

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

A dicotomia tradicional teoria/prática no ensino de tradução:
suas manifestações, sua matriz teórica e seus efeitos para a
formação de tradutores

RAFFAELLA DE FILIPPIS QUENTAL

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas em maio de 1995, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, na área de Tradução.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosemary Arrojo

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Raffaella de Filippis Quental

e aprovada pela Comissão Julgadora em

08/10/95
Rosemary Arrojo
PROFA. DRA. ROSEMARY ARROJO

RESUMO

Esta dissertação tem por objeto a dicotomia tradicional entre teoria e prática na qual se baseia o ensino de tradução, o que transparece nos currículos de cursos de tradução de universidades do Brasil e do exterior. Mediante a análise desses currículos e de publicações abordando o tema da formação do tradutor, bem como de questionários que investigam a visão de professores e alunos sobre a questão, este trabalho pretende mostrar que tanto professores e alunos quanto pesquisadores da tradução vêem a teoria como algo problemático e desvinculado da prática. Partindo do pressuposto de que essa visão é gerada por uma matriz teórica que, em geral, pretende atribuir ao processo da tradução um caráter "científico", com pretensões de objetividade e racionalidade, este trabalho também se propõe a analisar os problemas que essa visão traz para a formação de tradutores, ressaltando a importância de se explicitar o vínculo que une a teoria à prática da tradução.

The act of knowledge is not spontaneous; it is something instituted through training and practice. From the point of view of education itself, then, there can be no natural knowledge which would serve as the basis for distinguishing an unbiased teaching from an external political arena. The practice of knowing is itself already a form of bias, since it entails selecting and excluding, more often than not, according to historically determined institutional norms of what **should** be studied and known.

Michael Ryan

We employ such distinctions all the time because our stories require them, but they are variable and ungrounded concepts.

An opposition that is deconstructed is not destroyed or abandoned but reinscribed.

Jonathan Culler

AGRADECIMENTOS

A Profª Drª Rosemary Arrojo, pela orientação rigorosa e por ter acreditado em mim, desde o começo.

Aos Profs. Drs. Angela Kleimann e Paulo Ottoni, pelas sugestões durante o Exame de Qualificação. A este último, agradeço também por ter aceito o encargo de ser meu co-orientador durante viagem de minha orientadora.

A CAPES, pelo auxílio financeiro.

A todos os professores e alunos que contribuíram para esta dissertação respondendo aos questionários por mim elaborados.

A meus ex-professores da Cadeira de Tradução da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Marcia Martins, Maria Candida Bordenave, Maria Paula Frota e Paulo Henriques Britto, por terem me iniciado nos estudos da tradução.

A Waltensir Dutra (*in memoriam*), ex-presidente do Sindicato Nacional dos Tradutores, pelas úteis informações sobre a luta do SINTRA para regulamentar a profissão de tradutor.

A Cristina Carneiro Rodrigues, pela ajuda bibliográfica.

A Paula, pela ajuda e o apoio de sempre.

A meus colegas do IEL, especialmente Luzia e Talia, pelas discussões enriquecedoras e pela troca constante.

A meus pais, Franco e Myriam, e a meu marido, João Guilherme, pelo apoio incondicional.

INDICE

INTRODUÇÃO		2
CAPITULO UM	O lugar da teoria e da prática nos programas de formação de tradutores	9
CAPITULO DOIS	As relações entre teoria e prática na literatura sobre ensino de tradução	45
CAPITULO TRES	A dicotomia teoria/prática desconstruída	78
CONCLUSÃO		113
BIBLIOGRAFIA		123

INTRODUÇÃO

A atividade da tradução, apesar de tão antiga e difundida, não é uma profissão regulamentada, o que provavelmente explica, pelo menos em parte, por que ainda é exíguo o número de cursos de tradução nas universidades, tanto do Brasil quanto do exterior. Ainda assim, tem sido possível observar um aumento progressivo no número de universidades que oferecem cursos de formação de tradutores. Em função disso, o ensino de tradução é uma área que vem despertando um interesse crescente nos estudos de tradução. Professores e pesquisadores debruçam-se sobre o tema à

procura do método ideal de ensino dessa atividade que faz parte da história da própria civilização, mas que ainda não possui uma verdadeira tradição acadêmica e pedagógica. Nessa busca, costumam traçar para si mesmos metas extremamente ambiciosas, como a expressa nas seguintes palavras de Alvaro L. Hattnher, que definem as pretensões dos cursos de tradução de um modo geral, sobretudo no Brasil: "o objetivo central de qualquer curso de tradução é capacitar seus alunos a realizar traduções dos mais diversos tipos (literárias, técnicas, etc.) e sobre o maior número de assuntos possível" (p.91). De acordo com Delton de Mattos, esse objetivo seria alcançado graças a um dos "princípios básicos" do ensino da tradução, vale dizer, "o exercício exaustivo de prática da tradução" (p.43). Ainda impera, portanto, mesmo nos meios acadêmicos, o preceito simplista de que "traduzir se aprende é traduzindo" -- ao que Geir Campos acrescenta "assim como é nadando que se aprende a nadar" (p.15). Desse modo, os cursos de formação de tradutores caracterizam-se fundamentalmente pela prática maciça de tradução, sendo considerados tanto melhores quanto maior for a carga horária das aulas de prática de tradução -- que, ainda assim, de acordo com Wolfram Wilss, "nunca [são] em número suficiente" (1980:60). Ocasionalmente, porém,

depoimentos de professores e alunos sugerem que essa ênfase absoluta na prática mereceria mais reflexão e debate. Na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, por exemplo, entre as avaliações de alunos das disciplinas específicas que compõem o currículo do Bacharelado em Tradução, encontra-se o depoimento de um aluno que chama atenção pelo tom de frustração de sua crítica velada. Respondendo à pergunta "o curso correspondeu às suas expectativas?", esse aluno disse apenas: "de um curso de tradução, não se poderia esperar outra coisa que não fosse traduzir textos e mais textos". Patricia Hörmann, professora de tradução da Universidade Católica do Chile, expressou um sentimento semelhante ao referir-se à "forte orientação prática" do currículo de tradução dessa Universidade:

dei-me conta de que a nossa pedagogia não era adequada a um ambiente universitário: eu estava na verdade oferecendo a meus alunos simplesmente um **workshop** calcado em exercícios de tradução de documentos científicos e técnicos de todos os tipos, [...] acompanhados de algumas percepções

intuitivas sobre o que é tradução. (p.58)¹

Percepções como a de Hörmann e do aluno mencionado convidam a questionar o que já se tornou lugar-comum no ensino de tradução: a primazia da prática e, conseqüentemente, o lugar secundário reservado à teoria. Em outras áreas do saber afins à tradução, as relações que unem teoria e prática são alvo de debate e investigação. Na literatura, por exemplo, Roberto Acízelo de Souza pergunta-se "como é usualmente percebido o papel da teoria da literatura num programa de estudos universitários em Letras?", respondendo ele mesmo que "o caráter sucessivo e apartado da teoria em relação à prática" é apenas "um dispositivo de economia curricular", e não

um pseudoprincípio epistemológico, que fundamenta (!) a ingênua expectativa de se estudar, por exemplo, uma literatura nacional sem a implicação (ou, talvez melhor, a implicância) da teoria da literatura (p.386).

1. Esta e todas as outras traduções de citações são minhas.

De acordo com Gerzymisch-Arbogast e Shnatmeyer, "o ensino da tradução é uma disciplina caracterizada pela dicotomia fundamental entre teoria e prática" (p.235). Entretanto, dos mais de 400 itens contidos na bibliografia sobre o ensino de tradução organizada por Simon Chau (ver Newmark 1991a:129), praticamente nenhum detém-se especificamente nas relações existentes entre a teoria e a prática da tradução. Embora essa dicotomia se manifeste em todos os níveis do ensino de tradução, existe uma lacuna, portanto, no que se refere a um questionamento mais aprofundado da separação entre teoria e prática comumente praticada no ensino de tradução -- separação essa que, nas palavras de Rosemary Arrojo, "além de impossível e enganosa, sempre trouxe desvantagens sérias ao tradutor, dentre as quais a alienação e a autonegação" (1993a:11).

É justamente nessa lacuna que pretende inserir-se esta dissertação, ao delimitar seu escopo como a dicotomia tradicional teoria/prática no ensino de tradução, suas manifestações e os problemas e efeitos de sua matriz teórica à luz de uma reflexão baseada na impossibilidade de uma distinção clara e objetiva entre teoria e prática. Os três capítulos que a compõem visam mostrar que professores, alunos

e pesquisadores têm uma visão de teoria da tradução como algo problemático -- deficiente, desnecessário ou até inexistente -- e, portanto, desvinculado do fazer tradutório propriamente dito. Pretende-se argumentar também que essa visão traz problemas para a formação de tradutores, na medida em que dificulta ao aluno perceber as relações que unem não só a teoria do professor de tradução e sua prática em sala de aula, como também a teoria e a prática de um modo geral.

O lugar em que melhor se evidencia a dicotomia tradicional entre teoria e prática no ensino de tradução é a organização formal dos cursos, cujos currículos são estruturados em torno de disciplinas práticas, de um lado, e disciplinas teóricas, de outro, com pesos bastante diferentes entre si. Assim, o primeiro capítulo analisará o currículo de 22 cursos de tradução procurando identificar qual é o lugar que cabe respectivamente à teoria e à prática nos programas de formação de tradutores. Através do auxílio de questionários, mostrará também como professores e alunos enxergam e relacionam a teoria e a prática da tradução.

A tentativa de identificar que tipo de relações se estabelecem entre teoria e prática na visão de pesquisadores da tradução e a posterior esquematização dessas relações

constituem o objeto do segundo capítulo, no qual será empreendida uma análise de cerca de 40 trabalhos publicados abordando especificamente a questão da formação de tradutores.

O terceiro capítulo, ao mesmo tempo em que explicitará os pressupostos que norteiam este trabalho, fará um exame da visão tradicional sobre a relação entre teoria e prática, desconstruindo seus pressupostos e suas expectativas e mostrando a teoria que transparece por trás da prática nos próprios trabalhos analisados.

Com base nas palavras de S.P.Mohanty, segundo quem "especialmente na situação pedagógica, 'teoria' não é uma vontade inocente de saber, mas uma eficaz intersecção entre conhecimento e poder" (p.168), serão abordados os problemas que a visão tradicional da dicotomia teoria/prática traz para a relação que o aluno estabelece com o professor de tradução. Ao mesmo tempo, será sublinhada a necessidade de se tornar explícito o vínculo que une a teoria e a prática para que os cursos de tradução possam realmente formar tradutores no sentido mais amplo do termo.

CAPITULO UM

O LUGAR DA TEORIA E DA PRÁTICA NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE TRADUTORES

Este capítulo iniciará a abordagem do problema proposto observando que lugar ocupam a teoria e a prática na organização formal do ensino de tradução. Inicialmente, será discutido o **status** da tradução na Universidade relativamente à questão da regulamentação da profissão, seguido por um levantamento das disciplinas que compõem os currículos dos cursos de tradução. A análise dos currículos de 22 universidades do Brasil e de outros países, atentando especificamente para o lugar reservado à teoria e sua relação com as outras disciplinas, revela pontos pertinentes à

relação entre teoria e prática, que por sua vez convidam a abordar as duas partes diretamente envolvidas no processo de ensino-aprendizagem: professor e aluno. Essa aproximação foi feita mediante dois questionários diferentes; o primeiro foi aplicado em uma turma de "Teoria da Tradução" da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e o segundo foi enviado a professores que lecionam diversas matérias ligadas à tradução de norte a sul do país. Graças a suas contribuições, é possível traçar um panorama bastante claro não só da visão de professores e alunos acerca do lugar da teoria da tradução nos programas de ensino, como também de sua visão acerca do que vem a ser exatamente isso que nos currículos recebe o nome de "Teoria da Tradução".

Para tratar da questão de como a tradução se insere no contexto pedagógico, convém observar de antemão alguns fatos sobre o status profissional desse ofício. Embora, de acordo com informações de Newmark, as primeiras traduções encontradas datem do ano 3.000 a.C., até hoje a tradução ainda não é uma profissão regulamentada, mesmo tendo sido o presente século chamado de "a era da tradução", segundo o mesmo autor (1982:3). Em 1977, a jovem Associação Brasileira de Tradutores (ABRATES) encaminhou ao Ministério

do Trabalho um anteprojeto de regulamentação que, após tramitar por dois anos, foi simplesmente arquivado. No Brasil, apenas há poucos anos houve o reconhecimento legal da classe dos tradutores, enquadrada na categoria dos profissionais liberais. A criação do Sindicato Nacional dos Tradutores (SINTRA), que data de 1988, foi decorrência desse reconhecimento e deu novo alento ao ideal de regulamentação da profissão. Assim, foi elaborada uma nova proposta de anteprojeto de lei para a regulamentação, que dispõe, em seu Artigo 3º, como segue:

O exercício da profissão de tradutor requer prévio registro no Serviço de Identificação do órgão regional do Ministério do Trabalho, que se fará mediante:

- I - apresentação de diploma de curso superior de tradução;
- II - prova de exercício da profissão pelo período mínimo de 2 (dois) anos, fornecida pelo órgão representativo da categoria;
- III - apresentação de certificado de aprovação em prova de suficiência emitido pelo órgão

representativo da categoria ou por instituição por ele credenciada para tal.¹

No entanto, a discussão em torno de qualquer proposta do gênero esbarra continuamente numa série de dificuldades, que vão desde detalhes de redação até interesses conflitantes no seio do próprio sindicato, passando pela pouca participação da categoria no debate, de forma que nenhuma proposta chegou a ser apresentada ao Congresso até hoje. Quer os motivos sejam os mesmos quer não, o fato é que, segundo dados do SINTRA, não se tem conhecimento de nenhum país no mundo onde a profissão de tradutor seja regulamentada nos termos da proposta acima, ou seja, onde o ofício de tradutor somente possa ser exercido por quem demonstre, de um modo ou de outro, ser um profissional da área. Enquanto isso, os tradutores continuam mais requisitados do que nunca, e os cursos de tradução proliferam, mesmo numa época que promete a realização do

1. Conforme documento distribuído pelo SINTRA por ocasião da mesa-redonda "Discussão sobre a proposta para regulamentar a profissão de tradutor", realizada durante o V Encontro Nacional de Tradutores, de 23 a 28 de maio de 1994, em Salvador, Bahia.

sonho da tradução automática -- mas que, conforme estudos recentes, não tem conseguido cumprir a promessa (ver de Araújo).

A ausência de uma regulamentação da profissão tem conseqüências para todo o universo no qual se desenvolve a atividade, e não só para a remuneração, que, apesar de ser a principal motivação da proposta, é apenas a faceta do problema com efeitos mais palpáveis. Outra faceta é, sem dúvida, a questão do ensino. Afinal, se a regulamentação profissional implica o fato de que o exercício da atividade em questão passa a ser restrito a quem tenha se registrado no órgão competente, é importante lembrar que uma das garantias para tal registro, como mostra o Artigo citado acima, poderá ser justamente a apresentação do diploma universitário.

É esse o ponto nevrálgico da regulamentação para o presente estudo, que me leva a indagar sobre a situação do ensino de tradução num contexto que não exige, a rigor, nenhuma formação de nível superior para o exercício da profissão de tradutor. Haverá alguma regulamentação na área do ensino, algum currículo mínimo amplamente debatido e adotado? No II Encontro Nacional dos Tradutores, Regina Alfarano, integrando uma mesa-redonda sobre a formação do

tradutor, informou:

Temos hoje várias escolas de tradução no Brasil e estamos todos preocupados e trabalhamos muito para encontrar o melhor caminho. Cabe mencionar que está em tramitação no momento no Conselho Federal de Educação uma proposta de currículo mínimo para os Cursos de Tradução. Esta proposta veio das instituições e esperamos que haja uma discussão aberta antes que seja aprovada. (1985:138)

Em 1985, portanto -- aproximadamente 15 anos depois da criação do primeiro curso universitário de tradução no Brasil -- ainda não existia um currículo mínimo para a área, e hoje, dez anos depois da realização daquele evento, não só não se obteve resposta do Conselho Federal de Educação, como não se voltou a falar no assunto nos Encontros Nacionais subseqüentes.

Desde 1968, quando a Lei de Diretrizes e Bases abriu a possibilidade de outras habilitações na área de Letras, antes restrita às Licenciaturas, várias universidades

do país abriram a habilitação em Tradução, e hoje uma universidade como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, por exemplo, contabiliza 25 anos de aperfeiçoamentos de um currículo que começou dando à tradução um espaço periférico nas aulas de língua inglesa.

Em outros países, a tradição pedagógica na área da tradução não é muito mais antiga. García Yebra lembra que a Escola de Tradutores de Toledo, que floresceu nos séculos XII e XIII, apesar de levar a denominação "escola", não era um centro de docência, mas uma congregação de tradutores com afinidades entre si. Segundo ele:

A criação de estabelecimentos destinados ao ensino da tradução ou a implantação deste ensino em estabelecimentos já existentes com outros fins não é anterior a nosso século. O ensino universitário de tradução passou a existir na Europa e, é claro, na América somente há algumas décadas. (p.74)

É possível que, se algum dia a profissão for regulamentada, surja a necessidade de uma discussão ampla,

como esperava Regina Alfarano, em torno do currículo para os cursos de tradução. O que hoje se observa, entretanto, é que os currículos vêm sendo montados e implementados sem essa discussão. Ainda assim, apesar da inexistência de um currículo mínimo previamente debatido por professores e demais profissionais da área, é possível identificar um leque de disciplinas comuns aos vários programas existentes. Mais especificamente, todos os cursos universitários de tradução incluem algumas ou todas as matérias abaixo, variando a periodização e a distribuição de créditos e carga horária. Os pilares da formação do tradutor são os seguintes, portanto, de acordo com o que se pode depreender dos programas de algumas universidades do Brasil e do exterior, especificadas mais adiante:

- 1) lingüística;
- 2) língua(s) de partida e língua(s) de chegada;
- 3) literatura e civilização dos países em que se falam as línguas estudadas;
- 4) tradução e versão envolvendo as línguas estudadas;
- 5) teoria da tradução;
- 6) terminologia;
- 7) disciplinas não-lingüísticas envolvendo noções de outras

áreas do saber.

A comparação entre alguns currículos vigentes no Brasil e no exterior revela diferenças que poderiam ser atribuídas às peculiaridades políticas e sócio-culturais de cada país. Assim, constata-se que as escolas europeias costumam exigir do aluno o estudo de duas línguas estrangeiras, o que é viabilizado pela facilidade com que um estudante europeu pode passar um período de aprendizagem em outros países da Comunidade. Do mesmo modo, enquanto os currículos de alguns países incluem uma carga horária expressiva de cursos não-lingüísticos, no Brasil uma ênfase maior na parte lingüística pode ser debitada ao vínculo da quase totalidade dos cursos de tradução aos Departamentos de Letras e Línguas Modernas. Em outras palavras, as diferenças entre currículos praticados no Brasil e em outros países prefiguram-se como meramente circunstanciais, e não merecerão maiores comentários neste trabalho. Constituem o verdadeiro objeto desde capítulo as semelhanças, mais exatamente uma semelhança no que diz respeito aos respectivos lugares da teoria e da prática. O que aproxima currículos de realidades tão diferentes e distantes quanto a Universidade de Genebra e a Universidade Federal de Ouro Preto, ou esta última e a

Universidade de Brasília, é o lugar atribuído respectivamente à teoria e à prática, tal como pretende mostrar a análise de currículos efetuada nas próximas páginas.

A fim de uniformizar o material analisado, somente foram incluídos currículos de cursos universitários de formação de tradutores no nível da graduação. A maior parte dos currículos foi fornecida pelas próprias instituições de ensino superior, a saber:

No Brasil:

Faculdade da Cidade – Rio de Janeiro

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Universidade de Brasília (UnB)

Universidade Estadual Paulista (UNESP – Campus de São José do Rio Preto)

Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

No exterior:

Universidade da Sorbonne Nouvelle - França

Universidade de Genebra - Suíça

Universidade de Bolonha - Itália

Os outros currículos analisados foram obtidos do material bibliográfico abaixo, que compreende um projeto para a implantação de um curso universitário de tradução e três artigos, dos quais um passa em revista a "estrutura dos cursos de tradução das universidades de maior experiência na área" (de Mattos, p.15):

García Yebra:

Centro Universitário Cluny (Madri) - Espanha

Universidade Autônoma de Barcelona - Espanha

Universidade Complutense (Madri) - Espanha

Universidade de Granada - Espanha

Hörmann:

Universidade Católica do Chile

de Mattos:

Universidade da Sorbonne Nouvelle - França

Universidade de Genebra - Suíça

Universidade de Germersheim - Alemanha

Universidade de Heidelberg - Alemanha

Universidade de Montréal - Canadá

Universidade de Viena - Áustria

Zierer:

Universidade Nacional de Trujillo - Peru

No que se refere à Sorbonne e às Universidades de Heidelberg e Germersheim, de Mattos não apresenta propriamente uma descrição do currículo, mas os princípios orientadores de cada curso, que giram em torno da prática maciça de tradução. Conta o autor que, em sua experiência de ensino em Heidelberg, ficou encarregado de "nada menos de oito aulas práticas [semanais] de tradução para o português" (p.18), entre outras disciplinas não diretamente ligadas à tradução. Sobre a carga horária dos alunos, fornece o seguinte exemplo, para ilustrar o peso do estudo da língua portuguesa, reproduzido abaixo com o intuito de mostrar o

peso da prática na formação do tradutor:

O 5º semestre, por exemplo, tinha duas horas de exercícios de sintaxe, dez de prática de tradução alemão / português e vice-versa (de textos políticos, jurídicos, econômicos, literários e outros), duas de redação em português e seis de preleções sobre conhecimentos gerais do Brasil e de Portugal. (p.18)

Nenhuma menção é feita ao lugar da teoria no programa em questão, e o mesmo ocorre na seção do volume dedicada à Sorbonne, onde o ensino de tradução "é dividido em três rubricas: tradução de e para uma primeira língua estrangeira, tradução de e para uma segunda língua estrangeira e cursos gerais" (p.31). Já no programa mais recente, fornecido pela própria Escola Superior de Intérpretes e Tradutores, a ESIT, vinculada à Sorbonne Nouvelle, nos três anos intensivos de curso figura uma única disciplina teórica, chamada "Introdução à Teoria Interpretativa da Tradução". No programa da Escola Superior de Línguas Modernas para Intérpretes e Tradutores da

Universidade de Bolonha -- assim como nos do Centro Universitário Cluny, da Universidade Autônoma de Barcelona e de Granada -- não está previsto um espaço institucional para a teoria, sendo enfatizada a prática de "tradução especializada" em duas línguas estrangeiras. Enquanto no programa da Universidade de Genebra incluído no volume de de Mattos, que data de 1980, não consta nenhuma disciplina teórica, no "Guia do aluno de tradução e interpretação" para o biênio 94/95, fornecido pela própria Escola de Tradutores e Intérpretes dessa Universidade, o terceiro ano prevê meia hora semanal, num total de 19 horas e meia, para o curso "História e Teorias da Tradução", e o quarto, uma hora semanal para o curso "Teorias Contemporâneas da Tradução", que, ainda assim, somente é oferecido no semestre de inverno.

A organização do programa de Germersheim "praticamente não difere da de Heidelberg" (p.23), mas de Mattos acrescenta uma rápida menção a uma disciplina intitulada "Teoria da Tradução", em que "foram abordados temas da Linguagem da Propaganda e da Linguagem Computacional", sem deixar de enfatizar, no entanto, que "o ensino concentrou-se na Prática da Tradução, sem descuidar da aprendizagem das línguas através do método contrastivo"

(id. ibid.).

As descrições curriculares mais pormenorizadas, que incluem a distribuição das disciplinas, créditos e cargas horárias, possibilitam comparações entre essas variáveis que vêm contribuir para a tese do caráter secundário da teoria nos programas. Em Viena, de acordo com de Mattos, a carga horária semanal de "Teoria da Tradução" equivale à de "Organizações Internacionais" e de "uma disciplina não-lingüística" à escolha do aluno (p.28), e é inferior à carga horária de "Princípios Gerais de Direito e Economia" (p.27). As prioridades do curso ficam claras quando se lê, em seguida à exposição do currículo, que

o aluno que conseguir chegar ao término desse currículo, observando a carga horária acima indicada nos quatro anos, certamente será um verdadeiro tradutor, pois concentrou todos os seus esforços nas principais disciplinas da especialidade (p.28).

Segundo García Yebra, o Instituto Universitário de Línguas Modernas e Tradutores da Universidade Complutense, de

Madri, tem como uma de suas finalidades específicas "a pesquisa lingüística e filológica voltada para o aperfeiçoamento dos conhecimentos teóricos e técnicos" e inclui entre suas atividades a "organização de mini-cursos, conferências e colóquios sobre teoria e prática da tradução", bem como de "cursos sistemáticos teórico-práticos sobre a teoria geral da tradução" (p.79). Embora o lugar da teoria pareça assegurado nas declarações acima, mais uma vez trata-se de um currículo onde a disciplina "Teoria da Tradução" ocupa um espaço secundário, o que pode ser atestado pela diferença de horas dedicadas a cada disciplina. Do total de 15 horas semanais, cinco são atribuídas à prática, duas à teoria e o restante a aulas de língua e cultura. O mesmo se repete no segundo e último ano. Em Montreal, "Teoria da Tradução" aparece ainda mais marginalizada, restringindo-se a três créditos no terceiro e último ano, e no Chile os cinco anos de curso reservam apenas "uma disciplina dedicada ao ensino da Teoria da Tradução" (Hörmann, p.58). Na Universidade Nacional de Trujillo, no Peru, não é diferente. De acordo com Ernesto Zierer, autor do "Projeto para a criação de uma Licenciatura em Lingüística Aplicada com menção em Tradução ou Interpretação", que data de 1972, "o

número total de horas práticas por semestre é consideravelmente maior do que o de horas teóricas" (p.10). De fato, são oferecidas duas disciplinas práticas por semestre, e apenas no sexto semestre os alunos cursam a única disciplina teórica do curso. Além disso, do quinto ao último semestre ainda são oferecidas quatro disciplinas eletivas obrigatórias -- todas de prática de tradução.

Como já foi sugerido acima, a realidade brasileira quase não difere do panorama traçado relativamente aos respectivos lugares ocupados pela teoria e pela prática nos currículos de tradução. A semelhança dos últimos casos apresentados, a Faculdade da Cidade, no Rio de Janeiro, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul também oferecem a seus alunos um currículo onde as disciplinas "Teoria da Tradução" (apenas dois créditos) e "Teoria e Técnica da Tradução" (quatro créditos), respectivamente, aparecem em um único semestre ao longo dos oito ou nove do curso. A análise dos currículos praticados no Brasil irá um pouco mais além do que a mera observação dos programas curriculares, quando a documentação disponível o permitir. Na medida do possível, será observado o próprio processo de implantação da habilitação em tradução no âmbito dos cursos de Letras,

considerando as primeiras disciplinas introduzidas, as alterações curriculares subseqüentes, enfim, como a teoria e a prática foram ocupando seus respectivos lugares.

Quando a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro introduziu a habilitação em "revisor-tradutor-intérprete", no ano de 1970, ainda não oferecia disciplinas específicas, que foram sendo criadas gradativamente. Assim, no catálogo geral daquele ano, a tradução não existe como disciplina, aparecendo apenas na ementa de disciplinas de língua estrangeira, como "Língua Inglesa VIII": "Língua falada: debates, conferências. Língua escrita: composição, resumo de debates. Tradução e versão. Leitura intensiva." Em 1972, a tradução avança mais um pouco e passa a dar nome a uma disciplina, ainda que timidamente: "Inglês (Tradução)", cuja ementa é "Iniciação à técnica de tradução e versão". Aos poucos foram sendo criadas disciplinas específicas, a saber: "Introdução à Tradução", "Tradução Técnica" I e II, "Tradução Literária" I e II, "Versão". Foi somente em 1985 que se introduziu a disciplina "Teoria da Tradução", com apenas dois créditos, mostrando que a teoria, mesmo quando consegue ocupar um espaço institucional, continua relegada a segundo plano. A única disciplina teórica que até hoje oferece o

programa, portanto, só foi criada cerca de 15 anos depois da implantação do curso de tradutor da PUC/RJ, e ainda foi introduzida junto a mais uma disciplina de prática de tradução, com quatro créditos. Dessa forma, o atual currículo consta de sete disciplinas de prática de tradução, distribuídas em 26 créditos, e uma de teoria, com dois créditos -- isso sem contar os Estágios, que também são disciplinas práticas. O Quadro Demonstrativo do Bacharelado em Tradução da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo mostra o mesmo tipo de disparidade. O eixo relativo à tradução é reproduzido a seguir:

Eixos	Créditos		Módulos	Créditos	
	mínimo	máximo		mínimo	máximo
Tradução	30	44	Teoria da Tradução	04	04
			Prática de Tradução	26	40

A Universidade Federal da Bahia seguiu um itinerário ligeiramente diferente em seu recente interesse em implantar o Bacharelado, mas o resultado, ao que tudo indica, redonda no mesmo quadro. De agosto de 1991 a junho de 1992 foi oferecido um Curso de Especialização em Tradução para formação do corpo docente que viabilizaria o Bacharelado em Língua Estrangeira - Tradução. Até mesmo a subdivisão e distribuição das disciplinas nesse curso é sintomática da situação que vem sendo apontada. De acordo com o projeto da Comissão de Implantação, as dez disciplinas distribuem-se em "Tronco Comum", "Concentração" e "Optativas". A área de Concentração inclui quatro disciplinas obrigatórias de prática de tradução em duas línguas estrangeiras, perfazendo um total de 270 horas. O Tronco Comum também abrange 270 horas, mas desse total estão previstas apenas 45 horas para a disciplina "Teoria da Tradução". É importante notar também que 45 é o mesmo número de horas destinado à disciplina Optativa -- que, por definição, não é essencial para a formação do tradutor. No caso em questão, o aluno/professor pode escolher entre "Língua Latina", "Literatura Comparada", "Tradução e Recriação" e "Modalidades e Técnicas de Interpretância ou Tradução Oral", disciplinas essas que, em

termos de carga horária, encontram-se no mesmo patamar de "Teoria da Tradução". Do mesmo modo, a Universidade Federal de Ouro Preto inclui uma disciplina de teoria da tradução entre as obrigatórias e uma outra entre as eletivas, equiparando esta a "Introdução à Tradução Oral", "Informática Aplicada à Tradução" e "Tradução Comentada (crítica de traduções)", entre outras. No currículo dessa mesma Universidade vigente em meados dos anos 80, não estava prevista nenhuma "Teoria da Tradução", mas já existia, por exemplo, a disciplina "Crítica da Tradução". Na Universidade de Brasília, a situação é bastante semelhante. As duas disciplinas de teoria são ministradas isoladamente, antes das dez de prática (cinco de tradução e cinco de versão). Entre as optativas, não há nenhuma de teoria e várias de prática de tradução de outras línguas e áreas específicas, como "Tradução de filmes", "Tradução de documentos" etc.

Quanto às disciplinas do Bacharelado que se pretende implantar na Universidade Federal da Bahia, cujo currículo já foi elaborado e submetido ao órgão competente, as obrigatórias incluem 105 horas de "Prática de Tradução" e 60 horas divididas entre "Introdução à Teoria e Técnica de Tradução" I e II, cujas ementas, apesar do nome, não fazem

menção à teoria, sendo, respectivamente, "Tradução orientada de textos de informação geral" e "Tradução orientada de textos de criação literária".

O exemplo da Universidade Federal de Juiz de Fora mostra que, além de a teoria da tradução ocupar um espaço exíguo nos cursos para formação de tradutores, é ela a mais afetada quando, por algum motivo, faz-se necessário um enxugamento de disciplinas no programa. Nessa Universidade, o curso de tradução foi criado a partir do próprio currículo da Licenciatura em Letras, apenas substituindo-se os 17 créditos das disciplinas pedagógicas pelo número equivalente de créditos de disciplinas específicas para o Bacharelado em Tradução. Assim, chegou-se ao seguinte programa: "Teoria da Tradução I" (três créditos); "Teoria da Tradução II" (dois créditos); "Tradução I" (quatro créditos); "Tradução II" (quatro créditos); "Versão I" (dois créditos) e "Versão II" (dois créditos). Posteriormente, foram propostas modificações ao currículo de Letras, as quais, ao serem aprovadas, implicaram a diminuição dos créditos das disciplinas pedagógicas, o que por sua vez forçou à redução do mesmo número de créditos do Bacharelado. De acordo com a nova proposta -- e confirmando o que venho tentando mostrar neste

capítulo -- "Teoria da Tradução" I e II, que, juntas, perfaziam cinco créditos, serão transformadas em uma só disciplina, com quatro créditos. As disciplinas práticas continuam totalizando 12 créditos.

A Universidade Estadual Paulista (Campus de São José do Rio Preto) também passou por um processo de alteração curricular que cabe mencionar aqui. O currículo que vigorava anteriormente, para o qual foram sugeridas duas alternativas, incluía uma disciplina chamada "Teoria e Técnica da Tradução", com oito créditos e 120 horas, enquanto a prática da tradução era incluída nas disciplinas de línguas estrangeiras. A primeira proposta de alteração curricular era reduzir a carga horária da disciplina "Teoria e Técnica da Tradução", que passaria para seis créditos e 90 horas, e introduzir quatro disciplinas intituladas "Técnica e Prática de Tradução", com quatro créditos e 60 horas cada uma. A segunda proposta, que acabou sendo aceita e entrou em vigor em 1995, sugeria o desdobramento da disciplina "Teoria e Técnica de Tradução" em "Teoria da Tradução" I e II, cada uma com quatro créditos e 60 horas. Com isso, a carga horária total de teoria não foi alterada, mas foram introduzidas três disciplinas de "Prática de Tradução" para cada língua

estrangeira, afora os dois estágios, resultando igualmente numa disparidade entre teoria e prática: oito créditos de teoria para 12 de prática, sem contar os 18 dos estágios.

Recapitulando, a análise de alguns currículos universitários de tradução permite identificar, numa situação curricular que normalmente não é questionada, uma série de tendências convergentes no que diz respeito ao lugar atribuído à teoria. Em primeiro lugar, há o problema da própria inserção de disciplinas teóricas no programa curricular. Alguns cursos simplesmente não incluem tais disciplinas; outros, quer devido à dificuldade em introduzir novas disciplinas para a habilitação em Tradução nos currículos já existentes, quer por outros motivos, não abrem espaço para a teoria da tradução desde o início, de modo que a teoria vem ocupar seu lugar apenas numa segunda fase. Do mesmo modo, vimos o caso da Universidade de Juiz de Fora, em que a necessidade de se diminuir a carga horária das disciplinas específicas afetou exclusivamente a teoria.

Na grande maioria dos currículos, no entanto, a teoria tem o seu lugar assegurado. O problema está no espaço que lhe é reservado comparativamente àquele ocupado por outras disciplinas. Assim, não só teoria e prática são

desvinculadas na grade curricular, como ocupam lugares extremamente desiguais, sendo o peso da prática até 13 vezes maior. A discrepância entre a teoria e a prática na formação de tradutores transparece também na comparação da carga horária de teoria com a de outras disciplinas. A análise das respectivas cargas horárias sugere que as aulas de prática da tradução são as únicas fundamentais para a formação do tradutor.

A análise dos currículos teve por objetivo observar o espaço institucional reservado de fato à teoria e à prática nos cursos de formação de tradutores. Os resultados encontrados indicam pelo menos dois fatos: em primeiro lugar, teoria e prática não aparecem interligadas nos currículos de tradução, constituindo uma dicotomia; em segundo lugar, a julgar pelo tratamento que lhe é dispensado, a teoria tem um papel secundário na formação de tradutores. A pergunta que se coloca a seguir é: que efeitos essa situação provoca nas duas partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno? Em outras palavras, como o aluno lida com o currículo assim dicotomizado? E o professor, como se posiciona diante da cisão teoria/prática? Qual é a sua visão pessoal da relação entre a teoria e a prática da tradução? O

que é para eles, enfim, "teoria da tradução"?

Para ouvir o aluno, elaborei um questionário com três perguntas visando especificamente uma turma de "Teoria da Tradução" do Bacharelado em Letras/Habilitação Tradução da PUC/RJ. Dois dados foram levados em conta na elaboração das perguntas e devem ser ressaltados aqui: primeiro, a disciplina "Teoria da Tradução" recebe alunos de sexto período, que já cursaram pelo menos cinco disciplinas práticas, num total de 19 créditos na área específica; segundo, os questionários deveriam ser respondidos pelos alunos no primeiro dia de aula, antes da apresentação do curso pelo professor, a fim de evitar que este influenciasse suas respostas. Com esses dados em mente e buscando uma resposta para as perguntas acima, cheguei às seguintes questões:

1. Você vê relevância na disciplina "Teoria de Tradução" dentro do bacharelado em tradução? Em caso afirmativo, qual?
2. Em que momento dos quatro anos do curso você acha que essa disciplina deveria ser ministrada?

3. Se um amigo lhe pedisse para explicar o conteúdo dessa disciplina, o que você diria?

O objetivo das três perguntas era ver até que ponto a cisão teoria/prática na organização formal do currículo afetava a visão do aluno acerca do papel e do lugar da teoria em sua formação. De acordo com as respostas à primeira pergunta, é possível constatar que, dos 22 alunos que responderam ao questionário, 11 (50%) consideravam a disciplina "Teoria da Tradução" relevante, dez (45,4%) "não sabiam" e um (4,5%) não a considerava relevante. Praticamente a metade dos alunos, portanto, após dois anos e meio de curso e de contato com a prática da tradução, não tinha "a menor idéia" dos objetivos e da relevância da teoria da tradução. Muitos justificaram sua incapacidade em responder afirmando o óbvio, ou seja, que ainda não haviam cursado a disciplina, o que leva naturalmente à conclusão de que toda a sua experiência anterior não os teria capacitado para avaliar a importância da teoria, já que alegaram não ter "base nenhuma para responder". Isso mostra que as disciplinas práticas por eles cursadas não tocaram questões teóricas de maneira

explícita e que, portanto, teoria e prática são separadas não apenas na estrutura formal do currículo, mas na sala de aula também, pois, se assim não fosse, os alunos teriam pelo menos uma visão mais clara do papel da teoria e não chegariam tão despreparados ao curso.

A segunda pergunta pretendia especificamente ouvir a opinião do aluno com relação à inserção tardia da disciplina na grade curricular, e revelou que a maioria (63,5%) achava que a disciplina deveria ser ministrada no início do curso, enquanto 32% não sabiam e 4,5% achavam que ela deveria vir no meio do curso. A prevalência da opinião de que "Teoria da Tradução" deveria acompanhar a primeira disciplina prática do programa poderia ser interpretada como um apelo, por parte do aluno, para que a teoria e a prática sejam aproximadas, ou para que a relação entre elas se torne mais explícita.

As respostas à terceira pergunta -- "Se um amigo lhe pedisse para explicar o conteúdo dessa disciplina, o que você diria?" -- dividem-se assim: 9% diriam que a disciplina tem a ver com a história da tradução, 32% não saberiam o que dizer e 59% deram respostas tautológicas, do gênero "a disciplina trata de assuntos teóricos". O objetivo específico

da pergunta, que era saber o que o aluno em fase terminal de estudos considera que seja "teoria da tradução", foi em parte frustrado. Contudo, pelo panorama geral das respostas, é possível identificar a teoria da tradução como algo estranho e misterioso (um dos alunos refere-se aos outros cursos, em contraposição ao de teoria, como "aulas de tradução normais"). Por isso mesmo, por não saberem do que trata a disciplina, alguns demonstraram muita curiosidade com relação à matéria -- uma curiosidade típica do leigo, que chega a ser surpreendente no caso de alunos de sexto período do Bacharelado em Tradução.

E o professor de tradução, que visão tem a respeito do lugar e do papel da teoria na formação e na vida profissional do tradutor? O questionário abaixo foi elaborado com vistas a responder a essa pergunta e foi enviado a algumas das principais instituições de ensino superior que oferecem programas de tradução. As informações que os professores receberam acerca da finalidade do questionário resumem-se ao texto que o precede, solicitando sua colaboração:

Prezado professor,

as informações obtidas através do questionário abaixo servirão de apoio para a minha Dissertação de Mestrado, que investiga a relação entre teoria e prática nos cursos universitários de tradução. Por favor, responda a todas as perguntas da maneira mais completa possível, utilizando o espaço que julgar necessário; se possível, remeta o questionário respondido em no máximo uma semana, para o meu endereço [...]. Desde já, muito obrigada pela sua colaboração.

- 1) Instituição (ções) onde leciona:
- 2) Centro, Instituto ou Departamento:
- 3) Disciplina(s) que ministra:
- 4) Carga horária da(s) disciplina(s):
- 5) Quais são os objetivos da(s) disciplina(s) que ministra?
- 6) Qual é o conteúdo programático da(s) disciplina(s)?
- 7) Que método utiliza em suas aulas?
- 8) Costuma recomendar alguma bibliografia

(obrigatória ou não) a seus alunos? Qual?

9) Interessa-se pela teoria de tradução? Por quê?

10) Considera a teoria de tradução importante no ensino dessa atividade?

11) Que estudiosos, pesquisadores e/ou teóricos da tradução já leu ou costuma ler?

12) Que estudiosos, pesquisadores e/ou teóricos da tradução ainda não leu, mas teria interesse em ler?

13) Qual é a sua formação (graduação, pós-graduação etc.)?

14) Exerce também a profissão de tradutor?

15) Considera os estudos teóricos importantes para o tradutor profissional?

No total, responderam 23 professores vinculados a Institutos ou Departamentos de Letras, Linguística ou Línguas Estrangeiras de 12 instituições diferentes situadas nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, na Região Sul e no Distrito Federal. Todos os professores lecionam uma ou mais disciplinas diretamente ligadas à tradução, quaisquer que sejam elas, mesmo que em instituições

onde são oferecidas disciplinas específicas mas não existe o Bacharelado correspondente. Estes últimos foram considerados devido ao pequeno número de questionários respondidos, que seria ainda menor caso não fossem incluídos os professores não vinculados a um programa de tradução. Abaixo segue a relação das instituições abrangidas:

Faculdade da Cidade - Rio de Janeiro

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)

Universidade de Brasília (UnB)

Universidade de São Paulo (USP)

Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus de São José do Rio Preto)

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Universidade Federal do Paraná (UFPA)

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Universidade Federal Fluminense (UFF)

A extensão do questionário e a natureza discursiva das perguntas, ao permitir que alguns professores fossem

excessivamente lacônicos, que uns se estendessem mais e outros menos, desestimulam uma análise estatística como a efetuada nos questionários respondidos pelos alunos. Assim, optei por fazer uma análise do conjunto das respostas, enfatizando os comentários que esclarecem os objetivos propostos.

Apesar da heterogeneidade dos professores, a maioria respondeu afirmativamente às perguntas de número 9 ("Interessa-se pela teoria de tradução? Por quê?"), 10 ("Considera a teoria de tradução importante no ensino dessa atividade?") e 15 ("Considera os estudos teóricos importantes para o tradutor profissional?"), que abordam mais diretamente a questão da teoria. Contudo, a maioria também revela, em suas respostas, uma visão dicotômica da tradução no que diz respeito à relação entre teoria e prática. Vários fizeram questão de ressaltar o caráter "essencialmente prático" da tradução e de relativizar o papel da teoria tanto no ensino quanto no exercício da profissão. Segundo um dos professores, "a tradução é uma disciplina eminentemente prática. A teoria é importante como suporte, mas anos de teoria jamais substituirão horas de prática". As vezes, a distinção entre prática e teoria é nítida, como quando esta é identificada

com um mundo de "princípios abstratos", diametralmente oposto ao caráter "concreto" da prática. Assim, enquanto a teoria levantaria "problemas que exigem profunda reflexão", as aulas de tradução comentada envolveriam "problemas de caráter eminentemente prático que precisam ser resolvidos". Uma oposição tão ingênua levaria à conclusão extrema de que a prática não exige "profunda reflexão" e que os problemas teóricos não "precisam ser resolvidos".

Essas e outras afirmações refletindo a mesma dicotomia convidam a refletir o que é "teoria", afinal. Quando um professor afirma interessar-se pela teoria de tradução, mas enfatiza que não é "partidário de nenhuma das posições teóricas 'em voga'", não haveria um paradoxo implícito em suas palavras? Qual é a visão de "teoria" que ele compartilha? Quando diz que se interessa apenas "em parte" pela teoria por ser "uma pessoa muito prática", em que terreno finca raízes uma ótica segundo a qual "ser prático" contrapõe-se a interessar-se por teoria?

Antevendo os resultados da análise que será efetuada no próximo capítulo, os questionários respondidos por professores de tradução revelam concepções diferentes de teoria da tradução, mas sempre constituindo uma dicotomia com

a prática. Uns consideram a teoria um suporte à prática, "um caminho mais curto para se aprender os segredos da profissão", enquanto outros a consideram um empecilho, quer porque "por vezes deixa as questões da prática em último plano", quer porque não cumpre seu papel, pois não dá "soluções aos problemas de tradução".

No questionário anterior, um dos alunos deu uma resposta emblemática da relação que tradicionalmente se estabelece entre teoria e prática. A pergunta "Se um amigo lhe pedisse para explicar o conteúdo dessa disciplina, o que você diria?", um aluno respondeu que não tinha certeza, mas achava que o conteúdo deveria "ser **teoricamente** o que você **deve ou não fazer** numa tradução" (grifos meus). A relação entre teoria e prática que se depreende de sua resposta tem desdobramentos importantes. Em primeiro lugar, suas palavras parecem implicar que a função da aula de teoria seria ditar regras ("o que você deve ou não fazer numa tradução"). No entanto, ainda segundo suas palavras, o que se aprende na aula de teoria seria válido apenas "teoricamente", o que levaria à conclusão de que a prática seguiria seu próprio rumo, independentemente da teoria.

Diante desse quadro, em que a relação entre teoria e prática é confusa, às vezes paradoxal, o próximo capítulo, enfocando a literatura específica sobre o ensino de tradução, visa prosseguir a investigação acerca das concepções de "teoria da tradução" correntes na pedagogia da área.

CAPÍTULO DOIS

AS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA LITERATURA SOBRE ENSINO DE TRADUÇÃO

Valendo-se da análise de currículos de cursos universitários e de questionários respondidos por professores e alunos, o primeiro capítulo teve por objetivo mostrar os respectivos lugares da teoria e da prática na estrutura formal do ensino de tradução. O quadro que emerge dessa análise, com a teoria e a prática ocupando lugares estanques e desiguais, aponta claramente para uma relação dicotômica entre elas, dicotomia essa que será explorada no presente capítulo.

Numa palestra publicada em 1981, Georges Mounin expressou, com as palavras abaixo, a necessidade de se

relacionar teoria e prática em nosso campo de estudos, particularmente na área pedagógica:

Tendo sido a tradução sempre considerada e apresentada acima de tudo como uma prática, um dos temas centrais de uma pedagogia da tradução foi, desde o início das discussões, o das relações entre essa prática e uma teoria da tradução. (p.93)

Tal como pretendo argumentar neste capítulo, a julgar pelo que se escreve sobre a pedagogia da tradução, a problemática das relações entre a teoria e a prática da tradução está longe de ser resolvida como queria Mounin. De fato, como já foi dito na Introdução, alguns autores chegam a identificar o ensino de tradução como "uma disciplina caracterizada pela dicotomia fundamental entre teoria e prática" (Gerzymisch-Arbogast e Schnatmeyer, p.235). Para esclarecer o fundamento dessa dicotomia, buscarei identificar que relações se estabelecem entre teoria e prática na literatura específica sobre o ensino de tradução mediante uma análise dos diferentes conceitos de "teoria da tradução" que é possível depreender dessas obras.

A literatura selecionada para análise propõe-se como uma amostragem do que se escreve sobre a área do ensino de tradução e abrange o maior número possível de publicações que discorrem sobre a formação de tradutores em sentido lato. Assim, não foram considerados trabalhos que, apesar de envolverem indiretamente a didática da tradução, giram em torno de outras questões específicas, como, por exemplo, "métodos de consulta a dicionários" (Roberts, p.50) ou "o papel da análise textual na pedagogia da tradução" (Emery, p.567). Foram incluídos, por outro lado, desde um curto capítulo ("O ensino da tradução") do livro *O que é tradução*, de Geir Campos, publicado na coleção *Primeiros Passos*, até uma obra completa resultante de uma tese de doutoramento, inteiramente dedicada à questão do ensino, como é o caso de *Translation: An Interpretive Approach*, de Jean Delisle.

O levantamento bibliográfico foi realizado através de dois tipos de pesquisa, uma informal e outra formal. Enquanto a primeira beneficiou-se de contribuições esparsas e individuais de colegas da pesquisadora, a segunda consistiu de consultas, inicialmente, à biblioteca do Sindicato Nacional dos Tradutores, com sede no Rio de Janeiro, e, num segundo momento, às bibliotecas de quatro universidades

brasileiras onde funcionam importantes centros de ensino da tradução. São elas as Pontifícias Universidades Católicas de São Paulo e do Rio de Janeiro, que oferecem, atrelado ao curso de Letras, o Bacharelado em Tradução; a Universidade de São Paulo, com seu Curso de Especialização de Longa Duração em Tradução; e a Unicamp, que oferece programas de Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada com área de concentração em Tradução.

No artigo "Teaching About Translation", Peter Newmark defende a inclusão, nos programas de formação de tradutores, de um curso "não de lingüística, não de teoria da tradução, certamente não de tradutologia (termo artificial e pesado) mas de princípios e métodos da tradução" (1991b:139). O que será, para o autor, "teoria da tradução", se não é nem "lingüística", nem "tradutologia", nem "princípios e métodos da tradução", já que todos esses elementos aparecem diferenciados em suas palavras? Essa é a pergunta subjacente à análise bibliográfica efetuada a seguir, que ganha relevância não só diante da falta de clareza em torno do sentido de "teoria da tradução", como transparece acima, mas também diante dos sentidos diversos com que emerge a expressão na literatura. Se, por um lado, temos Delton de

Mattos afirmando que "é fora de dúvida a necessidade de manter o equilíbrio entre a teoria e a prática" (p.41), por outro, Juan Sager comenta que os tradutores costumam desconfiar de qualquer abordagem teórica. Essa seria, segundo ele, uma das razões pelas quais a maioria dos cursos de formação de tradutores não inclui nenhum tipo de análise teórica do processo de tradução (p.113). Para fins deste trabalho, interessa-me investigar, neste e no próximo capítulo, quais seriam as possíveis razões dessa desconfiança.

No Brasil, o tema da formação do tradutor tem sido presença constante nos programas de todos os Encontros Nacionais de Tradutores realizados até hoje. Isso não significa, no entanto, que a questão específica das relações entre a teoria e a prática da tradução tenha sido suficientemente abordada, como pretendo deixar claro nas próximas páginas.

O II Encontro Nacional de Tradutores foi realizado no ano de 1985, após um intervalo de dez anos do primeiro. Foram programadas para esse encontro seis mesas-redondas, das quais uma teve como tema e título "A formação do tradutor" e

contou com a participação de seis professoras de tradução de cinco universidades brasileiras. Em sua intervenção, Eda H. Pilla, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, baseia-se na própria experiência como supervisora de estágio para falar da importância de, junto com os alunos, proceder à "compilação de glossários de terminologia técnica não encontrada em dicionários" (p.120). Liselotte Heuser, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, concentra sua fala na importância dos estudos lingüísticos contrastivos para os alunos de tradução. O arsenal de dicionários e glossários de que o estudante necessita é o tema de Martha Steinberg (Universidade de São Paulo), enquanto Nair Fobé (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) concentra seus esforços na questão da tradução da metáfora. Finalmente, Regina Alfarano (Universidade de São Paulo) e Maria Cândida R. Bordenave (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) desenvolvem sua reflexão em torno do tema da formação em sentido lato -- esta expondo "os pilares sobre os quais se estruturaria um Curso de Tradução", quais sejam, "as duas línguas com que trabalha o tradutor" (1985:142) e os "conhecimentos extra-lingüísticos" (p.146), e aquela buscando a "definição de um ponto de equilíbrio entre

a formação acadêmica do tradutor e sua vida profissional" (1985:138). Se me referi especificamente a cada uma das apresentações, foi para mostrar que nenhuma delas explicita qual é o papel da teoria na formação de tradutores. Nem mesmo as duas últimas, que abordam o tema da formação de maneira mais abrangente, fazem qualquer referência a essa questão.

O III Encontro Nacional de Tradutores teve como tema central norteador de todos os debates "o ensino da tradução". Apesar de alguns dos trabalhos apresentados terem demonstrado uma preocupação com a relação entre teoria e prática, como veremos mais adiante, é digna de nota a ausência de um espaço especialmente dedicado à discussão do papel da teoria na formação do tradutor, enquanto outras questões específicas, como tradução literária, tradução técnica e versão, mereceram uma sessão própria.

No IV Encontro Nacional, realizado em 1990, quatro integrantes da mesa-redonda sobre a formação do tradutor não mencionam a problemática teoria/prática (os outros dois, que fazem alguma referência à questão, serão mencionados no seu devido tempo). Alvaro L. Hattnher e Regina Alfarano (1990) abordam especificamente a questão da importância da formação acadêmica para o tradutor, inclusive como meio de

caracterizar o profissional da tradução e diferenciá-lo de outros profissionais da linguagem. Contudo, dentro desse âmbito, não sentem a necessidade de explicitar o lugar da teoria da tradução e sua relação com a prática. Edson M. Lopes detém-se, em sua fala, sobre o estágio supervisionado. Antes, porém, enumera as disciplinas específicas cursadas pelos bacharelados da Universidade Federal de Ouro Preto e assim, marginalmente, nos informa que, até 1990, não havia nenhuma disciplina de teoria da tradução, coisa que não mereceu sua reflexão por ocasião da referida mesa-redonda. Finalmente, Sara V. Rodrigues promete "tecer algumas considerações sobre aspectos do currículo que chamam a atenção por um motivo ou outro" (p.107); não chama sua atenção, contudo, a marginalidade da teoria no programa, incluída unicamente na disciplina "Teoria e Técnica da Tradução", de quatro créditos. Ecoando uma tendência que será explorada a seguir, Rodrigues não deixa margem para dúvidas quanto ao lugar da teoria na pós-graduação: "o Curso de Pós-Graduação em Letras também oferece uma linha de pesquisa na área de teoria da tradução" (p.108).

Outro autor que não explicita que lugar atribui à teoria em sua proposta de ensino é Wilhelm Weber, no volume

Training Translators and Conference Interpreters, cujo tema central é

a importância da tradução e da interpretação de conferência enquanto profissões acadêmicas estabelecidas e a maneira como devem ser ensinadas a fim de se manter a integridade das duas profissões e os mais altos padrões de desempenho no exercício das mesmas (p.ix).

A ausência de referências à relação teoria/prática -- considerando-se que o referido volume faz parte da coleção *Language in Education: Theory and Practice*, "feita especialmente para o uso de educadores e pesquisadores" (p.v) -- leva-nos a crer que, para o autor, o professor de tradução tampouco precisaria ter uma visão clara dessas relações.

Como é possível concluir, tudo o que os trabalhos acima permitem deduzir é que seus autores não julgaram relevante explicitar o papel da teoria e sua relação com a prática na formação de tradutores. Um número significativo de outras publicações, no entanto, faz referências explícitas, de um modo ou de outro, a essa questão específica, tornando

possível tirar algumas conclusões a respeito dos diferentes conceitos de "teoria da tradução" adotados.

Jean Vinay, num artigo intitulado "Translation in Theory and Practice", onde demonstra seu interesse primordial pelo ensino de tradução, após afirmar que "muitos livros teóricos atualmente publicados são por demais esotéricos para o tradutor", conclui identificando a existência de "dois mundos que, como o Oriente e o Ocidente, nunca se encontrarão: o mundo da teoria da tradução e o mundo da prática da tradução" (p.160). Isso porque, para ele, a teoria "é relevante para os teóricos, mas muitas vezes torna-se incompreensível para os tradutores às voltas com o seu trabalho" (id.ibid.). Nos termos acima, a dicotomia tradicional teoria/prática assume contornos definitivos, mas essa dicotomia também acaba transparecendo, em maior ou menor grau, nas palavras de outros autores, apresentados a seguir.

Danica Seleskovitch, no prefácio ao livro de Jean Delisle que será comentado mais adiante, queixa-se de que teóricos e praticantes da tradução entrincheiram-se em campos separados e que a "hostilidade velada" entre eles impede a produção de explicações teoricamente convincentes da tradução (Delisle, p.vii). A seguir, vítima da mesma hostilidade por

ela denunciada, a prefaciadora acusa os "habitantes da torre de marfim", uma alusão clássica aos teóricos, de se ocuparem com "elocubrações" sem utilidade para a prática (p.ix). A mesma queixa ecoa em Aubert, quando afirma que os "trabalhos [dos teóricos] raramente nos oferecem pontos de apoio explícitos para intermediação com a prática" (1989:10), concluindo que

a teoria custa a filtrar para a prática pedagógica [...]. A **teoria** custa ainda mais a filtrar para a **prática profissional: o mundo dos acadêmicos e o dos tradutores** ainda falam linguagens díspares (p.14, grifos meus).

Na citação acima, Aubert sugere que "teoria" refere-se ao "mundo dos acadêmicos", enquanto "prática profissional" refere-se ao mundo "dos tradutores". A equação "teoria = estudo" encontra respaldo também em outros autores, como Daniel Gouadec, segundo o qual existem "dois universos", o da "prática" e o da "formação", habitados, respectivamente, pelos "práticos" e pelos "teóricos", que serão considerados nobres ou ignóbeis dependendo de que lado da linha de

demarcação nos colocamos para julgar (p.544). O próprio Aubert, em outro trecho do mesmo trabalho, fala em "estreitar a relação entre teoria e prática, entre a academia e a profissão" (1989:15). E Delton de Mattos cita Volker Kapp para referir-se à "tensão entre as exigências da formação teórica e da aplicabilidade prática" (p.41).

Finalmente, o trecho abaixo reproduz o diálogo entre um aluno da Escola de Tradução da Universidade de Montreal (Gilles Gervais) e um professor da mesma escola (Paul Horguelin) durante uma mesa-redonda sobre o ensino de tradução no Canadá. Nesse diálogo, tem-se a oportunidade de confrontar o conceito de "teoria" do professor com o do aluno, emblemático da tendência que apontei acima:

P.H. - Como aluno que já fez dois estágios, você poderia estabelecer uma comparação entre os dois modos de formação? Eles se completam, ou um pode substituir o outro?

G.G. - Um não substitui o outro, mas é verdade que, assim como vários outros bolsistas do governo federal, aprendi duas vezes mais em seis meses de estágio do que em dois anos de estudos. Não há

incompatibilidade entre teoria e prática, mas o ensino de uma é muito defasado em comparação à realidade da outra.

P.H. - Em outras palavras, você não vê relação entre o ensino, digamos teórico, que nós ministramos, embora a nós pareça prático, e sua aplicação no ambiente de trabalho?

G.G. - Não. A diferença entre a teoria e a prática é muito grande. (Horguelin, p.45)

Para Gilles Gervais, o "ensino", ou "estudo", iguala-se à "teoria" e está distanciado da "prática", que é a "realidade". Horguelin, por sua vez, também separa "formação teórica" de "formação prática", embora confesse sua tentativa, como professor, de conciliá-las (p.47).

Gilles Gervais, ao afirmar ter aprendido mais no estágio (segundo ele, a "prática") do que na faculdade (segundo ele, a "teoria"), estabelece uma relação de prioridade entre teoria e prática recorrente na literatura. O capítulo anterior já mostrou que a tendência a se dar primazia à prática reflete-se de maneira inquestionável nos currículos. Gerzymisch-Arbogast e Schnatmeyer referem-se

explicitamente à "controvérsia em torno de como [teoria e prática] se relacionam entre si e qual das duas deve ter prioridade" (p.235). De acordo com Mildred L. Larson, organizador do volume que inclui o já mencionado artigo de Jean Vinay, esse professor canadense não teria dúvidas quanto à questão, pois "concorda que existe uma interdependência entre a teoria e a prática, mas dá **primazia à prática**" (p.3, grifo do autor).

Ainda em torno da questão da prioridade, temos o testemunho de María Antonia Alvarez, que, falando a propósito do curso "Tradução do inglês para o espanhol: teoria e prática", oferecido pela instituição espanhola Universidad Nacional de Educación a Distancia, confessa sua dificuldade diante do problema de que "a tradução se aprende principalmente através da prática, e os alunos costumam considerar a teoria -- um pré-requisito para a formação acadêmica -- uma perda de tempo" (p.149).

Segundo a professora, a solução encontrada foi dividir o curso em quatro grandes áreas, a saber, "lingüística aplicada à tradução, teoria da tradução, crítica da tradução e prática da tradução, dando preferência à prática e à lingüística aplicada" (id.ibid.). Das quatro

áreas em que é dividido o curso de tradução, portanto, a prática e a lingüística aplicada têm a primazia. Não deve passar despercebido, aqui, o fato já apontado no Capítulo Um de que não é só a prática que tem preferência sobre a teoria da tradução, mas outras disciplinas também, como a lingüística aplicada no caso em questão. Resumindo, entre as áreas "teoria da tradução" e "lingüística aplicada", o curso optou pela segunda.

A citação de Alvarez serviu para confirmar, mais uma vez, a primazia que a prática possui sobre a teoria nos cursos de tradução; contudo, revela também um conceito de "teoria da tradução" que talvez seja o mais freqüente não só na literatura como em toda a área de um modo geral. A professora acima refere-se à teoria da tradução como uma **área do conhecimento**, sugerindo a noção de **disciplina formal**. O problema é que essa disciplina, tal como venho tentando mostrar, desenvolve-se de maneira não necessariamente vinculada com a atividade da tradução, como sugere Vinay, por exemplo, no trecho "considerações estritamente teóricas, por mais interessantes que sejam, não ajudam o tradutor a lidar com um texto difícil" (p.163, grifo meu).

O professor alemão Wolfram Wilss, por sua vez, que

dedica ao ensino um capítulo de seu livro, distingue a "pesquisa aplicada à tradução" -- que teria como tarefa "estabelecer uma relação estreita entre a teoria e a prática da tradução" (1982:7) -- da "teoria da tradução pura", sugerindo que esta não teria relação com a prática, desenvolvendo-se à sua revelia. Essa suspeita é confirmada pelo trecho abaixo, no qual o autor discorre sobre a natureza da "ciência da tradução":

A ciência da tradução encontra-se numa encruzilhada que levanta problemas metodológicos. [...]; se optar por uma abordagem teórica, correrá sério risco de tornar-se metodologicamente estéril e produzir descobertas cuja relevância para uma ciência da tradução que se oriente à prática será apenas limitada. (p.14)

Seguindo raciocínio semelhante, Delisle define a tradução como uma "habilidade" (p.4), ou um processo análogo a uma "ginástica mental" (p.5), de maneira que as prioridades de seu método ficam assim estabelecidas: "em um curso introdutório, desenvolver habilidades é mais importante do

que comunicar fatos ou conhecimentos teóricos" (p.4). Os "conhecimentos teóricos" são equiparáveis a "fatos", portanto, e se opõem a "habilidades", ao ponto de Delisle sentir a necessidade de advertir contra o perigo de a teoria atrapalhar a prática. Para tanto, contrapõe "os cursos teóricos" ao "treinamento do aluno":

Sem chegar ao extremo de eliminar todos os cursos teóricos do currículo, é importante garantir que eles não invadam o território reservado para o treinamento do aluno no que diz respeito à manipulação da língua. (p.80)

Wilss não vai tão longe; ainda assim, separa nitidamente a teoria e a prática, pois considera que "as aulas de prática de tradução, nunca em número suficiente" (1980:60), devem "ocupar o centro das atenções" (p.63), sendo complementadas por "aulas teóricas de ciência da tradução" (p.62). Outros autores também falam nos mesmos termos. Geir Campos diz que "o estudante de tradução" complementa "o conhecimento teórico com a experiência prática indispensável" (p.28); Vermeer, durante exposição de seu "plano piloto" para

um "curso prático e teórico", na mesa-redonda sobre ensino de tradução do IV Encontro Nacional de Tradutores, afirma que "os exercícios práticos são acompanhados por aulas teóricas" (1990:93); finalmente, Bordenave propõe "a integração dos conhecimentos teóricos à prática" (1989:63). O que é importante notar, nas citações acima, é a associação da teoria com "conhecimento" e "aulas", de um lado, e da prática com "experiência [...] indispensável" e "exercícios", de outro, estabelecendo uma linha divisória clara entre elas.

Outro exemplo na mesma linha pode ser encontrado no livro sobre a didática da tradução técnica publicado por Christine Durieux, no qual a autora, ao definir a tarefa do professor, acaba por negar à teoria da tradução uma participação na formação dos alunos, como se vê a seguir:

a tarefa do professor não é oferecer um curso teórico baseado em aulas expositivas e ensinar princípios, mas sim formar os alunos, ou seja, levá-los a adotar um método de trabalho que poderão aplicar em todas as circunstâncias.
(p.118, grifos meus)

A visão de teoria da tradução como um campo de estudos independente da prática leva à distinção entre "teóricos" e "praticantes", como indicam Aubert e Gouadec, na página 51 deste capítulo, e Geir Campos, no trecho abaixo:

Desde sempre, em todos os tempos e lugares, teóricos e praticantes têm dito o que pensam da tradução, do que ela é ou do que deveria ser. São opiniões que em muitos casos se contradizem, se desdizem, não só no acessório como no essencial; contradições que enfim não bastam para impedir que os tradutores continuem a fazer o seu trabalho, com a sua prática muitas vezes desmentindo a teoria. (p.11)

Em parte da literatura, a teoria da tradução aparece como área do conhecimento que ainda precisa ser criada, implicando, mais uma vez, sua desvinculação com a prática, cuja existência, por razões óbvias, não é questionada. O documento final do I Encontro Nacional de Tradutores, publicado em 1975 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro com o programa do encontro, seus

objetivos, conclusões e recomendações, inclui, entre estas últimas, "uma dedicação especial à pesquisa lingüística aplicada à tradução que serviria de base à **elaboração de uma teoria da tradução**" (Bordenave 1975:6, grifo meu).

Doze anos depois, no III Encontro Nacional de Tradutores, Bordenave ainda afirmava que "para completar-se e definir-se" como "área do saber", a tradução "passa a exigir uma reflexão sobre si mesma e sua articulação com outras áreas do saber, e o conseqüente levantamento de questões que levarão à elaboração de uma **teoria própria explicativa**" (1989:59, grifo da autora).

Mounin, por sua vez, chama a atenção para a mesma necessidade de se desenvolver a teoria da tradução:

Minha terceira impressão diante desse estado de coisas é que hoje cabe aos tradutores -- que não têm nenhuma razão para desinteressar-se do problema, pelo contrário -- **desenvolver a teoria de sua prática**, bem como a metodologia mais racional dessa prática. (p.94, grifo meu)

Ainda segundo o mesmo autor, somente a criação de uma teoria da tradução garantiria a passagem da tradução "do empirismo à ciência" (id.ibid.). A associação da teoria ao desenvolvimento científico da área é outra constante na literatura. Erwin Theodor acredita que "o curso de bacharelado nessa especialidade apresenta aspectos profissionalizantes, sim, mas principalmente baseia-se em uma essência teórico-científica" (pp.31-2) e que, portanto, "qualquer tradutor, com formação universitária no seu caminho, deve dominar os fundamentos teórico-científicos de sua disciplina" (p.33). Hoyos-Andrade, tecendo considerações a respeito do currículo ideal para um curso de tradutores, define "teoria da tradução" como "princípios científicos da operação tradutora e técnicas genéricas de tradução" (p.93).

Segundo Francis Aubert, no entanto, a teoria da tradução ainda não pode proclamar-se científica, devido às "insuficiências de nossos conhecimentos", ou seja, às "insuficiências da teoria da tradução, ou da tradutologia" (1989:9, grifo do autor). Em outro lugar, o autor explica melhor suas idéias:

Talvez fosse mais realista considerarmos que a reflexão que se quer teórica sobre o fenômeno da tradução encontra-se numa fase de transição, numa zona fluida entre o pré-científico e o científico, perto de "chegar lá", mas, ainda, com um ponderável caminho a percorrer antes de podermos, com alguma segurança, considerar constituído um corpo teórico firme, consistente. (1990:111)

Ele não é o único a ficar insatisfeito com os avanços da teoria. Vinay, após afirmar que "a teoria, para mim, funciona como trampolim para a prática" (p.159), confessa seu "ceticismo com relação aos estudos teóricos", acrescentando que esse ceticismo "parece compartilhado por muitos professores de tradução" (p.163). Contudo, quem leva às últimas conseqüências a insatisfação com a teoria é Jean Delisle, que chega a denunciar sua inexistência:

Como as abordagens semiótica, lingüística, sociolingüística e comparativa fracassaram em suas tentativas de fornecer uma explicação abrangente do processo da tradução, é possível concluir que

não existe uma teoria geral da tradução. (p.79)

A visão de teoria da tradução como área de estudo -- que, como foi mostrado em várias ocasiões ao longo deste capítulo, nem sempre deixa claros seus vínculos com a atividade propriamente dita -- explica seu confinamento no nível da pós-graduação, como acontece em vários programas. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por exemplo, tal como foi indicado nas páginas 48-9 deste capítulo, enquanto a teoria da tradução ocupa apenas quatro créditos no curso de graduação, na pós-graduação ela é uma linha de pesquisa.

Daniel Moskowitz, da Escola Superior de Intérpretes e Tradutores, a ESIT, informa, em artigo sobre essa escola, que o curso de formação de tradutores tem por objetivo o "aperfeiçoamento lingüístico", a "aquisição de técnicas de tradução" e a "aprendizagem do ofício de tradutor" (p.178), o que é alcançado através da ênfase no estudo de "três línguas obrigatórias" e de "conhecimentos gerais" (pp.168-9). Hans Vermeer, no último capítulo de seu livro, intitulado "Projecto de um curso de traductologia [sic]", faz uma análise semelhante das prioridades do curso por ele proposto, definindo "três 'fases' de aprendizagem

[...]: o estudo das culturas e línguas, a competência da análise e produção de textos e o processo de tradução propriamente dito" (1986:46). Nenhum dos dois autores, falando a propósito de cursos de formação de tradutores, explicita o papel da teoria nem sua relação com a prática. No entanto, ao final do artigo, Moskowitz menciona que, "a fim de facilitar a formação de professores de tradução e a investigação", a ESIT oferece um "mestrado de lingüística aplicada à tradução", com conferências sobre teoria da tradução e um trabalho que poderá, entre outros temas, centrar-se no "estudo de um problema teórico" (pp.179-80), deixando claro, assim, o papel da teoria para o ensino e a pesquisa, mas não para a formação de tradutores. Vermeer, por sua vez, afirma, em seu projeto, que "estudos teóricos ministrados aos post-graduados podem levar a um doutoramento em traductologia [sic]" (1986:45).

Finalmente, Guillermina Cuevas e Marta Pou traçam um panorama do ensino da tradução no México, chamando a atenção para o Programa de Formação de Tradutores (P.F.T.), implementado pelo Colégio do México com o objetivo de formar tradutores profissionais altamente capacitados. Trata-se de um programa que requer estudos universitários prévios por

parte dos alunos, a fim de recebê-los mais preparados para concentrar-se no estudo da tradução propriamente dita. As autoras explicam que,

embora o P.F.T. funcione em um nível de estudos superior ao da graduação, [...] seu objetivo não é formar professores ou pesquisadores de tradutologia, mas sim tradutores profissionais altamente qualificados (p.548).

Tal como informam as autoras, o P.F.T. não enfatiza a teoria, mas sim a prática da tradução (id.ibid.), pois é nos programas de mestrado e doutorado que "os estudantes se consagrarão a pesquisas concretas e bem definidas de teoria da tradução, lingüística, estilística e informática aplicadas à tradução" (p.551).

Já vimos que, ao confinar o estudo da teoria da tradução no recinto da pós-graduação, espaço acadêmico normalmente reservado para a formação de professores e pesquisadores -- e minimizar, assim, o papel da teoria na fase da formação de tradutores -- esses programas caracterizam a teoria da tradução como uma área do saber não

necessariamente vinculada à prática profissional da tradução. Ademais, sugerem que somente na pós-graduação, uma etapa mais avançada de estudos, torna-se necessário, ou aconselhável, explicitar a teoria da tradução, caracterizando a teoria como algo secundário, assim como sugeriu a organização curricular analisada no Capítulo Um. Às vezes, a teoria chega a ser associada ao supérfluo, ao estéril, como indica Ângela Levy, da Associação Alumni, de São Paulo, na mesa-redonda sobre ensino de tradução do IV Encontro Nacional de Tradutores:

Nosso desejo era o de que o curso não fosse excessivamente teórico e acadêmico, ou dissociado da realidade do mercado, perdendo-se em elocubrações estéreis a respeito de teorias de tradução. (p.97)

Roger Goffin, que sugere uma formação universitária *sui generis* para o tradutor, parece concordar, quando acusa os "teóricos" de se enclausurarem "numa especulação intelectual um pouco vã ao elaborarem seus esquemas formalistas ou formalizados", que, "aos olhos dos práticos, [...] aparecem às vezes como edifícios pré-

fabricados, estéreis e abstratos" (p.60).

Nessa linha, Delisle chega a afirmar categoricamente que a teoria é desnecessária: "conhecer as teorias da tradução é tão desnecessário para traduzir quanto conhecer as regras lingüísticas para falar" (p.31), com isso revelando uma concepção de "teorias da tradução" assimilável à de "regras lingüísticas". Mais adiante, afirma que, "na tradução, o conhecimento teórico é útil apenas na medida em que serve de base para refletir sobre a prática de uma técnica" (p.80). Confrontando essa afirmação com a anterior, conclui-se que, na concepção do autor, a teoria não é necessária para traduzir, mas apenas para pensar a tradução.

Delisle não é o único a referir-se à teoria em termos de sua eventual "utilidade" ou não. De fato, um dos sentidos mais difusos não só na literatura, mas também entre professores, como revelaram os questionários do capítulo anterior, é o sentido que lhe confere uma "função utilitária". Mounin, por exemplo, após defender a importância da teoria -- para ele, a teoria lingüística -- na pedagogia da tradução, pergunta-se se ela seria realmente útil para todos os tradutores, e acaba considerando-a dispensável para alguns, "que se revelarão artistas e artesãos de talento e

que, colocados diante de um texto em língua estrangeira, conseguirão perceber intuitivamente o que é preciso fazer e como fazê-lo" (p.97). Anthony Pym acredita que "somente em situações de dúvida, quando temos mais de uma solução disponível, é que precisamos teorizar para traduzir" (p.29).

O mesmo vale para Daniel Gile, que se pergunta "se os componentes teóricos no programa são úteis, se o tempo e a energia que exigem dos alunos se justificam e de que maneira podem ser otimizados" (p.185).

A teoria também parece ter uma "utilidade" nas seguintes palavras de Christine Durieux:

as referências teóricas por parte do responsável de um curso de tradução técnica serão freqüentes, a fim de convencer o público dos fundamentos do método e de sua eficácia prática. (p.118, grifo meu)

O sentido acima fica ainda mais claro quando referido metaforicamente, como "ferramenta de auxílio" para a tradução. No capítulo anterior, foi citado o questionário respondido por um professor que enxergava a teoria como um

"caminho mais curto para se aprender os segredos da profissão". Aubert, por sua vez, refere-se a "um atalho para a eficiência, um balizamento para o equilíbrio, uma ferramenta" (1990:113). Essas metáforas fazem da teoria um objeto quantificável e aplicável de acordo com as vontades conscientes do tradutor, como sugerem Gerzymisch-Arbogast e Schnatmeyer ao se referirem a uma possível dosagem da "'quantidade' de teoria" a ser usada nos programas de ensino (p.243) e apresentarem, como uma das vantagens do método por elas desenvolvido, a de "incluir considerações teóricas sem precisar tomar uma decisão a favor ou contra uma dada teoria" (p.251). Anthony Pym revela uma visão semelhante em sua crítica à organização curricular do curso de tradução da Universidade de Las Palmas, na Espanha. Segundo sua interpretação do programa,

os alunos aprenderão a teoria primeiro e depois a **aplicarão** nas aulas mais práticas, da mesma maneira como os estudantes de música espanhóis tradicionalmente aprendem a ler música primeiro para depois começarem a tocar o instrumento (p.101, grifo meu).

A alternativa que ele sugeriria a esse currículo também parece problemática, na medida em que divorcia definitivamente a teoria e a prática:

eu ficaria muito mais satisfeito com um programa que desse aos alunos oportunidade de traduzir bastante e depois, no último ano, oferecesse um curso de teoria da tradução. Dessa maneira, quaisquer noções globais viriam da experiência, e não o contrário. (id.ibid.)

Os sentidos acima de "teoria da tradução" se baseiam na **oposição** ou, pelo menos, na **diferenciação**, entre **teoria e prática**. Na literatura selecionada, "teoria" aparece no sentido de "estudo", "disciplina formal", "área do conhecimento", "princípios científicos", em contraposição à prática profissional da tradução. Em consequência disso, surge uma série de crenças com relação à teoria da tradução que é possível, tomando como base todo o levantamento realizado até aqui, resumir da seguinte forma:

1. não existe uma teoria da tradução, que ainda precisa ser elaborada;
2. já existe uma teoria da tradução, mas ela possui deficiências, precisando ainda ser aperfeiçoada;
3. a teoria da tradução é abstrata, estéril e desnecessária para a prática do aluno;
4. a teoria da tradução é complexa e atrapalha a prática do aluno;
5. a teoria da tradução é complexa, sendo relativas suas contribuições para a prática, razão pela qual tem um papel secundário na formação de tradutores;
6. a teoria da tradução é útil para a prática, funcionando como uma ferramenta para melhorar o desempenho tradutório do aluno;
7. a teoria da tradução pode ser aplicada quando necessário, bem como dosada de acordo com as necessidades do aluno.

Num artigo em que apresenta sua abordagem sobre o ensino da tradução, Rosemary Arrojo introduz uma concepção diferente das relações que se estabelecem entre teoria e prática. O ponto de partida do artigo em questão é um confronto entre a autora, na época "responsável por vários

cursos de prática de tradução" na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988a:99), e uma aluna, que pretendia que a professora lhe fornecesse a tradução de uma lista de palavras e expressões descontextualizadas que ela não conseguira traduzir. Arrojo define como o objeto primeiro do seu trabalho o exame das "conseqüências da postura teórica implícita na atitude e nas expectativas [da] aluna para a formação profissional de tradutores" (id.ibid.), estabelecendo desde logo uma diferença com as concepções encontradas no restante da literatura: toda prática (a atitude e as decisões da aluna com relação ao texto a traduzir) traz implícita uma teoria, ou uma perspectiva teórica "sobre o que ocorre -- ou o que deve ocorrer -- quando se traduz um texto" (p.100). Em outras palavras, enquanto as proposições acima, mesmo as mais favoráveis à teoria, implicam que a tradução funciona ou pode funcionar sem uma teoria correspondente, de acordo com a concepção de Arrojo a teoria da tradução é o conjunto de crenças que orientam e, até, determinam a atividade propriamente dita, celebrando com ela um vínculo indissolúvel.

O próximo capítulo empreenderá uma busca das matrizes teóricas que geram cada uma dessas concepções acerca da relação entre a teoria e a prática da tradução, acompanhada de uma avaliação de seus pressupostos e suas conseqüências, o que levará a uma reconsideração da dicotomia tradicional teoria/prática.

CAPITULO TRÊS

A DICOTOMIA TEORIA/PRÁTICA DESCONSTRUIDA

Se, de acordo com a visão predominante, a teoria, em oposição à prática, é problemática, insuficiente e, até, inexistente, como concluiu o capítulo anterior, a pergunta que abre o presente capítulo é: o que deveria fornecer a teoria para ser satisfatória? Em outras palavras, como os trabalhos analisados definem o principal objetivo do tradutor e, por conseguinte, da teoria que deveria assessorá-lo em sua tarefa? Para Jean Vinay, "o principal objetivo da teoria da tradução, se não o único, deve ser ajudar os tradutores em seu trabalho" (p.157), ou seja, "na busca de uma boa tradução" (p.159). Assim como ele não considera relevante se

estender na noção do que seria "uma boa tradução", outros autores, na tentativa de definir o objetivo último do tradutor e da teoria que torna possível sua prática, lançam mão de conceitos absolutos. Geir Campos, por exemplo, refere-se aos "erros de tradução" como entidades claramente delimitadas: "a Linguística, por seu turno, mostrou-se incapaz de prever ou evitar os erros de tradução, muito embora seja capaz de identificá-los onde quer que apareçam" (p.21). Mounin, por sua vez, considera que "a operação fundamental na tradução deve ser a compreensão da mensagem em seu contexto total" (p.95, grifo meu), e Maria Candida R. Bordenave utiliza uma caracterização muito semelhante ao definir o trabalho do tradutor como a "procura do significado total" (1989:61), ou a "procura da correspondência perfeita ou quase perfeita que constitui uma das características de uma boa tradução" (1985:147, grifos meus). Para Theodor, a tradução é um "trabalho consciente e exato de transposição de um idioma para outro" (p.88, grifo meu) e, para Weber,

é a transposição de um texto escrito numa língua fonte para uma língua alvo. A versão traduzida deve ser **absolutamente precisa** em termos de

significado, deve conter todas as nuances do original e ser escrita numa linguagem clara e elegante, de maneira a ser facilmente compreendida pelo leitor. (p.3, grifos meus)

Gouadec, para quem a tradução deve "produzir um texto resultante da **transferência integral** dos elementos relativos ao conteúdo e à forma do texto primeiro" (p.547), gostaria de encontrar "o método de tradução **ideal**" (p.545, grifos meus). Já Aubert espera que a teoria responda à pergunta: "quais os procedimentos de busca e de criação que **asseguram uma equivalência** semântica e/ou pragmática e/ou estilística entre o texto original e o texto traduzido?" (1989:11, grifo meu). Wilss também define os objetivos da tradução em termos de equivalência e reprodução:

o aluno tomará consciência de que a tradução é um processo lingüístico de **reprodução de conteúdos**, que o leva de um texto da língua de origem a outro, tão **equivalente** quanto possível, da língua de chegada, e que pressupõe a **plena compreensão** do primeiro, quanto ao sentido e ao estilo. (1980: 62, grifos meus)

As adjetivações grifadas nos trechos acima -- "exato", "total", "integral", "ideal", "consciente", "perfeito", "pleno" -- vêm indicar, como observou Arrojo num artigo recente, que os estudos sobre tradução ainda se encontram numa fase predominantemente "moderna" (1995), dominada por uma lógica iluminista e caracterizada pela primazia do racionalismo e a apologia do "científico". Não por acaso predomina, nos trabalhos analisados, um discurso cientificista, como se verá a seguir.

Quando a comissão organizadora do II Encontro Nacional de Tradutores escreve, no Prefácio aos Anais correspondentes, que a tradução é uma "atividade muito necessária, mas ainda desconhecida em termos de sua descrição e teoria", indica que ainda há muito a se estudar e pesquisar para se alcançar uma teoria que descreva a tradução a contento. Na mesma linha, Aubert, num trecho incluído no Capítulo Dois e reproduzido abaixo, revela sua esperança em que a tradução consiga um dia "chegar lá", sendo "lá" nada menos do que "o científico":

a reflexão que se quer teórica sobre o fenômeno da tradução encontra-se numa fase de transição, numa zona fluida entre o pré-científico e o científico, perto de "chegar lá", mas, ainda, com um ponderável caminho a percorrer antes de podermos, com alguma segurança, considerar constituído um corpo teórico firme, consistente. (1990:111)

A preocupação com "o científico" já começou a ser apontada no Capítulo Dois, onde foram mencionados Mounin, para quem o desenvolvimento da teoria da tradução garantiria a passagem da tradução "do empirismo à ciência" (p.94); Theodor, segundo o qual o ensino da tradução "baseia-se em uma essência teórico-científica" (p.32); e Hoyos-Andrade, que se refere aos "princípios científicos da operação tradutora" (p.93). Mas estes não são os únicos estudiosos a trazer tal interesse para a tradução. Goffin é autor de um trecho exemplar mostrando a tendência a se conferir cientificidade à tradução:

Os teóricos multiplicam as pesquisas em busca dos indícios de sua autarquia [da tradução], para The

conferir o **status** de disciplina exata. Procuram, longe do empirismo dos processos artesanais ou da inspiração congênial e das boas intuições, descrever o processo da tradução como um mecanismo de causa e efeito, complexo e ramificado, mas transparente. Incansáveis, buscam definir as leis e regras que regem a operação tradutora, que, cada vez mais, emerge como ciência. (p.58, grifo do autor)

No capítulo anterior, foram incluídas citações de Aubert (1989:9), Vermeer (1986:45), Cuevas e Pou (p.548) empregando o termo "tradutologia", formado com a junção de um sufixo importado da linguagem científica internacional. Para Wilss, cujo livro intitula-se, justamente, **The Science of Translation. Problems and Methods**, a tradução é, de fato, uma ciência, devendo, por isso, ser descrita "com precisão científica" (1982:13). Seguindo à risca sua própria recomendação, o autor recheia o livro de tabelas, quadros e gráficos intrincados, numa tentativa de sistematização própria das disciplinas ditas científicas. Ainda assim, devido à natureza da tradução, acredita que "seus resultados somente

podem ser parcialmente formalizados, matematizados e operacionalizados" (id.ibid.). Já Theodor recomenda ao tradutor o recurso ao "raciocínio lógico" (p.24), enquanto Goffin, citado acima, afirma que a tradução vale-se dos "métodos de caráter lógico-matemático" introduzidos pela lingüística (p.59). De fato, Wilss lembra que o termo "equivalência", muito usado na tradução, foi provavelmente tomado emprestado da matemática ou, na opinião de alguns, da lógica (pp.137-8).

A matemática, que já foi chamada de "rainha das ciências" (Restivo, p.17), parece oferecer possibilidades extremamente sedutoras para esses autores no que se refere aos desenvolvimentos da teoria da tradução. A propósito, Davis e Hersh lembram, na obra *O sonho de Descartes. O mundo de acordo com a matemática*, que "a matematização é reconhecida como o único caminho para que um campo de estudos atinja a classificação de ciência" (p.62). Isso porque

a "certeza matemática" é a alcunha de um grau de certeza que as outras disciplinas podem apenas almejar. Conseqüentemente, o nível de adiantamento de uma ciência passou a ser julgado pela proporção de suas características matemáticas (p.61).

No sexto capítulo de seu livro, Vermeer discute como a passagem de um texto da língua de partida para a língua de chegada pode-se dar através de dois tipos de procedimentos, que produzirão uma tradução mais ou menos literal. Para exemplificar, comenta a biografia de Federico II da Prússia escrita por Thomas Carlyle, cujo estilo é bastante peculiar se confrontado com outros autores de língua inglesa. Na explanação que Vermeer desenvolve sobre os procedimentos mencionados, fica evidente a busca da "certeza matemática" à qual se referem Davis e Hersh:

Podemos representar as "distâncias" entre os vários estilos por meio duma fórmula pseudo-matemática: se indicarmos o estilo "normal" inglês (verificado estatisticamente com base num "corpo" representativo de autores ingleses) por a, o estilo de Carlyle na biografia mencionada por b, a distância dos dois estilos por y e ainda o estilo "normal" alemão por c, teremos obviamente duas traduções possíveis:

- ou "imitar" o estilo de Carlyle tal qual como é
- o que se representa pela fórmula

$$b : a \dashrightarrow b : c,$$

sendo a distância entre b e c menor que a entre b e a (b e c são, se não idênticos, pelo menos semelhantes);

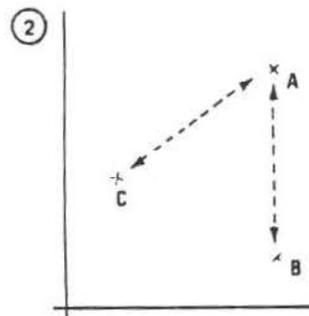
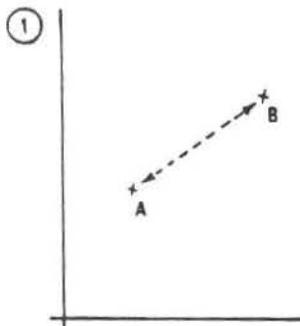
- ou "imitar" o efeito que o leitor inglês sentirá ao ler a obra de Carlyle traduzindo a distância entre o estilo normal e o estilo individual particular:

$$b : a \dashrightarrow d : c,$$

$$\text{com } b : a = y$$

$$\text{e } d : c = y \quad (\text{p.37})$$

No capítulo seguinte, o autor inclui os gráficos abaixo, numa tentativa de representar "um sistema cultural por um sistema de coordenadas" (p.41-2):



Mesmo quando não se recorre ao uso de fórmulas, muitas vezes a linguagem da matemática subjaz ao traçado das características dos modelos teóricos. Sobre os procedimentos técnicos da tradução, por exemplo, Aubert disse que

o modelo é sedutor: estabelece, por assim dizer, uma escala de mensuração de proximidade e distância entre o original e a tradução, partindo de uma espécie de "grau zero" da tradução, o **empréstimo**, e estendendo-se até um nível de confluência com a criação, a **adaptação** (1989:10, grifos do autor).

Aliado à busca pelo "científico" está o desejo de dominar os **mecanismos mentais** que possibilitam a tradução e, com isso, estabelecer **critérios objetivos** para sua avaliação e, por que não, seu ensino, como argumenta Arrojo (1995). Wilss, no trecho abaixo, desejaria que a teoria fornecesse uma definição universalmente válida das "qualificações mínimas" do tradutor, as quais seriam verificadas através de provas igualmente "válidas e uniformes". Ao mesmo tempo,

porém, deixa patente sua frustração, resultante da incapacidade que até agora demonstrou a teoria em cumprir esse papel:

A ciência da tradução, que se orienta à prática, e que deveria solucionar a contento tais questões, até hoje não oferece uma definição plausível das qualificações mínimas do tradutor profissional. Ainda não é possível aferir sua competência, através de provas válidas e uniformes. (1980:56)

Juntamente ao desejo de alcançar um ponto de vista "científico" para falar da tradução, Vermeer, Delisle e Bordenave são alguns dos autores que demonstram explicitamente seu interesse em desvendar o processo mental envolvido na tradução. No trecho abaixo, Vermeer, após constatar nosso parco conhecimento sobre "os processos químicos e electromagnéticos do cérebro humano", aponta para os caminhos que possibilitariam lançar uma "primeira base 'científica' para a tradução":

Como sabemos ainda tão pouco sobre os processos

químicos e electromagnéticos do cérebro humano, e como toda a análise lingüística, inclusive a pragmática recente, nos têm, até hoje, revelado pouco sobre o funcionamento dos processos de produção e recepção de "mensagens" textuais, todo o nosso traduzir não é senão um procedimento intuitivo. [...] Pergunto-me se não se poderia chegar mais longe aproveitando dados estatísticos e teorias estruturais ou, antes, da lingüística gerativa (em si já passada de moda).

Suponhamos que temos duas línguas estatisticamente bem exploradas: saberemos, então, qual a média do número de palavras por frase, de adjectivos monossilábicos por cada mil palavras, de gerúndios ou conjunções em corpos de determinada extensão. Já teríamos uma primeira base "científica" para a tradução, porque poderíamos estabelecer correspondências (tomando em consideração, naturalmente [!], os objectivos dos textos de partida e de chegada): a tantos gerúndios da língua a corresponderão, na média, x conjunções na língua b, etc. (1986:40)

Delisle, ao formular uma hipótese sobre "o que acontece na cabeça do tradutor", compara sua mente a um computador (pp.63-5). O autor expressa da seguinte maneira a relação entre o possível e o desejável no que diz respeito à compreensão do processo mental envolvido na tradução: "embora sem dúvida seja pouco realista esperar que uma teoria ou método de tradução possa capturar todos os aspectos do ato mental da tradução, não temos razão para não almejar esse ideal" (p.112). Já Bordenave soa mais confiante quanto à determinação das "habilidades necessárias ao exercício da tradução":

A fim de detectá-las, procuramos analisar os processos mentais que ocorrem na mente do tradutor quando ele traduz, como que submetendo-o a um exame de Raios X. Ao abrir a caixa preta do processo tradutório e ao decompor aquela atividade, estaríamos em condições de apontar o caminho para uma metodologia adequada que se basearia na tomada de consciência e no aperfeiçoamento daqueles processos mentais.
(1989:60)

Em resumo, respondendo à pergunta feita no início deste capítulo, o levantamento acima permite concluir que, para ser satisfatória, a teoria deveria fornecer uma explicação "científica" para a tradução, baseada num conhecimento tão profundo, preciso e universal que permitisse elucidar de uma vez por todas as operações mentais envolvidas no seu processo e, conseqüentemente, estabelecer critérios objetivos e definitivos -- em outras palavras, "científicos" -- para sua execução e avaliação. Estaria faltando, portanto, para a teoria da tradução, percorrer o caminho que levasse, nas palavras de Arrojo, ao "algoritmo definitivo, supra-histórico e independente de qualquer sujeito, contexto ou ideologia" (1990b:74).

Essa ótica iluminista repercutindo em plena sociedade pós-industrial em que vivemos sofre a crítica implacável das reflexões teórico-filosóficas do pós-moderno, que, "enquanto condição da cultura nessa era, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes" (Barbosa, p.viii). Como explica Culler, enquanto o estruturalismo empreende a busca de um

conhecimento sistemático através de projetos "científicos", o pós-estruturalismo dedica-se a mostrar a impossibilidade de tais projetos (p.22). Derrida, um dos pensadores pós-estruturalistas mais influentes, mostra que o sistema de valores ocidental constrói-se sobre uma lógica dicotômica, na qual um dos elementos é sempre reprimido em favor do outro, pois não há "a coexistência pacífica de um vis-à-vis, mas uma hierarquia violenta. Um dos dois termos se impõe ao outro (axiológica, logicamente, etc), sobrepuja-o" (1972:56-7). Essa lógica dicotômica explica a imposição do "científico" em oposição ao "não científico": de um lado, o racional, o verdadeiro, o consciente, o exato, o pleno; de outro, seus opostos, subjugados, renegados como se não fizessem parte da história do homem tanto quanto seus pares. Jair Ferreira dos Santos expressa a seu modo a falácia dessa hierarquia que continua comandando nossa maneira de agir e pensar:

Escravizando-se à Verdade, enfim, o homem ocidental quis governar sua existência só pela Razão, que supostamente mergulha no ser das coisas, traça uma moral racional, quando na realidade a vida é também instinto e emoção, força

e imaginação, prazer e desordem, paixão e tragédia. (Abra os jornais: todo dia tem gente matando ou glorificando-se por alguns desses impulsos, quase nunca pela Verdade ou pela Razão.). (1986:76-7)

Para desconstruir a lógica dicotômica, Derrida toma emprestada uma cena do *Fedro*, de Platão, na qual o deus Theuth oferece ao rei egípcio seu maior invento, a escritura, apresentada como **phármakon**. O **phármakon**, que significa remédio e veneno ao mesmo tempo, escapa à dicotomia clássica, na medida em que encerra em si essa oposição. É ambivalente

por constituir o meio no qual se opõem os opostos, o movimento e o jogo que os relaciona mutuamente, os reverte e os faz passar um no outro (alma/corpo, bem/mal, dentro/fora, memória/esquecimento, fala/escritura etc.). [...] O **phármakon** é o movimento, o lugar e o jogo (a produção de) a diferença (Derrida 1991:74).

Assim, o **phármakon** torna-se o elemento que desmascara toda

dicotomia, mostrando que cada um dos elementos que a compõe já está inscrito no outro, que cada um se constitui pela relação com o outro.

A título de exemplo, Jonathan Culler mostra como a lógica do **phármakon** desconstrói a dicotomia presença/ausência em um dos paradoxos de Zeno:

Considere-se, por exemplo, a trajetória de uma flecha. Se a realidade é o que está presente a cada instante dado, a flecha produz um paradoxo. A cada instante dado, ela está em um determinado ponto; está sempre em um determinado ponto, e nunca em movimento. Insistimos, justificadamente, que a flecha está em movimento a cada instante de sua trajetória, do início ao fim, mas seu movimento não está presente em nenhum momento da presença. A presença do movimento somente é concebível na medida em que cada instante já traz as marcas do passado e do futuro. Ou seja, o movimento só pode estar presente se o instante presente não for algo dado, mas o produto das relações entre o passado e o futuro. Alguma coisa

estará acontecendo em um dado instante apenas se o instante já estiver partido, **habitado pelo não-presente**. (p.94, grifos meus)

Christie V. McDonald lembra, numa mesa-redonda com Derrida, que "a estranha lógica do termo '**phármakon**', que é traduzido ao mesmo tempo por 'remédio' e 'veneno'", está ligada ao próprio problema da tradução (Derrida 1985:116-7), sublinhando, assim, o vínculo que explorarei a seguir.

Nos Capítulos Um e Dois deste trabalho, vimos as relações problemáticas que se estabelecem entre a teoria e a prática no ensino de tradução. Primeiro, a análise dos currículos mostrou que a prática detém a primazia nos programas de ensino de tradução, enquanto a teoria ocupa um lugar secundário. Em seguida, a literatura apontou para um rebaixamento da teoria, considerada ora insuficiente ou insatisfatória para descrever a prática, ora inútil, ora um mero acessório no ensino dessa atividade. No cenário que se descortina no campo do ensino da tradução, portanto, a teoria constitui com a prática uma clara dicotomia. As expectativas em torno da teoria a definem como uma operação metalingüística que, com o respaldo da objetividade, não se

misturaria com seu objeto, a prática da tradução, e não sofreria a interferência das circunstâncias específicas -- de tempo, de lugar etc. -- em que ocorre. No entanto, em sua tentativa de explicar a prática, de justificá-la, a teoria é em grande parte frustrada devido às exigências de cientificidade e de sistematização das quais a tradução, como qualquer empreendimento que envolve leitura e interpretação, escapa. Além disso, como lembra Christopher Norris, "não existe uma análise última, um método metalingüístico, que possa traçar uma linha rigorosa entre suas próprias operações e a linguagem na qual opera" (p.9) -- ou seja, não existe teoria que possa diferenciar-se da prática. Maria José Coracini argumenta que "a ciência, bem como a lógica que orienta nossa razão, não passam de criações humanas" (p.20) e, como tem tentado mostrar Derrida, nenhuma ação humana, nem mesmo aquelas supostamente guiadas pela razão ou ciência, pode livrar-se da linguagem, em seu sentido mais amplo, e chegar a um método ou uma verdade puros (Norris, p.19).

O cenário traçado também permite concluir que a teoria, na medida em que forma uma dualidade com a prática, que tem a primazia, seria um mero **suplemento** desta, um elemento extra, não essencial. Conforme argumenta Derrida,

porém, todo suplemento -- como o *phármakon* -- tem um caráter ambivalente, pois se, por um lado, representa um elemento secundário em relação ao outro (por definição completo em si mesmo), por outro lado, ao ser acrescido a ele, o suplemento denuncia uma falta no elemento supostamente completo. A lógica do suplemento, como diz Santiago,

consiste mesmo em escapar sempre a esse dualismo marcado, à identidade, na medida em que pode ser o dentro e o fora, o mesmo e o outro: sua especificidade reside, pois, nesse "deslizamento" entre os extremos, na ausência total de uma essência (p.90, grifo do autor).

Rosemary Arrojo lembra que a possibilidade da dicotomia tradicional teoria/prática está diretamente ligada à "oposição entre sujeito e objeto, em que o primeiro pretende não apenas descrever e controlar o segundo, mas também não misturar-se com ele" (1988b:108). Segundo Derrida, "para que esses valores contrários (bem/mal, verdadeiro/falso, essência / aparência, dentro/fora etc.) possam se opor, é preciso que cada um dos termos seja

simplesmente exterior ao outro" (1991:50, grifo do autor).

O prosseguimento da análise pretende mostrar que a teoria não é exterior à prática, que a prática não poderia ser realizada, nas palavras de Arrojo, "sem uma teoria que a governasse internamente, que a motivasse e delineasse seus caminhos" (1988b:108) e que, portanto, a distinção entre teoria e prática não passa de mais uma manifestação da lógica dicotômica ocidental desconstruída por Derrida.

Jean Delisle fornece em seu livro a tradução comentada para o francês de alguns trechos de textos em inglês, revelando assim de que maneira, ou através de que procedimentos, na sua opinião, foi alcançada a tradução considerada aceitável. Para um trecho de um artigo da *Time* intitulado "Rebuilding the breast", por exemplo, Delisle fornece duas traduções, das quais considera correta apenas a primeira, rejeitando a segunda por não ser "fiel ao espírito e significado" do texto original (p.101). O texto original, a tradução correta e a tradução rejeitada seguem abaixo, nessa ordem.

Rebuilding the breast

After the removal of her left breast because of cancer in 1970, Mrs. Joan Dawson, 54, of New York City, spent the next three years battling depression and a sense of loss. Then she decided to do something about it. Most women in the same situation turn to a psychiatrist. Mrs. Dawson (not her real name) went to her doctor and asked him to rebuild her missing breast. "I didn't want to be made into a sensational beauty," she explained. "I just wanted to be restored." [...]

La reconstitution des seins

Une Newyorkaise de 54 ans, Mme. Joan Dawson* subit en 1970 l'ablation du sein gauche atteint de cancer et passa les trois années suivantes à lutter contre la dépression et le traumatisme de la mutilation. Un beau jour, elle décide d'agir. La plupart des femmes, en pareil cas, vont s'en remettre à un psychiatre, mais Mme. Dawson, elle, retourne chez son médecin pour qu'il lui refasse un sein. "Je ne voulais pas qu'il me transforme en une beauté sensationnelle, a-t-elle expliqué par la suite, mais simplement qu'il élimine les traces de l'amputation." [...]

* Ce nom est fictif. (p.84)

Non, ce n'était plus tenable. Mme. Dagenais, Montréalaise de 54 ans, ne pouvait plus supporter l'état dépressif qui l'accablait depuis trois ans. L'ablation d'un sein l'avait profondément affectée. Son moral était au plus bas. Consulter un psychiatre? C'est ce qu'aurait fait toute autre femme, mais pas Mme. Dagenais; elle préféra retourner chez le médecin qui l'avait opérée dans l'espoir qu'il puisse faire quelque chose. Elle ne souhaitait pas être transformée en Brigitte Bardot. Son seul désir était de redevenir une femme normalement constituée. (p.101)

Ao segundo texto traduzido segue-se o seguinte comentário de Delisle:

Podemos considerar a adaptação acima uma tradução? O tradutor não tem permissão para fazer o que quiser com o texto. Como já foi dito, ele deve limitar sua interpretação lexical ao que é razoável; precisa também impor limites a sua interpretação estilística de modo a não distorcer o original usando um estilo inadequado. (pp.101-2)

Ao rejeitar o segundo texto por ser, segundo ele, mais uma adaptação do que uma tradução, Delisle, além de estabelecer os limites da tradução de acordo com a sua teoria, indica que o original reina absoluto no processo de tomada de decisões do tradutor, como, aliás, fica claro em vários trechos de seu livro. Assim, Delisle não concebe a possibilidade de uma contextualização, para a tradução, que fosse diferente daquela em que apareceu o texto original e que permitisse ao tradutor, por exemplo, dar um nome francês à protagonista (que, por sinal, também não recebe o nome verdadeiro no original), usar Brigitte Bardot como metáfora da beleza,

estruturar o texto de forma mais oralizada etc. Sua rejeição do segundo texto acima é um reflexo direto de sua teoria da tradução, que subjaz a toda sua explanação do processo tradutório, como, por exemplo, quando distingue "três graus diferentes de análise interpretativa", a saber:

- a) transferência de palavras monossêmicas (não requer análise)
- b) resgate de equivalentes padrão do sistema lingüístico (requer uma análise simples)
- c) recriação no contexto (requer uma análise detalhada) (p.86)

Com a distinção de graus de análise, o autor confessa sua crença não apenas na diferenciação em si, mas na possibilidade de se determinar o significado das palavras com precisão e, até, de se calcular a quantidade de análise necessária para encontrar o significado buscado. Embora ele ensine a seus alunos que "os conhecimentos teóricos" se opõem ao desenvolvimento da "habilidade" tradutória (p.4), sua prática em sala de aula e, certamente, fora dela é claramente orientada por uma teoria da tradução, uma teoria

segundo a qual as idéias estão contidas no texto original (p.24), e a tarefa do tradutor é "extrair o significado" (p.8), usando o grau de análise interpretativa adequado, para em seguida transferi-lo para o texto traduzido (p.23). Theodor também oferece alguns exemplos de tradução ao longo de seu livro nos quais aponta para "o valor intrínseco" dos textos (p.66). Para ele, "o texto torna clara a sua intenção através dos recursos sintáticos e léxicos de que se serve" (p.43).

O livro de Anthony Pym é a transcrição de um seminário realizado na Universidade de Las Palmas, durante o qual o professor discutiu vários exemplos de tradução com seus alunos. Para ele, "algumas coisas não estão abertas à interpretação" (p.46), de modo que uma frase como "o sol se põe", com a qual abre as discussões com seus alunos, descreve uma realidade imutável, não apresentando dúvidas quanto a sua tradução (pp.17-18). Como Delisle, esquece que os contextos nunca são rigorosamente os mesmos e que, como admitirá depois, todo texto será sempre alvo da interpretação do tradutor.

A semelhança dos outros autores, Wolfram Wilss também fornece, ao longo de seu livro, vários exemplos de

textos originais confrontados com a respectiva tradução, pautando sua análise por três vertentes: a sintática, a semântica e a estilística. Assim, para determinado trecho traduzido que sofreu mudanças sintáticas mais evidentes comenta, por exemplo, que "a tradução mostra uma mudança obrigatória na seqüência dos componentes da oração: a ordem núcleo do predicado-objeto-adjunto é substituída em alemão por uma sintaxe do tipo objeto-adjunto-núcleo do predicado" (1982:165). Em sua prática, portanto, fica evidente sua teoria fundada na "metodologia de transferência" (p.227) e oriunda do "processo científico da lingüística moderna" (p.11).

Geir Campos, por seu turno, apresenta "modos de traduzir" ao seu leitor, acompanhados de alguns exemplos de tradução de frases e expressões, dessa forma expondo sua concepção de como se processa a tradução. Distingue, primeiramente, a tradução "literal" da tradução "oblíqua", dizendo que esta "costuma distanciar-se bastante da forma do original", enquanto aquela "pode ser feita quase que palavra por palavra" (p.33), envolvendo "a substituição de palavras e expressões da língua-fonte por palavras e expressões da língua-meta, num processo que se assemelha muito ao da

simples transcodificação" (p.34). A seguir, informa que a tradução oblíqua lança mão de "procedimentos técnicos", sendo o primeiro, na opinião do autor,

a "transposição", que consiste em substituir uma parte do discurso (do texto) por outra, sem lhe alterar o sentido. Se o autor diz, em inglês, **She will be back soon**, o que se pode traduzir literalmente como "Ela estará de volta logo" ou "cedo" etc., o tradutor pode efetuar obliquamente transposições como esta: "Ela não tardará a voltar" ou "Ela não vai demorar a estar de volta", e assim por diante, considerando-se então que a ênfase apoiada no advérbio de tempo **soon** (cedo, logo) transpõe-se na tradução para o verbo "demorar" ou "tardar", em forma negativa no caso (p.37).

O autor prossegue enumerando outros procedimentos, até chegar àquele que "alguns autores consideram como o 'limite extremo' da tradução", vale dizer, a adaptação, que se aplicaria "nos casos em que a situação a que se refere o

texto original, na língua-fonte, não faz parte do repertório cultural dos falantes da língua-meta" (pp.40-2). Campos fornece exemplos da mesma forma descontextualizada que usou até aqui: "o que em português é citado como um tempo de 'vacas gordas', em espanhol refere-se a peixes, **peces gordos**, e em inglês a gatos, **fat cats**" (p.42).

Uma análise do processo tradutório nos termos acima somente se torna possível iluminada por uma perspectiva teórica que vê o sentido como um valor estável ou, pelo menos, delimitável de maneira clara. Se assim não fosse, a tradução jamais poderia implicar a mera "substituição de palavras e expressões", nem uma frase poderia ser analisada de maneira válida fora de contexto, nem seria possível traçar os limites que separam a tradução da adaptação.

É essa, também, a teoria da tradução que se depreende dos outros trabalhos analisados, cada um preocupado, em maior ou menor grau, em assegurar a equivalência, como quer Aubert (1989:11); em "decodificar a mensagem contida no texto-fonte", nas palavras de Alvarez (p.148); ou em respeitar a "intenção do autor", para citar Vermeer (1986:16). Trata-se de uma visão de tradução que tem larga tradição na área e para cujas implicações Rosemary

Arrojo vem chamando atenção em seus trabalhos:

A tradição tem sido [...] inclemente em relação à atividade do tradutor, atribuindo-lhe, freqüentemente, um caráter de precariedade, de remendo, de 'mal necessário', em oposição a um 'original' sempre pleno e completo em si mesmo. (1990b:72)

Em *Oficina de tradução. A teoria na prática*, Arrojo dedica um capítulo a "propiciar ao leitor uma oportunidade de participar mais ativamente de nossa oficina, exercitando na prática as conclusões já desenvolvidas" (1986: 58). Assim como os autores antes mencionados, fornece traduções comentadas de poemas do inglês para o português e vice-versa. E, assim como os outros autores, seus comentários -- sua prática, poderíamos dizer -- são iluminados por sua teoria. Apenas trata-se de uma teoria diferente, segundo a qual os significados não se encontram no texto, mas são produzidos pela leitura. Dessa forma, como indica o trecho abaixo, o original perde a aura de senhor absoluto do processo tradutório e fica mais sujeito à interpretação possível dentro do contexto específico em que ocorre a

tradução:

Vamos ler cada poema paralelamente à sua tradução e tentar estabelecer as principais diferenças de significado entre nossa leitura do "original" e a leitura sugerida pelo texto traduzido. Com base nesse material, convidaremos, então, o leitor a elaborar novas traduções que sejam mais "fiéis" à nossa leitura dos poemas do que as versões publicadas. (id.ibid.)

A visão predominante -- segundo a qual o processo de tradução é uma busca objetiva e racional pelo significado contido no texto de origem e sua posterior transferência para o texto de chegada -- resulta de um movimento de exclusão de tudo o que é associado ao "não científico", o elemento marginalizado das dicotomias clássicas já mencionadas, o subjetivo, o parcial, o variável, o circunstancial, o inconsciente -- em suma, aquilo que é inegavelmente constitutivo de todas as ações humanas, como tenta mostrar Jair Ferreira dos Santos na citação incluída na página 85 deste capítulo. Esses elementos marginais são desconsiderados

nos textos analisados em favor de seus opostos, mas não chegam a ser totalmente esquecidos, produzindo assim uma aporia, "um paradoxo auto-gerado" (Norris, p.49).

As percepções transcritas a seguir de alguns autores cujos trabalhos foram analisados aqui são as aporias de seu discurso, os elementos que entram em choque com a teoria que transparece em sua prática. São os elementos, enfim, que se fossem levados a sério impossibilitariam pensar a tradução nos termos por eles propostos, pois são justamente o que frustra, desde sempre, o sonho de se estudar a tradução, assim como a leitura e a interpretação, de um ponto de vista "científico", onde confluem todos os pontos privilegiados do sistema de hierarquias de nossa cultura.

Wilss, por exemplo, falando a propósito do fracasso do esperanto em se tornar uma língua universal, cita uma reflexão de Tennant extremamente pertinente para a tradução:

"Temo estarmos bem longe do ideal de uma língua internacional aceita e entendida por todos. Tal feito somente seria possível se os seres humanos fossem racionais, o que não são; se toda língua

natural fosse um processo totalmente racional, exato, consciente e desprovido de emoção, o que não é; se a comunicação fosse um veículo capaz de transmitir o significado em todos os seus aspectos do emissor para o receptor da mensagem, o que até agora não é, e se o receptor fosse capaz de entender perfeitamente o que foi transmitido, o que raramente ocorre" (Tennant 1966,1). (Wilss 1982:23)

Vermeer, no mesmo livro em que busca uma "base científica para a tradução", afirma que "há tantas versões dum texto, ou mesmo tantos 'textos' diferentes, como há leituras e interpretações" (1986:12). Pym, depois de empreender a discussão supracitada em torno da frase "o sol se põe", reconhece, ao final do livro, que

um texto permite um número potencialmente aberto de interpretações diferentes, logo um número potencialmente aberto de traduções diferentes. As soluções que encontramos em um determinado tempo e

lugar não serão necessariamente as mesmas em outro tempo e lugar (p.147).

Outros autores reconhecem a participação subjetiva do tradutor, como Campos, quando leva em conta a "opinião do tradutor" (p.45), ou Delisle, que inclui, entre as qualidades do tradutor, "um forte senso crítico e bom senso" (p.28), ou ainda Christine Durieux, quando se vê obrigada a constatar a subjetividade que motiva as opções do tradutor, o qual, "como qualquer outra pessoa, tem um estilo próprio que transparece mais ou menos no texto de chegada produzido por ele" (p.85). Delisle, aliás, produz uma definição de tradução que poderia abrir caminho para uma prática bem diferente daquela mostrada nas páginas 91-3 deste capítulo: "tradução é um exercício de interpretação" (p.48). E Theodor o acompanha: "traduzir significa aqui realmente interpretar" (p.13, grifos do autor). Newmark, por sua vez, lembra que a tradução é "um campo onde não há absolutos nem muitas certezas, mas apenas probabilidades e aproximações, concessões e compensações, ao invés de leis ou regras" (1991b:140). E Aubert, para quem, é preciso lembrar, a tradução ainda tem de "chegar lá", manifesta seu repúdio às "crendices e preconceitos"

expressos, entre outros, na rima italiana "traduttore traditore":

como se a "traição", isto é, a transformação não fosse, ao contrário, a própria justificativa da tradução, como se a "traição", isto é, a entropia e/ou a reinterpretação não fosse inerente à própria linguagem articulada humana, como se o próprio texto original não fosse uma "traição" em relação à intenção comunicativa do seu emissor. (1989:13)

Como diz Culler, o próprio texto fornece a chave, através de seus elementos marginais, para subverter a identidade que criou para si desconsiderando esses mesmos elementos (p.215). O que uma teoria desconstrutivista da tradução faz não é nada mais do que levar às últimas conseqüências os elementos tradicionalmente percebidos, como mostrei acima, mas recalcados.

O presente capítulo pretendia mostrar, em última instância, que a teoria transparece claramente na prática e que a prática é guiada pela teoria. A diferença que separa

uma da outra na concepção predominante não é só o resultado da discrepância entre o desejável -- uma teoria "científica" da tradução -- e o possível -- uma prática que varia de acordo com as circunstâncias que a viabilizam. A dicotomia tradicional teoria/prática é sobretudo um efeito prático -- na medida em que se manifesta até mesmo na organização curricular dos cursos de tradução -- da própria matriz teórica que nutre as reflexões sobre o ensino da tradução e, por que não dizer, sobre a tradução como um todo. Paradoxalmente, a dicotomia teoria/prática é, como não poderia deixar de ser, ao mesmo tempo prática e teórica, e corrobora o próprio pressuposto deste trabalho: a indissolubilidade entre teoria e prática.

CONCLUSÃO

Qual é a relação entre uma aula de teoria e o restante da formação do aluno em dada disciplina?

Cary Nelson

A epígrafe que introduz a conclusão deste trabalho coloca uma pergunta que, apesar de não se referir especificamente à tradução, é extremamente pertinente para o objeto desta dissertação. Trata-se de uma pergunta que os alunos de tradução, formados por currículos marcados pela tradicional oposição teoria/prática, têm dificuldade em responder. Isso ficou claro nos questionários analisados no Capítulo Um, ao revelarem um aluno que, tendo chegado quase ao final do curso de tradução, ainda não era capaz de distinguir as relações que unem a aula de teoria à aula de

prática de tradução. A origem da falta de clareza, por parte dos alunos, sobre o vínculo que une teoria e prática deve ser buscada na impressão que os professores de tradução deixam em seus alunos, lembrando que, nas palavras de Arrojo e Rajagopalan, "o postulado logocêntrico de que o significado se localiza na letra, fora do homem e de seu contexto, condiciona a postura e a conduta do professor perante seus alunos" (1991:89). Segundo Peter Newmark,

os alunos muitas vezes se queixam dos pronunciamentos contraditórios dos professores [...], cujas opiniões sobre a tradução variam de arte a ciência, de beleza a verdade, de centrada no texto a centrada na palavra (1991b:143).

Para confirmar e complementar suas palavras, temos o depoimento de Gilles Gervais, o aluno de tradução que participou da mesa-redonda sobre o ensino de tradução no Canadá citada no Capítulo Dois:

Eu realmente tenho a impressão de que nos ensinam receitas, simplesmente porque cada professor, e eu

não questiono sua competência profissional, parece deter a verdade. O ensino não tem o rigor devido e nos prepara mal. Eu me pergunto se os professores sabem o que é o ensino da tradução. A pedagogia é um assunto tabu nesse meio. (Horguelin, p.47)

O que quer dizer Gilles Gervais ao afirmar que cada professor "parece deter a verdade", uma queixa com a qual quem tem experiência no ensino de tradução certamente está familiarizado? A questão pode ser esclarecida pelo comentário de Delisle sobre duas traduções do texto "Rebuilding the breast", nas páginas 91-2 do Capítulo Três. Tal como foi mostrado, o autor rejeita uma das traduções por não considerá-la "fiel ao espírito e significado" do texto original (p.101). Delisle, portanto, tem a tradução que considera correta, "detém a verdade", poderíamos dizer, rejeitando as traduções que não são condizentes, não com o texto original, como ele pensa e diz a seus alunos, mas com sua concepção de tradução pautada na crença de que os significados vêm embutidos no texto original. O professor "parece deter a verdade" aos olhos dos alunos porque estes não enxergam no texto original os mesmos significados que ele

vê ali claramente. Como mostrou o prosseguimento da análise no Capítulo Três, o professor não contextualiza suficientemente sua leitura de maneira a que os alunos possam entender de onde vêm os significados atribuídos ao texto em questão. Ao lançar mão de conceitos como "transferência integral do significado" e "reprodução de conteúdos", para lembrar apenas alguns, o professor de tradução age como se existisse uma teoria "científica" que garantiria essa transferência ou, nas palavras de Delisle, "uma identidade perfeita de significado" entre o texto original e o texto traduzido (p.27). Essa visão de teoria como uma operação metalingüística de cunho cientificista, ao mesmo tempo em que produz o choque identificado acima entre professor e aluno, é a origem do divórcio entre teoria e prática. Afinal, uma teoria de tradução nesses moldes não consegue explicar a prática, que é "anti-científica" por natureza, marcada pelas circunstâncias contextuais e dependente da interpretação possível, que, por sua vez, "é sempre política, nunca inocente, nunca puramente textual" (Nelson, p.xi). Em outras palavras, a prática pertence ao lado marginalizado do sistema de valores ocidental que compõe a lógica dicotômica desconstruída por Derrida. O Capítulo Três mostrou como os

próprios autores que desenvolvem uma teoria nos moldes logocêntricos são obrigados a constatar "aquele gesto de apropriação que faz parte da tradução", como disse Derrida (1985:156), um gesto que vai de encontro a esse tipo de teoria, gerando assim a aporia de seu discurso, o paradoxo que abre caminho para sua desconstrução.

A dicotomia tradicional teoria/prática está presente em todas as instâncias do ensino analisadas neste trabalho, desde a organização curricular, que separa teoria e prática atribuindo a esta um espaço garantido e várias vezes maior do que o da teoria, até as queixas dos alunos com relação à postura teórica do professor, o qual, para citar novamente Gilles Gervais, dá a impressão de ensinar "receitas". Manifesta-se, também, nas respostas de alguns professores ao questionário, como aquele que atribui ao fato de ser "uma pessoa muito prática" seu pouco interesse pela teoria da tradução, ou aquele que afirma interessar-se pela teoria da tradução apesar de não ser "partidário de nenhuma das posições teóricas 'em voga'", sugerindo assim a seus alunos que sua prática não é informada por nenhuma teoria. Quanto à análise da literatura efetuada ao longo do Capítulo Dois, é possível afirmar que o caráter problemático levantado

nas relações que se estabelecem entre a teoria e a prática está ligado à visão cientificista da teoria da tradução. Retomando a série de crenças esquematizada nas páginas 69-70, vemos que elas somente se justificam com base nessa visão de teoria. As duas primeiras, que fazem restrições à existência de uma teoria da tradução,¹ explicam-se pelo fato de que a teoria pretendida, que assegure a equivalência ou delimite o contexto total, de fato não existe. As premissas de números 3, 4 e 5, por sua vez, que giram em torno da noção de teoria como desnecessária para a prática,² colocam uma à revelia da outra, como não poderia deixar de ser em se tratando de uma teoria que não leva em conta a realidade multifacetada da prática. Finalmente, as premissas 6 e 7, que

1. "não existe uma teoria da tradução, que ainda precisa ser elaborada" e "já existe uma teoria da tradução, mas ela possui deficiências, precisando ainda ser aperfeiçoada"

2. "a teoria da tradução é abstrata, estéril e desnecessária para a prática do aluno"; "a teoria da tradução é complexa e atrapalha a prática do aluno" e "a teoria da tradução é complexa, sendo relativas suas contribuições para a prática, razão pela qual tem um papel secundário na formação de tradutores"

se pautam pela função utilitária da teoria,¹ somente fazem sentido à luz de uma teoria que, enquanto metalinguagem científica, constitui um objeto delineável, quantificável e aplicável de acordo com as necessidades conscientes do sujeito.

No trabalho "Desconstrução, Psicanálise e o Ensino da Tradução", Arrojo desenvolve o que chamou de a "intersecção entre ensino e tradução" (1993b:136), ou seja, a semelhança conceitual que aproxima a noção tradicional de tradução tal como exposta aqui à noção tradicional de ensino. Segundo a autora, "da mesma forma que a tradução, a pedagogia tem sido concebida como uma reprodução de um 'original' que deve ser, ao mesmo tempo, preservado e compartilhado" (id.ibid.). Essa ponte é facilmente constatada não só na literatura sobre o ensino de um modo geral, mas sobretudo na literatura sobre o ensino de tradução especificamente, como a levantada para fins deste trabalho. De fato, enquanto Delisle define os objetivos da pedagogia da tradução como "ensinar o

1. "a teoria da tradução é útil para a prática, funcionando como uma ferramenta para melhorar o desempenho tradutório do aluno" e "a teoria da tradução pode ser aplicada quando necessário, bem como dosada de acordo com as necessidades do aluno"

aluno a manipular a língua de maneira a fazer com que ela transporte um dado significado em uma dada situação" (p.27), Durieux fala do ensino em geral nos mesmos termos: "seu alcance limita-se à transmissão de um saber: o professor fornece uma série de informações que os alunos gravam" (p.114). Assim, não surpreende que Newmark considere a tarefa do professor "formidável", já que ele precisa "esclarecer o significado" e "garantir que o texto seja entendido lingüística e referencialmente (ou seja, que todos saibam do que o texto trata exatamente para poder dominá-lo)" (1991a:133). O professor de tradução, então, fica encarregado de um dever duplamente "formidável": como professor, de assegurar a transmissão de seu saber para o aluno e, como professor de tradução, de assegurar a passagem do significado de um texto para outro na sala de aula.

A sala de aula, entretanto, deixa de ser, no atual cenário pós-estruturalista, um lugar neutro e privilegiado onde o conhecimento desliza incólume de um para outro, e passa a ser vista como uma arena onde entram em jogo autoridade, sedução, desejo, poder (Johnson, p.iii). Isso porque o conhecimento, longe de ser uma produção objetiva e desinteressada, funciona, nas palavras de Ryan, "através de

atos de exclusão e marginalização semelhantes aos que definem a própria arena onde se desenrola um ensino supostamente neutro e imparcial" (p.53). O conhecimento, assim como o significado na tradução, não é espontâneo mas construído, e brota da teoria vigente no momento e no lugar em que é produzido.

A consciência desse fato é, como percebe Arrojo, potencialmente transformadora para o ensino de tradução:

os estudantes de tradução devem aprender a se conscientizar dos elos inseparáveis que relacionam o conhecimento ao poder e ao desejo, os significados à produção, a tradução à autoria. Ao invés de "simplesmente" "transmitir" as habilidades e informações que julgar necessárias, o professor de tradução deve tentar transformar sua prática educacional numa reflexão permanentemente crítica sobre o status de qualquer texto original, sobre a forma pela qual seu significado pode ser produzido e privilegiado. (1993b:147)

Se toda prática tem, como vimos, uma teoria que a norteia, "a relação entre uma aula de teoria e o restante da formação do aluno", para responder à pergunta da epígrafe, deve ser a mais estreita possível. É fundamental, no ensino de tradução, que o vínculo indissolúvel unindo teoria e prática seja explicitado, o que somente se torna possível com uma teoria realista que perceba o caráter potencialmente aberto da prática da tradução e, ao mesmo tempo, os limites ideológicos impostos pela situação específica que a propicia. Somente estabelecendo-se relações claras entre a teoria e a prática da tradução pode ocorrer uma verdadeira formação profissional, com tradutores mais lúcidos a respeito do seu papel, que não é transportar significados mas sim criá-los no novo contexto que produz a tradução.

BIBLIOGRAFIA

- Alfarano, Regina (1985). "A formação do tradutor" (mesa-redonda). Em **ANAIS do II Encontro Nacional de Tradutores**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Letras, 29 a 31 de maio de 1985, pp.138-40.
- (1990). "A formação do tradutor". Em **Anais do IV Encontro Nacional de Tradutores. A tradução: alvos e ferramentas**. São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH/DLM/CET, 1 a 6 de abril de 1990, pp.103-5.
- Alvarez, María Antonia (1992). "Teaching translation at a distance: a Spanish case study". Em

Dollerup, Cay e Loddegaard, Anne (orgs.) (1992). **Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience.** Amsterdam, Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company, pp.147-52.

de Araújo, Luzia Aparecida (1993). **Por que os computadores não são capazes de traduzir? Uma resposta a partir de uma concepção pós-estruturalista de tradução.** Dissertação de Mestrado. Departamento de Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, junho.

Arrojo, Rosemary (1986). **Oficina de tradução. A teoria na prática.** São Paulo: Ática.

----- (1988a). "O ensino da tradução e seus limites: por uma abordagem menos ilusória". Em **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 11, jan./jun., pp.27-32. Reproduzido em Arrojo (org.) (1992). **O signo desconstruído.** Campinas: Pontes, pp.99-105.

----- (1988b). "A pesquisa em teoria da tradução ou o que pode haver de novo no front". Em **Anais do III Encontro Nacional da ANPOLL.** Recife, pp.411-18. Reproduzido em Arrojo (org.) (1992). **O signo desconstruído.** Campinas: Pontes, pp.107-12.

- (1990a). "A noção do inconsciente e a desconstrução do sujeito cartesiano". Em **Estudos Lingüísticos - XIXo. Anais de Seminários do GEL**, Bauru, UNESP, pp.66-73. Reproduzido em Arrojo (org.) (1992). **O signo desconstruído**. Campinas: Pontes, pp.13-18.
- (1990b). "As questões teóricas da tradução e a desconstrução do logocentrismo: algumas reflexões". Em **D.E.L.T.A.**, vol. 6, nº 1, pp.41-53. Reproduzido em Arrojo (org.) (1992). **O signo desconstruído**. Campinas: Pontes, pp.71-9.
- (1993a). "Apresentação". Em Arrojo (1993). **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, pp.9-13.
- (1993b). "Desconstrução, Psicanálise e o Ensino de Tradução". Em Arrojo (1993). **Tradução, desconstrução e psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, pp.133-50.
- (1995). "Ensino, conscientização política e pós-modernismo". Em **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 23, jan./jun. (no prelo).
- e Rajagopalan, Kanavillil (1991). "O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia". Em **Letras (Revista do**

Instituto de Letras da Pontifícia Universidade de Campinas), vol. 10, nº 1 e 2, dez., pp.45-9. Reproduzido em Arrojo (org.) (1992). **O signo desconstruído**. Campinas: Pontes, pp.87-91.

Aubert, Francis (1989). "A pesquisa no ensino da tradução". Em **Anais do III Encontro Nacional de Tradutores. O ensino da tradução**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Modernas, 26 a 28 de agosto de 1987, pp.9-15.

----- (1990). "A reflexão teórica sobre a tradução no âmbito de um curso de formação de tradutores". Em **Anais do IV Encontro Nacional de Tradutores. A tradução: alvos e ferramentas**. São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH/DLM/CET, 1 a 6 de abril de 1990, pp.111-13.

Barbosa, Wilmar do Valle (1988). "Tempos pós-modernos". Em Lyotard, Jean François (1988). **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, pp.vii-xiii.

Bordenave, Maria Candida Rocha (1975). **Primeiro Encontro Nacional de Tradutores: conclusões e recomendações**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Letras, 23 a 25 de abril de 1975

(mimeografado).

---- (1985). "A formação do tradutor" (mesa-redonda). Em **Anais do II Encontro Nacional de Tradutores**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Letras, 29 a 31 de maio de 1985, pp.140-7.

----- (1989). "Fundamentos de uma metodologia de ensino da tradução". Em **Anais do III Encontro Nacional de Tradutores. O ensino da tradução**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Modernas, 26 a 28 de agosto de 1987, pp.59-63.

Campos, Geir (1986). **O que é tradução**. São Paulo: Brasiliense.

Coracini, Maria José (1992). "O cientista e a noção de sujeito na lingüística: expressão de liberdade ou submissão?". Em Arrojo (org.) (1992). **O signo desconstruído**. Campinas: Pontes, pp.19-24.

Cuevas, Guillermina e Pou, Marta (1990). "L'enseignement de la traduction au Mexique". Em **Meta**, XXXV, 3, pp.546-51.

Culler, Jonathan (1982). **On Deconstruction. Theory and Criticism after Structuralism**. Ithaca, New York:

Cornell University Press.

Davis, Philip J. e Hersh, Reuben (1988). **O sonho de Descartes. O mundo de acordo com a matemática** (trad. Mário C. Moura). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Delisle, Jean (1988). **Translation: An Interpretive Approach**. Ottawa, London: University of Ottawa Press.

Derrida, Jacques (1972). **Positions**. Paris: Les Éditions de Minuit.

----- (1985). **The Ear of the Other** (trad. Peggy Kamuf). New York: Schocken Books.

----- (1991). **A farmácia de Platão** (trad. Rogério da Costa). São Paulo: Iluminuras.

Durieux, Christine (1988). **Fondement didactique de la traduction technique**. Paris: Didier Érudition.

Emery, Peter G. (1991). "Text classification and text analysis in advanced translation teaching". Em **Meta**, vol XXXVI, 4, pp.567-77.

Fobé, Nair (1985). "A formação do tradutor" (mesa-redonda). Em **ANAIS do II Encontro Nacional de Tradutores**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Letras, 29 a 31 de maio de 1985, pp.133-7.

- García Yebra, Valentín (1983). "La enseñanza de la traducción en España". Em **Tradução & Comunicação**, São Paulo, nº 2, pp.73-82.
- Gerzymisch-Arbogast, Heidrun e Schnatmeyer, Ursula (1991). "Case Studies in Teaching Translation". Em Larson, Mildred L. (org.) (1991). **Translation: Theory and Practice. Tension and Interdependence**. State University of New York at Binghamton, pp.235-53.
- Gile, Daniel (1992). "Basic theoretical components in interpreter and translator training". Em Dollerup, Cay e Loddegaard, Anne (orgs.) (1992). **Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience**. Amsterdam, Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company, pp.185-93.
- Goffin, Roger (1971). "Pour une formation universitaire 'sui generis' du traducteur". Em **Meta**, XVI, 1-2, pp.57-68.
- Gouadec, Daniel (1991). "Autrement dire... pour une redéfinition des stratégies de formation des traducteurs". Em **Meta**, XXXVI, 4, pp.543-57.
- Hattner, Alvaro Luiz (1990). "Algumas sugestões sobre a formação de tradutores". Em **Anais do IV Encontro**

Nacional de Tradutores. A tradução: alvos e ferramentas. São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH/DLM/CET, 1 a 6 de abril de 1990, pp.91-2.

Heuser, Liselotte (1985). "A formação do tradutor" (mesa-redonda). Em ANAIS do II Encontro Nacional de Tradutores. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Letras, 29 a 31 de maio de 1985, pp.125-8.

Horguelin, Paul A. (org.) (1975). "Table ronde sur l'enseignement de la traduction". Em Meta, XX, 1, pp.42-57.

Hörmann, Patricia (1992). "Introducing theory in a course of translation: a Chilean case study". Em Dollerup, Cay e Loddegaard, Anne (orgs.) (1992). Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience. Amsterdam, Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company, pp.57-61.

Hoyos-Andrade, Rafael Eugenio (1981). "Debate: cursos universitários para tradutores". Em Tradução & Comunicação, São Paulo, vol.1, nº 1, pp.91-4.

Johnson, Barbara (1982). "Editor's Preface: Teaching as a Literary Genre". Em Yale French Studies. The

Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre, nº 63. New Haven: Yale University Press, pp.iii-vii.

- Larson, Mildred L. (1991). "Editor's Note: The Interdependence of Theory and Practice". Em Larson (org.) (1991). **Translation: Theory and Practice. Tension and Interdependence**. State University of New York at Binghamton, pp.1-4.
- Levy, Ângela (1990). "A formação do tradutor". Em **Anais do IV Encontro Nacional de Tradutores. A tradução: alvos e ferramentas**. São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH/DLM/CET, 1 a 6 de abril de 1990, pp.97-8.
- Lopes, Edson Martins (1990). "Estágio supervisionado em tradução -- Bacharelado em tradução". Em **Anais do IV Encontro Nacional de Tradutores. A tradução: alvos e ferramentas**. São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH/DLM/CET, 1 a 6 de abril de 1990, pp.99-102.
- de Mattos, Delton (1980). "A formação do tradutor em nível universitário". Em de Mattos (org.) (1980). **A formação do tradutor em nível universitário**. Brasília: Horizonte, pp.11-48.
- Mohanty, S. P. (1986). "Radical Teaching, Radical Theory:

- The Ambiguous Politics of Meaning". Em Nelson (org.) (1986). **Theory in the Classroom**. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, pp. 149-76.
- Moskowitz, Daniel (1980). "Ensino da tradução no E.S.I.T.". Em Ladmiral, Jean-René (org.) (1980). **A tradução e os seus problemas** (trad. Luísa Azuaga). Lisboa: Edições 70, pp.168-80.
- Mounin, Georges (1981). "Pour une pédagogie de la traduction". Em **Teoría y práctica de la traducción**. Ediciones Universidad Católica de Chile, Instituto de Letras, pp.93-8.
- Nelson, Cary (1986). "Introduction". Em Nelson (org.) (1986). **Theory in the Classroom**. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, pp.ix-xvi.
- Newmark, Peter (1982). **Approaches to Translation**. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Pergamon Press.
- (1991a). "Teaching Translation". Em Newmark (1991). **About Translation**. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, pp.129-38.
- (1991b). "Teaching About Translation". Em Newmark (1991). **About Translation**. Clevedon, Philadelphia,

- Adelaide: Multilingual Matters, pp.139-45.
- Norris, Christopher (1982). **Deconstruction: Theory and Practice**. London, New York: Methuen.
- Pilla, Eda Heloisa (1985). "A formação do tradutor" (mesa-redonda). Em **ANAIS do II Encontro Nacional de Tradutores**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Letras, 29 a 31 de maio de 1985, pp.118-25.
- Pym, Anthony (1993). **Epistemological Problems in Translation and its Teaching**. Calaceit (Teruel), Spain: Edicions Caminade.
- Restivo, Sal (1988). "The Social Life of Mathematics". Em **Philosophica**, vol. 42, pp.5-20.
- Roberts, Roda P. (1992). "Translation Pedagogy: Strategies for Improving Dictionary Use". Em **TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction**, vol. V, nº 1, pp.49-76.
- Rodrigues, Sara Viola (1990). "A formação do tradutor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul". Em **Anais do IV Encontro Nacional de Tradutores. A tradução: alvos e ferramentas**. São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH/DLM/CET, 1 a 6 de abril de 1990, pp.107-9.
- Ryan, Michael (1982). "Deconstruction and Radical Teaching".

Em **Yale French Studies. The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre**, nº 63. New Haven: Yale University Press, pp.45-58.

Sager, Juan C. (1992). "The translator as terminologist". Em Dollerup, Cay e Loddegaard, Anne (orgs.) (1992). **Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience**. Amsterdam, Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company, pp.107-22.

Santiago, Silviano (1976) (supervisão). **Glossário de Derrida**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

dos Santos, Jair Ferreira (1986). **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense.

de Sousa, Roberto Acízelo (1992). "Teoria da Literatura". Em Jobim, José Luis (org.) (1992). **Palavras da crítica. Tendências e conceitos no estudo da literatura**. Rio de Janeiro: Imago, pp.367-89.

Steinberg, Martha (1985). "A formação do tradutor" (mesa-redonda). Em **ANAIS do II Encontro Nacional de Tradutores**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Letras, 29 a 31 de maio de 1985, pp.128-33.

- Theodor, Erwin (1986). *Tradução: ofício e arte*. São Paulo: Cultrix.
- Vermeer, Hans J. (1986). *Esboço de uma teoria da tradução*. Porto: Edições Asa.
- (1990). "Um plano piloto para a formação de tradutores e intérpretes". Em *Anais do IV Encontro Nacional de Tradutores. A tradução: alvos e ferramentas*. São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH/DLM/CET, 1 a 6 de abril de 1990, pp.93-5.
- Vinay, Jean-Paul (1991). "Translation in Theory and Practice". Em Larson (org.) (1991). *Translation: Theory and Practice. Tension and Interdependence*. State University of New York at Binghamton, pp.157-71.
- Weber, Wilhelm K. (1984). *Training Translators and Conference Interpreters*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Wilss, Wolfram (1980). "Problemas e perspectivas dos cursos de tradução e interpretação na Universidade de Saarland" (trad. Delton de Mattos). Em de Mattos (org.) (1980). *A formação do tradutor em nível universitário*. Brasília: Horizonte, pp.49-66.
- (1982). *The Science of Translation. Problems and Methods*. Gunter Narr Verlag Tübingen.

Zierer, Ernesto (1972). Proyecto sobre la creación de una Licenciatura en Lingüística Aplicada con mención en Traducción o Interpretación. Trujillo, Peru: Universidad Nacional de Trujillo, Departamento de Idiomas y Lingüística (mimeografiado).