Não se pode traduzir sem ter o mais absoluto respeito pelo original e, paradoxalmente, sem o atrevimento ocasional de desrespeitar a *letra* do original exatamente para lhe

captar melhor o espírito” (FERNANDES, 1998). E um pouco mais adiante, ele completa: “Não se pode traduzir sem ser escritor, com estilo próprio, originalidade sua, senso profissional. Não se pode traduzir sem dignidade”.

Para aprofundar esta discussão, apresento na subseção a seguir, como contraponto, alguns RDs de enunciadores do contexto estadunidense ao falarem de suas preferências como leitores de textos literários estrangeiros.

7.2 A TENSÃO DO “ENTRE-LUGAR” DO PROFESSOR-LEITOR EM CONTEXTO ESTADUNIDENSE

Nos RDs que seguem, tento abordar a mesma perspectiva do leitor, porém, a partir do contexto que chamo de “diferente”, no qual a literatura estrangeira é, em sua grande maioria, traduzida, com base no que já foi discutido na seção anterior (6), sobre as diferentes representações de tradução nesses contextos. Ao ser questionado sobre sua preferência como leitor de textos literários, se em alemão ou em inglês, P-20, que ensina Literatura Alemã na instituição norte-americana, diz que prefere ler em alemão, sempre que possível. Ao responder o “porquê” de sua preferência pelo “original” ele completa:

(RD31):- Bem// eu ainda sou bem mais rápido para ler em alemão do que em inglês// também/ as traduções em inglês/ como eu digo/ são traduções de no máximo \$5 a página// Então/ não são muito boas/ quero dizer/ se você pega uma tradução de um filósofo como o Donald/ homem importante/ mas com aquelas frases para as quais são traduzidas/ eu não entendo/ pois são simplesmente deixadas de lado (P-20, tradução minha)⁴⁸.

P-20 compara sua leitura em alemão com sua leitura em inglês, afirmando: “ainda sou bem mais rápido para ler em alemão do que em inglês”. O uso do comparativo “mais rápido [...] do que” aponta para a necessidade de P-20 em expressar sua identidade alemã naquele contexto,

⁴⁸ Em inglês: *Well// I'm still a lot quicker in reading them in German than in English//also/ English translations/ as I say/ they are most \$ 5 a page translations// so/ they're not that much adequate/ I mean/ if you take a translation of / take a philosopher like Donald/ important man/ but those sentences which they are translated/ I do not understand and they're just left out* (cf. Apêndice D, p. 68-83).

remetendo para uma possível tensão que o conflito de identidades culturais ocasiona no espaço “entre-línguas” ou entre-culturas (da leitura em alemão comparada à leitura em inglês).

Retomando Foucault (2007, p. 147-148) sobre a questão do arquivo como responsável pela materialização dos discursos, o enunciado de P-20 corrobora com o filósofo ao afirmar que “é no interior de suas regras que falamos”, ou seja, como não conseguimos descrever nosso próprio arquivo que nos delimita enquanto sujeito, assumimos, mesmo que transitoriamente, a alteridade que nos constitui e que nossos dizeres denunciam. P-20 é o que os estadunidenses denominam de *German-American* (alemão de nascimento, porém, cidadão estadunidense), portanto, marcado pela dupla cidadania e, também, pelo hífen que aproxima, mas, ao mesmo tempo, separa e marca as duas identidades culturais.

O advérbio “ainda”, do primeiro enunciado, chama a atenção para o hífen, para a tensão do “entre-lugar” de P-20, no sentido de que existe um movimento de deslocamento ou a fragmentação de identidades, muito embora, ele possivelmente resista, pois o advérbio “ainda”, como verbete dicionarizado, significa “até agora”, denunciando, assim, certa tensão entre o passado e o presente que o constituem.

Comparo o RD31 à questão do nome próprio que, segundo Derrida (2001), ao mesmo tempo em que pede, resiste à tradução, assim como o texto pede para ser traduzido pela própria necessidade de sobrevivência, ao mesmo tempo resiste, ditando o “respeite” minha “lei”. Os efeitos do dizer de P-20 apontam para a constituição de um sujeito traduzido pelo contexto hegemônico em que se insere, mas que, porém, resiste a se deixar traduzir.

O dizer de P-20 também remete ao texto de Derrida (1998), *O Monolinguismo do Outro ou a Prótese da Origem*. Numa reflexão autobiográfica a respeito de sua relação singular com a língua francesa, Derrida (1998) trata da questão identitária como algo construído via alteridade, face ao interpelamento da língua do “outro”, do estrangeiro colonizador, tida por alguns filósofos que discutem

a questão identitária como uma perspectiva agonística⁴⁹, a citar, Bhabha (1998). Tal perspectiva postula que os indivíduos devem ser pensados como constituídos por tensões e conflitos, tensões estas intensificadas pela sociedade pós-moderna e que não se dissipam numa sociedade ideal, como se quer crer. Portanto, fica difícil pensar o indivíduo pós-moderno sem postular seu deslocamento cultural e, ao mesmo tempo, sua tradução cultural, como estratégia de sobrevivência.

Assim, é preciso que pensemos a respeito do caráter incomensurável da diferença cultural, no qual não há mais espaço para categorias de consenso e fusão, tendo em vista a consequente tradução cultural, sugerida por Bhabha (1998) e amplificada pelas tecnologias midiáticas globalizantes, permitindo ao sujeito uma agência de “si”, fora da lógica das oposições binárias. Compreendendo as identidades por meio dessa lógica agonística, percebe-se a alteridade permanente que constitui as identidades, cuja agência se materializa nos conflitos e não na superação deles.

Retomando Derrida (1998) com relação à suas dificuldades com a língua francesa – tida como materna – o filósofo argumenta que, na condição de judeu franco-argelino, a língua materna, já que não possui outra, é, desde sempre a língua do outro, do francês colonizador. Observa-se em tal circunstância, a impossibilidade de reconhecimento do francês como tal. Todavia, Derrida (1998) não se restringe apenas a seu caso particular, pelo contrário; o “monolinguismo do outro” postula a inviabilidade da alienação a uma língua tida como absoluta, marcando, dessa forma, a relação dialética de todo indivíduo com a sua língua materna e com qualquer outra língua estrangeira. Para Derrida (1998, p. 100), a língua prometida como idioma absoluto anuncia consigo “a unicidade de uma língua por vir”, mas que, porém, não existe, ela sempre falta. Essa língua que “nunca é dada, recebida ou alcançada” (DERRIDA, 1998, p. 43) é irrecuperável, tornando o processo identificatório do sujeito com a língua, “interminável, indefinidamente fantasmático”, já que não existe algo que precede a falta na

⁴⁹ Do termo grego *agon*, que significa tensão ou conflito.

língua (a língua absoluta e impossível), pois toda língua é sempre a língua do outro, precedendo, necessariamente, o sujeito.

Além desse conflito identitário que emerge da e na língua, o RD31 traz para a discussão a questão da “qualidade” da tradução também associada à noção de autoria, já discutida em excertos anteriores. Ao se referir às traduções “de no máximo \$ 5 a página”, P-20, além de sinalizar que por serem baratas ou mal pagas tais traduções “não são muito boas”, associando-as depois ao “filósofo”, à autoria como fator determinante de “boa” qualidade na tradução, faz, ainda, uma crítica ao tratamento que o mercado tradutório estadunidense confere à tradução, ou aos tradutores. P-20 acrescenta que as traduções de “no máximo 5\$ a página”, ou seja, de baixa qualidade, segundo seu dizer, são aquelas elaboradas por tradutores não especializados, despreparados para traduzirem uma obra canônica, materializado no enunciado “você pega uma tradução de um filósofo como o Donald”, por exemplo, associando a qualidade da tradução ou do trabalho do tradutor à autoria.

O sintagma “deixar de lado” (em inglês: *left out*) aponta para a noção de perda, também comum nos dizeres dos leitores de textos literários traduzidos, pois, segundo P-20, algumas frases não são traduzidas e que, por isso, tornam o texto traduzido incompleto, de baixa qualidade, ou menor.

A assimetria, observada entre original e tradução, emerge com frequência, também, nos dizeres de outros leitores estadunidenses. Vejamos o que diz P-12 como sobre a leitura de textos estrangeiros:

(RD32):- Bem/ se é uma língua que eu possuo [conheço]/ eu pego muito mais as nuances do que na tradução// é uma leitura mais completa// é uma leitura mais completa// eu não tenho que ler uma interpretação de outra pessoa// se eu consigo lidar com o original// eu às vezes faço um esforço mesmo que eu não consiga dominar bem uma língua/ como o italiano// eu leio em italiano mesmo que meu italiano não seja lá essas coisas// você aprecia mais a leitura (P-12, tradução minha)⁵⁰.

⁵⁰ Em inglês: *Well/ if it's a language that I possess// I get the nuances much more than in translation// you know/ it's a more complete reading/ It's a more complete reading// I don't have to go through somebody else's*

O efeito do RD32, além de reforçar a formação discursiva da tradução como secundária do ponto de vista do leitor, também corrobora com a noção de descentralização dos indivíduos, proposta por Hall (2006, p. 9). O autor trata a questão da fragmentação de identidades como resultado das mudanças, das transformações das “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”, como já discutimos anteriormente.

Tal asserção deve-se ao fato de que, em outro momento da entrevista, quando discute o que entende por tradução e literatura, este já trazido para discussão na seção anterior sobre tradução e literatura (RD16, p. 99), a representação de P-12 sobre tradução é diferente da representação que emerge de seu dizer de leitor.

Neste RD32, observam-se dois pontos importantes, ou seja, as noções constituídas por ele de leitura e de língua. A primeira remete ao imaginário de que uma língua possa ser “dominada” em sua totalidade, pois se ele consegue “dominar” ou possuir língua (do inglês: *possess*), ter total controle sobre ela, ele realiza o desejo de “completude”, do sujeito uno que, por meio da leitura na língua que ele “sabe” e “domina”, consegue fazer uma “leitura mais completa”. Esta leitura “mais completa” remete à segunda noção, a da ilusão da totalidade e da essência presente não só nas formações discursivas do sujeito, como também, no seu próprio desejo ou representação de língua, ou seja, de que aquilo que diz possa ser totalmente compreendido pelo outro, a língua como algo transparente e facilmente inteligível.

Ainda, com relação à leitura ou à tradução, P-12 acredita que a “outra pessoa”, neste caso, o tradutor, interpreta o texto original. Porém, o sintagma “não ter que” já denuncia o que ele entende por interpretar, no sentido de que a tradução, que é “interpretação”, texto transformado, se distancia do texto-fonte e que, somente a “sua” leitura no original proporcionará as “nuanças”

interpretation// if I can handle the original// sometimes I'll do my best/ even if I don't master a language well/ such as Italian// I read it in Italian/ even though my Italian is not that great// You enjoy it more! (P-12 é hispano-americano e ensina literatura espanhola na universidade estadunidense, cf. Apêndice D, p. 14-18).

(tonalidades e matizes) que o original permite. Portanto, o dizer de P-12 remete ao sujeito que resiste à ideia de pós-maturação e de transformação da língua e da linguagem, assumindo que somente ele, na posição de sujeito-leitor, é autorizado a ler e interpretar o texto, a despeito da leitura do “outro”, ou seja, da leitura do tradutor.

Questiono o que levaria P-12 a tal contradição, já que ao se posicionar como professor de literatura estrangeira (RD16, p. 106), P-12 remete à tradução como re-escritura de uma obra do passado para o presente, sinalizando para a importância da amplitude que o termo “tradução” possa alcançar na literatura? Todavia, as respostas podem ser encontradas na complexidade da constituição do sujeito, das identidades, apontada por Coracini (2007, p. 151) com base na psicanálise lacaniana. Na tentativa de explicitar ou rastrear os tipos de sujeito, a autora apresenta três categorias: i) a do sujeito cartesiano ou consciente, racional e centrado que acredita ser sujeito da enunciação; ii) a do sujeito inconsciente que Lacan define como “barrado pelo simbólico”, que persegue a falta e busca a impossível completude e; iii) a do sujeito da pulsão ou imaginário, sujeito do gozo que “acredita tudo poder, tudo realizar [...] sujeito que é o próprio consumo” (CORACINI, 2007, p. 151).

Como também coloca Hall (2006, p. 13), o sujeito pós-moderno não é uno, de identidade fixa ou permanente. Pelo contrário, o sujeito de hoje “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”, dadas às formas pelas quais é interpelado nos sistemas culturais que o rodeiam. O que construímos, na verdade, é a chamada “narrativa do eu” que nos conforta enquanto nos iludimos com a crença de que somos o “mesmo” do nascimento até a morte.

Ainda sobre a associação entre leitura, língua e interpretação, ligadas às representações que os leitores têm de tradução, trago, para finalizar a discussão dos resultados de análise, excertos de alguns leitores-tradutores situados no contexto estadunidenses, já que traduzir implica

ler no sentido de interpretar, de raptar e, em seguida, apoderar-se (d) do texto, como coloca Steiner (1975 [2000]).

Steiner (2000, p. 186) explica o movimento tradutório em quatro partes: a primeira como um ato de *trust* (confiança) por parte do tradutor, no sentido que ele acredita *a priori* que há algo lá, na outra língua, a ser traduzido, confiança esta que é testada ou ameaçada pelo fato de que praticamente tudo possa ter vários significados ou às vezes nenhum; a segunda parte consiste no que ele denomina *agression* (agressividade) como uma atitude de conquista, de intervenção e transformação do sentido; a terceira é por ele chamada de *incorporative* (incorporação), ou seja, a importação do sentido e da forma, também conhecida como naturalização ou domesticação do termo, na língua e cultura para a qual se traduz; e, a quarta, que parte do movimento denominado por Steiner de *rapture* (rapto) – o ato violento de arrebatamento do sentido ou do significado, deslocando ou desequilibrando a confiança do primeiro movimento do tradutor, que através da agressão, da invasão apodera-se do sentido para transformá-lo e, com isso, realizar o ato de infidelidade, naturalizando e domesticando o texto traduzido.

Existe, portanto, para Steiner (2000) uma visível e inevitável relação dialética entre o original e a tradução que nada mais é do que uma leitura, um movimento hermenêutico, ou seja, da tradução como interpretação. De forma mais ampla e completa, Steiner (1998) coloca que existe uma relação assimétrica de poder entre as línguas envolvidas na tradução, na qual a língua periférica, por ele entendida como a língua para a qual se traduz, seria invadida e violentada pela outra, a língua da qual se traduz, associando, assim, a tradução não só à interpretação, mas também, a um ato de violência, de produção de sentido e de inevitável “infidelidade”.

Vejamos um RD de P-17, leitor-tradutor de literatura coreana, falando sobre sua experiência como tradutor:

(RD33):- Eu sei// eu quero dizer que um outro projeto meu é um livro/ é uma tradução do século XVII de um romance coreano e deve ser publicado em fevereiro/ pela *Berkeley: East Asian Institute* [Instituto Asiático Oriental]// e eu traduzi muito rápido/ fiel ao original/ mas acabei escrevendo umas cem páginas de introdução para explicar o contexto cultural// acho que era a única forma de abordagem (P-17, tradução minha)⁵¹.

Na tentativa de justificar o termo “fiel ao original”, reforço que P-17 sinaliza para o *double bind* em que o tradutor é colocado ao explicar, mais uma vez, o dilema da “fidelidade”, ou seja, da tarefa-renúncia benjaminiana em que é colocado, tendo em vista a ilusão da “equivalência” entre dois ou mais sistemas linguísticos ou culturais e da busca pela tradução ou tradutor ideal. P-17 assume que para “explicar o contexto cultural”, isto é, a diferença que se apresenta entre os contextos culturais coreano e estadunidense, ele “acab[ou] escrevendo umas cem páginas de introdução”. O termo “acabar” aqui neste enunciado aponta para a ideia de “concluir”. Entendo que, no dilema tradutório de traduzir uma cultura, P-17 concluiu que, para dar conta da pluralidade das línguas em uma só língua, foi necessário escrever (criar) um outro texto, quase um outro livro dentro do mesmo livro, ou seja, “cem páginas” de introdução, no movimento de passagem, de leitura e interpretação de um texto para outro.

O exemplo de P-17 me leva a retomar a discussão da *différance* (DERRIDA, 2001), ao tratar da noção de signo como uma sucessão de adiamentos na qual o sentido é construído no movimento metonímico de um “significante” a outro, remetendo à semiologia ou semiose que originou, também, a semiótica proposta por Pierce (1958). Pierce teoriza que não existem signos isolados, chamados de símbolos e que há sempre um segundo significante que ele chama de “interpretante”, o qual dá o sentido do primeiro significante e significado. Quando escolho dentre

⁵¹ Em inglês: *I know// I mean one of my other project is a book/it is a translation of the 17th century of a Korean Novel and is due to come out in February/ by Berkeley: East Asian Institute// and I translated very fast/ faithful to the original/ but I ended up writing a hundred pages of introduction into it to explain the cultural background// I think that's the only way that could have been approached.* (P-17 é professor de literatura coreana e tradutor nos Estados Unidos, cf. Apêndice D, p. 37-52).

estes modelos, o que realmente faço é escolher um termo posterior, um significante posterior, um “interpretante”.

Trazendo a discussão para nossa prática diária, o crítico Pym (1993) exemplifica tal simbologia dizendo que, se alguém nos perguntar o que queremos dizer com a palavra “sol”, vamos usar ou produzir cada vez mais palavras, textos e significantes. É por essa razão que Pierce (1958) diz que o símbolo cresce; semiose quer dizer, então, o processo de símbolos em crescimento.

Coadunando com as perspectivas da desconstrução, a leitura que Pym (1993) faz a respeito da semiótica é aquela na qual o sentido não existe numa relação de equivalência entre os dois polos: significante e o significado, pois, há sempre outro significante, mesmo no início. Por isso, é impossível um texto ter apenas um sentido. Um texto pode ter um sentido para mim aqui e agora, outro para você e, ainda, um outro para mim mesma daqui a alguns anos. Mais especificamente, quando um texto se distancia de seu lugar de produção ele está suscetível à tradução, sendo esta sua própria condição enquanto texto. A tradução é uma das maneiras pela qual os sentidos são produzidos e deslocados, afirma Pym (1993).

A questão da preocupação com o deslocamento ou distanciamento de sentidos também pode ser observada no relato de P-11, professor de literatura francesa que traduz romances franco-africanos para o inglês. P-11 comenta o seguinte:

(RD34):- [...] Eu estou traduzindo um texto [romance] franco-africano / [...] /se você está trabalhando com tradução/ você tem um distanciamento duplo da fonte/ ou do autor// eu quero ficar o mais próximo possível do que o autor realmente diz ou pretende dizer (P-11, tradução minha)⁵².

⁵² Em inglês: [...] *I'm translating a French-African text/ yes/ I always/ I/ if you're dealing with translation / you're at a double remove from the source/ or the author// I want to get as close as I can to what the author is really saying or intended to say.*

No enunciado: “você tem um distanciamento duplo da fonte ou do autor”, observa-se a preocupação de P-11 com o deslocamento que os sentidos sofrem ao se distanciarem do lugar de produção, isto é, da sua fonte ou origem. Ao traduzir o texto, P-11 percebe o *double bind* da impossibilidade de realizar seu desejo de “ficar o mais próximo possível do que o autor realmente diz ou pretende dizer”. A posição de P-11 é marcada pelo verbo volitivo “quero” na primeira pessoa, no sentido de que ele, o tradutor, possa assumir a posição, o lugar do “autor” do texto, retornando à origem, à fonte, lugar este impossível e, por isso mesmo, desejado pelo enunciador, apontando, também, para o desejo de autoria que constitui o próprio tradutor (CORACINI, 2007).

No enunciado “ficar o mais próximo possível do que o autor realmente diz ou pretende dizer”, pode-se observar que o verbo “ficar” já aponta para a impossibilidade de “ocupar” o lugar do autor, ou seja, a ideia de que o tradutor só possa permanecer por algum tempo, temporariamente, próximo à fonte à suposta origem do sentido. No advérbio “realmente”, observa-se a tentativa de reforçar seu desejo de verdade, isto é, dizer aquilo que o autor “verdadeiramente” diz ou “pretende” dizer.

Entendo que, com base nos enunciados discutidos, a citar, “distanciamento da fonte”, “ficar próximo do autor”, “do que o autor pretende dizer”, o dizer de P-11 faz parte da formação discursiva articulada pela perspectiva formalista de língua e linguagem, na qual o traduzir significa transportar sentidos, significados de um vagão a outro, a exemplo da crença na equivalência ou semelhança total entre duas ou mais línguas, como já exposto anteriormente. Seu RD aponta para a noção de que o sentido está fixado na palavra e que o leitor pode “captar” exatamente o que o autor diz, como no modelo engessado de comunicação estruturalista “emissor-mensagem-receptor”.

Com relação aos efeitos dos dizeres dos tradutores-leitores, acrescento que o significado fixo, bem como a suposta intenção do autor, contribuem para “eternizar” a obra literária, bem

como para sua canonização. Assim, entendo que é a “instituição literária” que determina os limites e a aceitação dessas leituras, a citar as comunidades científicas acadêmicas, a indústria cultural e a crítica literária, as quais incluem as representações que o tradutor e o leitor têm da tradução.

Roland Barthes (1982), ao abordar temas como literatura e autoria, diferencia sentido de significação e afirma que literatura é um processo de produção de sentidos, ou seja, de significação entendida por ele como “sentidos em movimento”. Por sentido, ele entende o conteúdo que resulta do sistema binário significante-significado e, por significação, um processo sistemático que une sentido e forma, significante a significado. Embora a perspectiva de Barthes esteja ligada à visão saussuriana de linguagem (linguagem como um sistema limitado, constituído pelo binarismo), suas reflexões são pertinentes por tratarem da relação “sentido e literatura” ao explicar o que entende por significação ou construção de significado.

Ele postula que o sentido de um texto ou de uma obra não se faz por si só. Segundo ele, o autor apenas presume sentidos ou formas que vão sendo preenchidas ao longo do tempo pelos leitores que se deparam com a obra. Barthes (1982, p. 124) comenta que “se as palavras tivessem somente um sentido, o do dicionário, se uma segunda língua não viesse perturbar e liberar as certezas da linguagem, não haveria literatura”. Portanto, a literatura, bem como a tradução, representa uma significação em movimento ou aquilo que se diz dela e isso, obviamente, inclui o texto literário que, apesar de funcionar como um significante através do tempo, significando “nada”, por se tratar de algo evanescente ou vazio, seu “ser” está na significação e não em seus supostos significados (BARTHES, 1982, p. 70).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A empreitada de concluir ou finalizar um texto iniciado a cerca de quatro anos atrás é tarefa árdua e, eu diria que, (im)possível, por ser uma “tarefa-renúncia”, fazendo aqui um decalque da tarefa tradutória, sugerida pelo filósofo alemão Walter Benjamin e discutida neste trabalho. Por que renúncia? - Porque “muita água já correu por debaixo da ponte” neste percurso e, à medida em que me aprofundo na análise e discussão dos relatos preciosos de colegas de jornada, percebo a quantidade de fios que ainda existem para tecer o painel e, ainda, a forma com que esses fios me amarram e me prendem à trama, tornando difícil abdicar ou “desistir” da mesma.

Contudo, há que se colocar um ponto final, paralisando a urdidura do painel que, por mais que eu tente juntar os fios que teimam em se soltar, a realidade do tempo e do espaço anuncia que é necessário interromper ou suspender a empreitada à qual me propus, ficando a ilusão ou o desejo de que, quem sabe, no futuro, tais fios soltos possam ser urdidos por mim, ou, talvez, por outros tecelões, na tentativa contínua da busca pela completude, aquela que nunca se completa.

À guisa dessas reflexões, concluo ser impossível tecer os fios sem os espaços, pois é neles e através deles que o painel se constrói e se encorpa. Porém, fica sempre a sensação de que toda trama ou tessitura de um painel deixa escapar lacunas e fissuras que, provavelmente, não passarão despercebidas aos olhos do “outro”: espectador, leitor ou interlocutor, o qual, ao mesmo tempo em que visualiza os detalhes, interpreta e traduz o painel a seu estilo, significando-o para, então, inseri-lo em uma paisagem maior e mais ampla - a paisagem da tradução no contexto de ensino superior.

O objetivo de compor este painel, ou seja, a ideia inicial do projeto surgiu da necessidade que observei, no contexto de trabalho e de ensino, de ampliar as discussões acadêmicas sobre tradução, ao problematizar sua representação no ensino superior de literaturas estrangeiras.

A problematização foi desenvolvida com base nos seguintes pontos: (i) a relação que se estabelece entre original e tradução toda vez que a tradução entra em cena; (ii) as representações que o professor de literatura estrangeira tem de tradução ao se posicionar como sujeito que ensina línguas, literatura e cultura e, também como sujeito que lê (leitor de) textos literários estrangeiros e, ainda; (iii) a maneira com que essas representações de tradução incide na recepção e na circulação da tradução ou da literatura traduzida nos contextos estudados: brasileiro e estadunidense.

Para melhor direcionar tais questões, levantei a hipótese de que o contexto de ensino superior de literaturas estrangeiras coloca a tradução em uma posição secundária e inferior, com o objetivo de problematizar as representações que, possivelmente, emergiriam nas vozes dos colegas entrevistados.

A partir das leituras que fui realizando no percurso de doutorado, pude observar que autores como: Walter Benjamin (2001), Derrida (1973, 1988, 2002), Berman (2002), dentre outros, discutiam a importância da tradução como parte constitutiva da literatura, da obra literária e, conseqüentemente, do leitor, universalmente falando. Tal perspectiva resultou, assim, em meu pressuposto teórico, desenvolvido na sub seção 3.2 deste trabalho, sobre a tradução como (sobre)vida da obra literária. Esses pensadores, com suas peculiaridades, elaboram seus argumentos no “entre-lugar” ou “entre-espacos” no qual conceitos positivistas, com base nas ciências e na “verdade absoluta” das coisas e dos fatos, são questionados, deslocados, desconstruídos.

A perspectiva da desconstrução me chamou a atenção, devido à amplitude com que ela entende e discute a tradução, visão esta mais filosófica e mais crítica que contribuiu para o instrumento também crítico que este trabalho constitui, objetivando (re)pensar a tradução no contexto de ensino superior de literaturas estrangeiras. A literatura pós-moderna e contemporânea mostra que o espaço para a fixidez e estabilidade das coisas tem sido cada vez menor e que, muitos conceitos baseados no essencialismo linguístico relacionados à tradução e à linguagem não respondem mais às lacunas e aos questionamentos que permeiam os dizeres dos sujeitos que interagem e se constituem nesse contexto de ensino e aprendizagem de línguas e literaturas estrangeiras.

Como esta tese tem como foco o contexto de ensino superior de literaturas estrangeiras, discuti (na Seção 3), com base em duas perspectivas tidas como antagônicas (EAGLETON, 2001; DERRIDA, 1992), “o que é literatura”, ou seja, a literatura como instituição, estabelecida via discurso, justificado pela peculiaridade linguística, pela estética da recepção, contrastando-se com a linguagem cotidiana e hierarquizando saberes. Os críticos questionam a ilusão do essencialismo linguístico e do pragmatismo literário, trazendo para a discussão as relações de poder (FOUCAULT, 2000) que se instauram via discurso, via instituição e a literatura como ficção, cujo efeito de ambiguidade resulta em paradoxo, como um *phármakon* – droga que pode curar ou matar.

Todavia, sua (sobre)vivência ou “funcionalidade” não depende apenas do que está “dentro”, da dita literariedade, mas, sim, do que está fora dela, ou seja, o fato de que sua iterabilidade depende da contra-assinatura do leitor, representada pela academia, pelos críticos, tradutores e editores, já que um texto pede para ser lido e traduzido para sua própria sobrevivência.

Refletindo, então, sobre a importância do leitor para a tessitura da trama, tratei (na quarta Seção) da questão da leitura como interação entre sujeito e texto, com foco na visão discursivo-desconstrucionista. Nessa relação dialética entre sujeito e texto os sentidos vão sendo (re)construídos e (re)criados ou (re)significados num movimento constante entre o “fora” e o “dentro”, entre o “novo” e o “velho”, o “já-dito” e o que está por vir.

Portanto, ao discutir que ler é, também, interpretar textos, a exemplo do evento *Shakespeare in the bush*, (Seção 4), tento mostrar como a dinâmica de sentidos ocorre, pois embora a interpretação dependa de certo fio condutor, do “já-dito” com relação ao texto, o sentido é, também, influenciado pela posição e lugar que o sujeito que o interpreta ocupa naquele momento. Discuto, então, que neutralidade, estabilidade e fixidez de sentido constituem uma ilusão, uma metáfora, como coloca Nietzsche, pois o sujeito está, sempre, em algum momento, situado em algum lugar.

Para concluir o ensaio teórico deste trabalho, discuto (na Seção 5) a tradução com base na postura crítico-filosófica da desconstrução, a partir de textos diversos de Derrida e de outros autores que corroboram a discussão. Duas questões foram importantes como referência para entender a tradução: *différance* e *double bind*. O primeiro termo representa uma estratégia da desconstrução, criada e utilizada por Derrida (2001), para exemplificar como as oposições binárias (errado e certo, mal e bem, dentro e fora, dentre muitas que regem o conhecimento das ciências e da filosofia) podem ser neutralizadas quando confirmadas como um jogo formal de diferenças, a exemplo da relação entre significante e significado, como explicita Derrida (2001, p. 32-33). Como signo, um elemento remete sempre a um outro, desencadeando, assim, a construção de sentido no movimento metonímico de passagem de uma palavra a outra, de um termo a outro, constituindo o que o autor denomina de jogo da *différance*. Dessa forma, a

tradução é entendida como transformação devido ao jogo da *différance*, aos rastros de rastros que se observam na passagem de um texto a outro, de uma língua a outra.

O *double bind*, por sua vez, denuncia o dilema tradutório, a encenação de uma constante busca pela tradução na outra língua, presente no dizer do tradutor e nos efeitos de representações que se observam nos dizeres sobre tradução. O *double bind* revela não só a peculiaridade que existe na tradução, a exemplo da polissemia, duplicidade de sentido, causadas pela diferença entre línguas e pelas especificidades culturais dentro e fora das mesmas, como os idiomas, as tirinhas de humor, a terminologia, e, assim por diante. O *double bind* denuncia e explica, também, a problemática da (in)fidelidade que envolve a tradução: o fato de que a tradução é impossível se pensada pelo viés estruturalista, porém, necessária, se pensada pelo viés da desconstrução, da *différance*.

A mesma questão da (in)fidelidade está relacionada à originalidade e à autoria, discursos estes muito frequentes nas vozes dos colegas entrevistados desta pesquisa, explicitados através da análise e discussão na sexta e sétima Seções.

Entendo que noções como as de fidelidade e originalidade, presentes nas representações sobre tradução, já se encontram enraizadas na cultura universal, embutidas e cristalizadas nas formações discursivas que constituem e historicizam os indivíduos e configuram suas identidades.

Na verdade, o que se coloca na questão da (in)fidelidade é a “quem” ou a “que” somos (in)fiéis, ou, ainda, o que realmente queremos quando falamos em (in)fidelidade. Questiono se podemos “aceitar” a chamada *différance* que é deflagrada no evento da tradução? Enquanto os franceses, através das *Belas Infiéis* admitiam que a beleza de suas traduções dos clássicos consistia em re-criar, trans-criar e trans-formar, em nome do nacionalismo cultural da época; os Românticos Alemães, por sua vez, defendiam a entrada do estrangeiro, da literalidade e

fidelidade aos autores clássicos e à língua, como forma de acréscimo ou de ganho, ou seja, enquanto para os franceses a fidelidade na tradução consistia em afrancesar e domesticar o estrangeiro, para os alemães ela consistia em deixar o autor estrangeiro falar, em estrangeirizar, para, então, incorporá-lo e devorá-lo como tal.

Embora as duas visões pareçam conflitantes, num primeiro momento, percebe-se que o que ocorre nada mais é do que maneiras ou estratégias diferentes de colonização ou de apropriação, de exercício de poder. Formas de absorver a outra cultura, porém, com o mesmo objetivo de conquista e de enriquecimento da língua, da literatura e da cultura via tradução, com base em pressupostos ideológicos, econômicos ou políticos.

Assim como os franceses foram fiéis à sua cultura e identidade via tradução, naturalizando e domesticando o “outro”, os alemães também o foram no sentido de “provar” o estrangeiro, o “outro” e agregá-lo à sua cultura. Acrescento que ambos só foram fiéis a esses propósitos porque foram infiéis a outros, se pensarmos com base no binarismo. Tais cenários apontam apenas para formas diferentes de se absorver língua, conhecimento e cultura, pois os meios, na verdade, são os mesmos, ou seja, a tradução sendo usada como instrumento e exercício de poder do conquistador sobre o conquistado, do colonizador sobre o colonizado, ao compararmos os contextos culturais e econômicos mundiais. Portanto, seria ingênuo de nossa parte acreditar que podemos traduzir sem conquistar o outro, sem domesticá-lo, da mesma forma que não há como ler sem interpretar ou se apropriar do outro, ou seja, é difícil traduzir sem ressaltar a diferença entre as línguas, é difícil ou impossível ser fiel sem ser infiel e, acima de tudo, entender que as chamadas perdas da tradução são sinais dessas diferenças e da heterogeneidade do sujeito.

Concordo com Derrida (1981), ao discutir que a relação da filosofia com a tradução está estritamente ligada às questões filosóficas, a citar a crença na verdade absoluta de que o sentido

está no texto original, como já problematizado nas seções de análise, e que ele possa ser transferido ou transportado para diferentes línguas, levantando, então, o problema da suposta perda de sentido, da questão da semelhança e, por consequência, da necessidade de restituição do que foi estabelecido, da fidelidade do texto traduzido ao texto original.

Remeto, ainda, a questão da fidelidade a outras noções como: castidade, paternidade e autoria - destacadas por Lori Chamberlain (1988 [2000, p. 314]). Chamberlain trata da relação de poder que se estabelece entre o masculino e o feminino em nossa sociedade, via conceitos universais como: paternidade, originalidade, legitimidade e fidelidade, como sendo arbitrários ou mitos construídos com fins de dominação, de controle na produção e reprodução de novos conceitos. Tal dominação, diz a autora, impede um olhar diferente para as convenções sociais hierarquicamente estabelecidas. Para a autora, a noção de fidelidade varia de acordo com as convenções ou conveniências.

Ao apresentar os paradoxos e as dualidades, Chamberlain (2000, p. 314) atenta para a desconstrução dessas dualidades com foco na assimetria entre os polos, a citar a relação de poder que se estabelece entre homem e mulher, entre o masculino e o feminino na sociedade. Partindo dessa estratégia, a autora, motivada pela ideologia feminista, passa a reverter tal relação, celebrando o feminismo como forma de ativismo social. Seu argumento é construído de forma que a tradução é explicada como uma metáfora de gênero através da qual a luta pelo poder acontece por meio da violência, ou seja, a tradução é tida como arquétipo do ativismo social feminista, como forma de poder, semelhante à agressão do rapto, sugerida por Steiner (2000). Chamberlain (2000, p. 314) postula que o conceito de fidelidade está vinculado às arbitrariedades impostas por tais convenções, cujas relações de poder são ameaçadas ao serem questionadas. Segundo a autora, no caso da tradução, os tradutores são facilmente acusados de infiéis porque ela representa uma ameaça, um possível risco de apagamento das diferenças entre produção e

reprodução, risco este fundamental para a manutenção de poder e dominação em nossa sociedade, na qual a fidelidade, assim como a castidade, a originalidade e a paternidade são apenas uma questão de conveniência.

Transporto tal discussão para responder minha hipótese de pesquisa de que a literatura estrangeira coloca a tradução como secundária. Acredito que, dada a associação constante dos dizeres sobre tradução, aqui apresentados, noções como as de: perda, autoria e originalidade, que ressaltam tais convenções sociais e hierarquizam as relações de poder, as formações discursivas dos profissionais de literaturas estrangeiras, em contexto brasileiro, tendem a secundarizar e tratar a tradução como literatura menor, através da valorização do original e da primazia do ensino de literatura estrangeira “na” língua estrangeira, limitando, assim, sua representação nesse contexto.

Em contexto estadunidense, porém, as representações tendem a colocar a tradução em status de aparente igualdade ao texto original, dada a regularidade de seu uso no ensino de literaturas estrangeiras e à tentativa de homogeneização da língua e da cultura do país, porém, tal homogeneização pode causar, como se observou, efeitos de apagamento e de neutralização da tradução naquele contexto.

Dessa forma, o apagamento da tradução no contexto de ensino de literaturas estrangeiras pode ocorrer por diferentes formas de representação: (i) pela “naturalização” via discurso da legitimação, a exemplo das amostras de enunciados do contexto estadunidense; (ii) através da resistência instaurada pelos discursos cristalizados e institucionalizados, pela arqueologia, microfísica do poder, a exemplo dos enunciados das amostras do contexto brasileiro.

Ainda, sobre as representações de tradução amostradas do contexto brasileiro de ensino de literaturas estrangeiras, (pergunta n. 1) observam-se, com algumas irregularidades, fortes traços do positivismo linguístico, veiculado por saberes institucionalizados, a citar, o do discurso metodológico de especialistas, no caso, relacionado à importância de se falar e ensinar literatura

estrangeira na e pela língua estrangeira, bem como o discurso maior da instituição, representado pela agenda doméstica institucionalizada. Os currículos, assim como os programas dos cursos que fazem parte da amostra brasileira (Letras Estrangeiras Modernas, Letras Inglês, Letras Inglês-Português, Letras Francês, Letras Português-Espanhol) não incluem a tradução como disciplina obrigatória ou eletiva, com exceção de um deles, no qual um curso de bacharelado em tradução encontra-se em fase inicial de implantação, como “nova” opção que não a de formação de professores em língua e literatura estrangeiras, comum aos demais. Além da referência à língua estrangeira como elemento primordial na formação dos alunos (futuros professores), as representações sobre tradução se resumem em noções como: perda, mudança, distanciamento do original ou do autor, fidelidade e originalidade, devido ao *double bind* - resultado do lugar “entre-línguas”, entre “original-tradução” -, no qual o professor se encontra e se insere.

O contexto da amostra norte-americana, por outro lado, possui uma agenda doméstica diferenciada. Como se pode observar em seus recortes discursivos, suas representações sobre tradução se resumem em: tradução como diferença, necessidade, dependência e suplemento, devido ao que chamei de contexto da *différance*, já que os currículos dos cursos incluem disciplinas de tradução e de literatura comparada e as discussões sobre tradução parecem ocorrer com certa frequência. Todavia, tal diferença parece não incidir na análise dos resultados, já que a naturalização provoca certa neutralização da circulação e recepção da tradução naquele contexto.

Entendo, porém, que, embora as representações sobre tradução, na amostra estadunidense, tenham se diferenciado, em sua grande maioria, das representações dos professores brasileiros, os efeitos do interdiscurso institucional ocorrem de forma semelhante nos dois contextos, ou seja, existe um imbricamento de discursos caracterizados pelas formações discursivas que denunciam os saberes e poderes dos sujeitos com base na posição, no lugar de onde falam, nas suas

arqueologias, justificando, assim, as regularidades de um contexto e as singularidades de outro, ou vice-versa.

Para exemplificar a questão, retomo Foucault (2007) ao distinguir o saber do conhecimento como fator importante na constituição do sujeito. Para o autor, o conhecimento se dá via construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos, independentemente do sujeito que os apreende, ou seja, o conhecimento se constitui pelos discursos. Já, ao saber, compete o processo pelo qual o sujeito do conhecimento se identifica, interage e se transforma durante a atividade de conhecer, ou seja, o saber modifica, porém, o conhecimento não. Portanto, entendo que as regularidades encontradas nas representações dos sujeitos desta pesquisa são efeitos dos saberes que vão sendo cristalizados através da microfísica do poder, reforçando convenções importantes para sua própria sobrevivência.

Ao comparar os dizeres brasileiros e norte-americanos no entre-lugar: “tradução – literatura”, percebo que é preciso ativar a insurreição de saberes via discursividade, evidenciando o problema que está em jogo, pois o poder, como coloca Foucault (2000), só existe em ação, só existe quando exercido através do discurso. As representações de literatura, associadas à autoria, originalidade, geralmente ligadas às instituições, exercem poder centralizador, hierarquizando saberes em detrimento de outros, como é o caso da tradução em relação à literatura. Se, em contexto brasileiro, a tradução é restringida ou excluída das discussões, em contexto estadunidense, embora materializada e utilizada como suplemento que se agrega e se incorpora à cultura, a tradução apropria-se do original ou do “outro”, ocasionando o apagamento, a invisibilidade, devido às contingências culturais e hegemônicas do país e da língua.

Com relação às representações que os leitores e tradutores têm de tradução nos dois contextos (pergunta n. 2), concluo que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, no

sentido de que a tradução possa ser reconhecida como texto diferente, transformado e não infiel, derivado e menor, como mostram as regularidades. Embora alguns leitores percebam a tradução como texto “novo” ou diferente, a formação discursiva que permeia as vozes dos colegas leitores e tradutores é a da resistência à mudança, à transformação que o texto traduzido provoca, ou seja, a da “ainda” necessidade de fidelidade ao texto original, ou seja, o retorno à fonte.

Conclui-se que todas as noções de inadequação ou preconceitos atribuídos à tradução, como: deformação, infidelidade e traição, estão intimamente ligadas à relação hierárquica que se estabeleceu entre texto fonte e texto traduzido, visto esta fundamentada no pensamento filosófico ocidental que reforça a ideia de que o sentido está no texto original, na origem, na fonte e que, a tradução representa apenas um derivado que vem suprir a falta desse original, uma cópia dele e, conseqüentemente, a ideia do tradutor traidor ou usurpador, que se apropria do suposto original ou o modifica por meio da (re)criação.

Ao responder se há diferença nas representações sobre tradução entre o professor e o leitor (pergunta n. 2), eu diria que se observou uma regularidade maior nos dizeres dos sujeitos brasileiros entrevistados no sentido de conceberem a tradução como texto menor, com algumas exceções já explicitadas nos resultados de análise. Todavia, nos dizeres dos estadunidenses entrevistados, mais singularidades foram encontradas, trazendo à tona a discussão da heterogeneidade das configurações identitárias, do descentramento dos indivíduos na sociedade pós-moderna, como um duplo deslocamento, conforme coloca Hall (2006), tanto do seu mundo social e cultural, quanto de si mesmos. A mesma suposta fixidez de sentido que o indivíduo busca na palavra materializa-se na busca pela identidade, que também não é fixa nem totalizante, pelo contrário, é mera ilusão que o move tornando as identificações apenas “temporariamente” possíveis. Acredito, portanto, que as singularidades nas representações, mais encontradas em contexto estadunidense, possam ser resultado de uma “agenda doméstica” mais flexível e, eu

diria que, mais democrática, no sentido de que o professor pode (re)criar e elaborar com maior autonomia seus programas de cursos e disciplinas, ao contrário das amostras dos enunciadores em contextos brasileiros. Tal autonomia, porém, é limitada por valores culturais hegemônicos representados pela língua e pelos interesses econômicos daquela sociedade.

Por outro lado, é preciso lembrar que assim como os sujeitos são híbridos ou heterogêneos, as representações daquilo que sabem e fazem também os são, descartando-se a possibilidade de total regularidade e uniformidade nas interpretações das coisas e dos eventos com os quais interagem e se (des)identificam.

Quase concluindo, respondo à terceira pergunta de pesquisa sobre a forma como as representações de tradução incidem na recepção e circulação da tradução e da literatura nos dois contextos pesquisados. Acredito que no contexto acadêmico específico, dada a baixa representação da tradução no Brasil e à sua (in)visibilidade nos Estados Unidos, como mostram a análise e discussão dos dados, existem ainda fatores que delimitam e restringem sua recepção, a citar, a resistência à inclusão da tradução como elemento importante para o aprimoramento crítico das diferenças não só linguísticas como também culturais, no âmbito de ensino das literaturas e das línguas em contexto brasileiro e, a aparente naturalização do texto traduzido que, da mesma forma, neutraliza as discussões no contexto estadunidense e contribui para a hegemonização daquela cultura e língua (VENUTI, 1995).

Portanto, observa-se que a simples inclusão da tradução nos currículos não garante sua representação, em termos de valor ou visibilidade, mas, sim, a forma com que a tradução é vista, entendida, discutida e problematizada em sala de aula de literaturas estrangeiras ou de línguas estrangeiras, na formação de professores e de tradutores. Além do reconhecimento de seu “espaço” nesse contexto, sua articulação deve acontecer de forma mais crítica, culturalmente e filosoficamente falando, e não apenas associada às diferenças linguísticas – estruturais e lexicais.

Outra questão importante, que emergiu dos enunciados apresentados, quanto à circulação e recepção do texto literário traduzido, é a interferência da indústria cultural, do mercado editorial no controle dos volumes de traduções, com base nas contingências culturais e econômicas a citar, a diferença assimétrica que se observa em termos quantitativos nas publicações de traduções entre os contextos de países cultural e economicamente hegemônicos, como os Estados Unidos e os não hegemônicos, como o Brasil.

Entendo que o valor ou tratamento submetido ou atribuído a um texto, assim como a uma língua, determina seu status na sociedade na qual circula - a exemplo do cânone literário na literatura universal, da primazia da língua estrangeira -, e as representações que os indivíduos têm de literatura, autoria e originalidade exercem, certamente, influência na circulação e recepção da tradução, pois quando a tradução não é simplesmente ignorada, ela é, quase sempre, reduzida à precisão linguística, reprimindo o resíduo doméstico ou cultural, (VENUTI, 2002), limitando, assim, o princípio da descontinuidade de Foucault (2007), no qual os discursos se cruzam, mas, por vezes se ignoram e se excluem.

Para finalizar, assumo que se a tradução tem sido fiel a qualquer coisa, durante séculos, tem sido apenas à própria noção de infidelidade e que, portanto, é tempo de mudar o farol da luz de Alexandria para outras direções, para outros lugares, para que a nova luz possibilite diferentes formas de olhar, entender e discutir a tradução nos contextos de ensino de literaturas estrangeiras, no âmbito acadêmico e nas instituições de ensino, como um todo.

REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, D. Translation Destroys the Switness of Original – From II Convivio (1304 – 1307). Translated by Katherine Hillard. In: ROBINSON, D. *Western Translation Theory – from Herodotus to Nietzsche*. Manchester: S. Jerome, 2002. p. 47-48.

AMORIM, L. M. *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005.

ARISTEAS. The Work of The Seventy-Two – from Aristeas to Philocrates (130 B.C.E.). Translated by Moses Hadas. In: ROBINSON, D. *Western Translation Theory – from Herodotus to Nietzsche*. 2nd ed. Manchester: S. Jerome, 2002. p. 4-6.

ARROJO, R. (Org.). *O Signo Desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas, SP: Pontes, 1992b.

AUBERT, F. H. *As (In) fidelidades da tradução*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1993.

BARATA NETO, R. Alma de escritor. *Revista Cultura*, São Paulo, n. 25, ago. 2009. Disponível em: <<http://www2.livrariacultura.com.br/culturaneuws/rc25/index2.asp?page=capa>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

BARROSO, I. (Org.). *O Corvo e suas traduções*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1998.

BARTLETT, F. C. *Remembering: a Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University, 1932 [1967].

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Trad. Geraldo Gerson de Souza. S. Paulo: Perspectiva, 1982.

BENEDETTI, I. C.; SOBRAL, A. (orgs). *Conversas com Tradutores: balanços e perspectivas da tradução*. São Paulo: Parábola, 2003.

BENNINGTON, G.; DERRIDA, J. *Jacques Derrida*. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Zahar, 1991 [1996].

BENJAMIN, W. A tarefa renúncia do tradutor. In: HEIDERMAN, W. (Org.). *Clássicos da Teoria da Tradução*. Trad. de Susana K. Lages. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1923 [2001]. p. 188-215.

BERMAN, A. *The Experience of the Foreign*. Albany: State University of New York, 1992.

BERMAN, A. *A Prova do Estrangeiro*. Cultura e Tradução na Alemanha Romântica. Trad. De Maria Emília P. Chanut. Bauru: Ed. EDUSC, 1984 [2002].

BHABBA, H. K. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1998. p. 171-197.

BHABBA, H. K. *O local da cultura*. Trad. De Myriam Ávila, Eliana L. de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

BLANCHOT, M. *A Parte do Fogo*. Trad. de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

BLOOM, H. *The Invention of the Human*. New York: Penguin, 1998.

BOHANNON, L. Shakespeare in the Bush. In: SPRADLEY, J.; McCURDY, D. W. (Ed.). *Conformity and Conflict: Readings in Cultural Anthropology*. Boston: Little Brown and Company, 1971. Disponível em: <http://www.cc.gatech.edu/home/idris/Essays/Shakes_in_Bush.htm>. Acesso em: 12 maio 2008.

BORGES, J. L. The Translators of the Thousand and One Nights (1935). Translated by Esther Allen. In: VENUTI, L. *The Translation Studies Reader*. London: New York: Routledge, 2000. p. 34-48.

BORGES, L. M. A Poética do Corvo em Fernando Pessoa e Milton Amado. *Revista Ronai*, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <<http://www.ronai.ufjf.br>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

BRUNELLI, E. *Uma abordagem tradutória para a leitura de textos literários em língua estrangeira: a experiência de “O Corvo”, de Edgar Allan Poe*. 1999. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1999.

CAMPOS, A. de. *Verso, reverso, controverso*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

CAMPOS, A. de. Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira. In: _____. *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 231-255.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Nacional, 1975.

CHARTIER, R. *A ordem do livro*. Trad. de Mary Del Priore. Brasília, DF: UnB, 1994.

CÍCERO, M. T. The Best Kind of Orator. De optimo genere oratorum. (43 B.C.E). Translated by H. M. Hubbell. In: ROBINSON, D. *Western Translation Theory - from Herodotus to Nietzsche*. Manchester: St. Jerome, 2002. p. 6-12.

COLLINS, J.; MAYBLIN, B. *Introducing Derrida*. UK: Icon Books, 2005.

CORACINI, M. J. F. *A celebração do outro: arquivo memória e identidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

- CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso*. Campinas, SP: Unicamp, 2003.
- CORACINI, M. J. Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. In: *Leitura Múltiplos Olhares*. Campinas: Mercado das Letras. 2005, p. 15 – 44.
- CORACINI, M. J. F. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- DAVIS, K. *Deconstruction and translation*. Manchester: Northampton: St. Jerome, 2001.
- DERRIDA, J. *Acts of literature. This Strange Institution Called Literature*. New York; London: Routledge, 1992.
- DERRIDA, J. *A Farmácia de Platão*. Trad. Rogério da Costa. SP: Iluminuras, 1997.
- DERRIDA, J. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. (1996). Trad. Antonio Romane. São Paulo: Escuta, [2003].
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad. de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1967 [1973].
- DERRIDA, J. *Monolingualism of the Other or The Prothesis of Origin*. Trad. Patrick Mensah. Califórnia: Stanford University: 1996 [1998].
- DERRIDA, J. *Posições*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1972 [2001].
- DERRIDA, J. *Positions. Semiology and Grammatology. Interview with Julia Kristeva*. Chicago: University of Chicago, 1981.
- DERRIDA, J. *The Ear of the Other: Otobiography, Transference, Translation*. Trad. Peggy Kamuf. U.S.A.: Lincoln and London, 1982 [1988].
- DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Trad. De Junia Barreto. Belo Horizonte: UFMG, 1987 [2002].
- DERRIDA, J. *Mal de arquivo: uma impressão Freudiana (1930)*. Tradução de Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- DUARTE, C. Tragédias da tradução. *Superinteressante, São Paulo, p. 26, out. 2002*.
- DRYDEN, J. From the Preface to Dryden's translation of Ovid's Epistles: On Translation (1680). In: SCHULTE, R.; BIGUENET, J. *Theories of Translation: an Anthology of Essays from Dryden to Derrida*. Chicago; London: The University of Chicago, 1992.
- EAGLETON, T. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983 [2001].

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997 [2001]. p. 8-76.

ECO, U. *Quase a mesma coisa: experiências de tradução*. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003 [2007].

EZRA-POUND, E. Guido's Relations. From the essay "Cavalcanti". The Literary Essays of Ezra Pound (1935). In: SCHULTE, R.; BIGUENET, J. *Theories of Translation: an anthology of essays from Dryden to Derrida*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1992.

FERNANDES, M. *A Megera Domada de William Shakespeare: tradução*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio - versão 5.0*. Positivo Informática, 2004.

FERREIRA, E. P.; SANTANA, S. T. A. M. A Questão da sonoridade como transformação na tradução de "O Corvo". Disponível em: <<http://www.uesc.br/seminarioic/sistema/resumos/2007506.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2009.

FISH, S. *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge: Harvard University, 1980.

FOUCAULT, M. Nietzsche, Freud, Marx. In: *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense, 1967 [2005]. Coleção *Ditos & Escritos II*.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1969 [2007].

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. S. Paulo: Loyola, 1971 [2007].

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979 [2000].

FREITAS, L. G. Tradução e Formação de Identidades: a relação entre as traduções num jornal bilíngüe nos EUA e a formação de uma nova identidade do imigrante brasileiro. In: BERGEMANN, O. de Aguiar. (Org.). *Tradução: fragmentos de um diálogo*. Goiânia: UFG, 2003. p. 105-125.

FREUD, S. *The Uncanny*. Translated by David MCLintock. U.S.A: Penguin Books, 1941 [2003].

GRIGOLETTO, M. Processos de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 103-117.

GRIGOLETTO, M. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e Invenção. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (Org.). *Práticas Identitárias, Língua e Discurso*. São Paulo: Claraluz, 2006. p. 15-26.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1992 [2006].

HOUAISS, A. *Dicionário Inglês Português Webster's*. São Paulo: Record, 1982.

JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects of Language. In: *The Translation Studies Reader*. London: New York: Routledge, 1959 [2000].

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Trad. Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1988 [1994].

LUTHER, M. Circular Letter on Translation (1530). Translated by Douglas Robinson. In: ROBINSON, D. *Western Translation Theory*. 2nd ed. Manchester: Northampton, 2002. p. 83-84.

MARINS, L. C.; WIELEWICKI, V. H. G. A tradução nas aulas de literatura de língua inglesa: perspectivas de uma docente. In: *Anais do CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários 3*, Maringá: UEM/PLE: 2009. p. 575-581.

MILTON, J. *O poder da tradução*. São Paulo: Ars Poética, 1993.

NABOKOV, V. Problems of translation: “Onegin” in English (1955). In: VENUTI, L. *The Translation Studies Reader*. London and New York: Routledge, 2000. p. 71-83.

NASCIMENTO, E. *Derrida e a literatura*. Niterói: EDUFF, 1999.

NIETZCHE, F. *Os Pensadores - Obras Incompletas: Friedrich Nietzsche*. Trad. De Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

NIETZCHE, F. *On Truth and Lies in a Nonmoral Sense*, 1873. Disponível em: <<http://faculty.uml.edu/enelson/truth&lies.htm>>. Acesso em: 3 set. 2008.

NIETZCHE, F. *On truth and lies in a non-moral sense*. In: BREAZEALE, D. (Ed.). *Philosophy and truth: selections from Nietzsches's notebooks of the early 1870's*. Nova York: Humanities Press, 1979.

OLHER, R. M.; WIELEWICKI, V. H. G. Tradução em aulas de literatura estrangeira: prática ilícita ou prática pedagógica? *Claritas*, São Paulo, v. 12, n. 1, p.139-150, 2006.

ORLANDI, Eni. *Interpretação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 63-98.

OTTONI, Paulo. *Tradução manifesta: double bind & acontecimento*. Campinas, SP: Unicamp, 2005.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução às obras de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1969 [1997].

PIERCE, C. S. *Collected Papers*. Cambridge: Harvard University Press, 1958.

PLATÃO. *The Republic by Plato. Book X*. Translated by Benjamin Jowett. Disponível em: <<http://classics.mit.edu/Plato/republic.11.x.html>>. Acesso em: 3 set. 2008.

PORTAL Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16114>. Acesso em: 15 nov. 2009.

PORTAL São Francisco. *Ocidentais (Machado de Assis)*. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/centenario-de-machado-de-assis/ocidentais.php>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

PYM, A. *Epistemological Problems in Translation and its Teaching: a Seminar for Thinking Students*. Spain: Caminade, 1993.

QUINE, W. V. O. Meaning and Translation (1959). In: VENUTI, L. *The Translation Studies Reader*. London; New York: Routledge, 2000. p. 94-112.

ROBINSON, D. *Western Translation Theory from Herodotus to Nietzsche*. 2nd ed. Manchester: UK & Northampton: S. Jerome, 2002.

RODRIGUES, C. C. A Lógica da suplementaridade. In: FERREIRA, E.; OTTONI, P. (Org.). *Traduzir Derrida: políticas e desconstruções*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. p. 197-206.

RODRIGUES, K. A. Traduções de alunos do Cepae sob o olhar desconstrutivista. In: AGUIAR, O. B. de (Org.). *Tradução: fragmentos de um diálogo*. Goiânia: Ed. da UFG, 2003. p. 67-86.

SANTANA, S. T. de A. M.; FERREIRA, É. P. A Questão da sonoridade como transformação nas traduções de “O Corvo”. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA 9ª. SEMANA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UESC, 13., 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UESC, 2008. Disponível em: <<http://www.uesc.br/seminarioic/sistema/pesquisa.php>>. Acesso em: 6 set. 2009.

SÃO JERÔNIMO (395/396). Carta a Pamáquio, sobre os problemas da tradução. Ep.57. *Tradução, Lisboa, p. 57-87, 1995*.

SCHULTE, R.; BIGUENET, J. *Theories of Translation*. Chicago: University of Chicago, 1992.

SELIGMANN-SILVA, M. Haroldo de Campos: Tradução como formação e “abandono” da Identidade. *O Local da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 2005. p. 189-204.

SIMMS, K. Translating Sensitive Texts: Linguistic Aspects. Introduction. In: _____ (Org.). *Approaches to Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi, 1997. v. 14, p. 1-26.

SODRÉ, M. *Best-Seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1988.

SPIVAK, G. C. Translator's Preface. *Jacks Derrida - Of Grammatology*. Baltimore; London: The John Hopkins University Press, 1997.

STEINER, G. The Hermeneutic Motion (1975). In: VENUTI, L. *The Translation Studies Reader*. London; New York: Routledge, 2000. p. 186-191.

STEINER, George. *After Babel: aspects of language and translation*. Oxford; New York: Oxford University Press, 1998.

THE RAVEN. Edgar Allan Poe. Disponível em: <<http://www.heise.de/ix/raven/Literature/Lore/TheRaven.html>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

UMA NUVEM de corvos – “O Corvo” em português – traduções, inspirações e ensaios. Disponível em: <<http://www.elsonfroes.com.br/framepoe.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

VENUTI, L. *Escândalos da Tradução*. Trad. L. Pelegrini, L. M. Villela, M. D. Esqueda, V. Biondo. Bauru: Ed. da EDUSC, 1998 [2002].

VENUTI, L. *The Translator's Invisibility*. London; New York: Routledge, 1995.

VENUTI, L. *The Translation Studies Reader*. London; New York: Routledge, 2000.

VICÁRIA, L. Versão Macarrônica. Sociedade. *Revista Época*, São Paulo, n. 219, p. 86, 25 jul. 2002.

WIELEWICKI, V. H. G. *Literatura e sala de aula: sínopes e contratempos*. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

WYLER, L. *Línguas, Poetas e bacharéis: uma crônica da tradução no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista 1 (Brasil)

1. Que disciplina/s ensina atualmente? Há quanto tempo ensina literatura estrangeira? Foi por opção própria?
2. Você tem algum critério para a escolha dos textos/obras a serem lidos/as pelos alunos do seu curso?
3. Com relação ao programa e/ou ementa da/s disciplina/s que ensina, você ajudou na elaboração dos mesmos? Você os segue à risca no decorrer do curso?
4. Você indica ou utiliza alguma obra traduzida ou antologia bilíngue em suas aulas de literatura estrangeira? Sim? Não? Por quê?
5. O que você entende por literatura?
6. Você vê alguma relação entre literatura estrangeira e tradução? Poderia comentar sua resposta?
7. Você tem alguma preferência por autor ou algum tipo de literatura em especial? Quando lê alguma obra de autor estrangeiro, prefere ler o original ou a tradução? Por quê?

APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista 2 (Estados Unidos)

1. What Literature Course(s) do you teach and for how long have you been teaching?
2. Do you have any kind of criteria to choose the titles to be read and discussed by your students during the course? Can you make any comment on that?
3. Do you have a special syllabus and/or program to be followed? Have you helped to develop them? Could you talk about it?
4. Do you use or indicate any translated text/work or any bilingual anthology in your classes? Why? Why not? Can you mention some authors you consider important?
5. What do you understand by Literature or Comparative Literature?
6. Do you think there is any kind of relationship between Literature and Translation? Could you comment on that?
7. When you read for pleasure, do you have any preference for an author or genre? Which authors do you usually choose to read? Do you prefer to read the original or the translation? Why?

APÊNDICE Cⁱ – Amostra de Entrevistas (Professores Brasileiros: P-1 a P-10)**APÊNDICE D – Amostra de Entrevistas (Professores Estadunidenses: P-11 a P-21)**

ⁱ Devido ao volume dos dados constantes dos apêndices C (entrevistados brasileiros) e D (entrevistados estadunidenses) , as entrevistas utilizadas na análise e discussão encontram-se disponibilizadas em versão eletrônica, para consulta do leitor.