

A TRADUÇÃO NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS: ESBOÇO DE ALGUMAS QUESTÕES PARA PESQUISA¹

LA TRADUCCIÓN EN LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: BOSQUEJO DE UNAS CUESTIONES PARA INVESTIGACIÓN

THE ROLE OF TRANSLATION AMONG THE PROCESSES OF PRODUCTION OF KNOWLEDGE ON LANGUAGE TEACHING: OUTLINING PROBLEMS FOR RESEARCH

Thomas Massao Fairchild*
Universidade Federal do Pará

RESUMO: Procuo circunscrever alguns problemas de pesquisa colocando o ato de traduzir um texto ao lado de outros atos que concorrem para tornar um enunciado “interpretável”. Desenvolvo esse tema a partir de um questionamento sobre a produção e circulação de textos acadêmicos que tratam do ensino de línguas, perguntando: – *como a tradução se insere nos processos de produção de conhecimento?* Primeiramente, discuto como se pode conceituar “conhecimento” numa perspectiva discursiva. A seguir, investigo como obras brasileiras e estrangeiras aparecem no ementário de um Curso de Letras e como citações são feitas dentro de um dos textos indicados no ementário. Por fim, analiso trechos de uma dissertação de mestrado da mesma universidade. Argumento que a tradução surge entremeada a outros procedimentos, não apenas como atividade que torna acessível um texto, mas como gesto único em que o trabalho de encontrar “correspondências” linguísticas, o comentário textual e a inscrição do enunciado em um novo discurso são inseparáveis.

PALAVRAS-CHAVE: tradução; análise do discurso; escrita no Ensino Superior; produção de conhecimento.

¹ Texto elaborado para as *Segundas Jornadas da Cultura Brasileira na Romênia: tradução literária e tradução especializada*, realizado na Universitatea din Bucureste, Bucureste, Romênia, nos dias 26 e 27 de outubro de 2015. As análises apresentadas inserem-se no projeto de pesquisa “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8).

* Doutor em Educação, docente do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA e líder do Grupo de Pesquisa em Discurso, Sujeito e Ensino (DISSE). E-mail: tmfairch@yahoo.com.br.

RESUMEN: Se trata de circunscribir unos problemas de investigación colocando el acto de traducir un texto al lado de otros actos que concurren para hacer un enunciado “interpretable”. Se desarrolla dicho tema a partir del cuestionamiento sobre la producción y circulación de textos académicos sobre la enseñanza de lenguas, preguntando ¿cómo la traducción se inserta en los procesos de producción de conocimiento? Primeramente, se discute cómo conceptualizar “conocimiento” desde la perspectiva discursiva. Luego se investiga cómo obras brasileñas y extranjeras surgen en el pensum de un Curso de Letras y cómo se hacen citas en uno de los textos indicados en dicho pensum. Finalmente, se analizan pasajes de una tesis de maestría de la misma universidad. Se argumenta que la traducción surge mezclada a otros procedimientos, no solo como actividad que torna accesible un texto, sino como gesto único en el que el trabajo de encontrar “correspondencias” lingüísticas, el comentario textual y la inscripción del enunciado en un nuevo discurso son inseparables.

PALABRAS CLAVE: traducción; análisis del discurso; escritura en la educación superior; producción de conocimiento.

ABSTRACT: I herein circumscribe some problems for research by considering the act of translating a text as being side by side with other acts that concur to make an enunciation “interpretable”. I elaborate on this topic by questioning the production and circulation of academic texts on language teaching in Brazil. The question guiding this study is “*how is translation related to other processes involved in the production of knowledge?*” First, I expose how I conceptualize “knowledge” from a discursive perspective. Next, I investigate how Brazilian and foreign texts appear in the syllabus of a Brazilian Language Arts course and how other texts are cited in one of the texts recommended by the syllabus. Finally, I analyze excerpts from a master’s thesis from the same university. Translation turns out to be intertwined with different discursive procedures, not only as an activity that makes a text available, but also as a single gesture in which finding linguistic “correspondence”, making textual comments, and inscribing the enunciation into a new discourse are inseparable.

KEYWORDS: translation; discourse analysis; academic writing; production of knowledge.

“*Eu queria um castelo sangrento*”, dissera o comensal gordo.

Julio Cortázar

1 INTRODUÇÃO

Procurarei contribuir ao campo da tradução fazendo a pergunta “*o que é traduzir um texto?*” no âmbito da formação de professores de línguas, considerando a prerrogativa da universidade como instituição responsável pela *produção de conhecimento*. Tenho levantado o problema do que é “produzir conhecimento” como parte de minha atuação no Ensino Superior, considerando que ainda é necessário discutir a especificidade desse trabalho e sua relação com outras atividades que se desenvolvem na universidade, como a transmissão de saberes técnicos, a preservação dos conhecimentos teóricos já estabelecidos, a legitimação de políticas de governo ou de ações empresariais etc. Considero particularmente relevante discutir o papel da produção de conhecimento no âmbito da formação de professores, uma vez que a inserção dessa área nas políticas que visam ao desenvolvimento da Educação Básica impulsionou, na última década, a ampliação da oferta de cursos dessa natureza e a diversificação dos seus formatos², mudanças na legislação que regula os currículos das licenciaturas³, o crescimento das pesquisas e do interesse geral por obras da área, dentre outros fatores. O debate que levanto neste trabalho resume-se, portanto, do seguinte modo: *de que forma procedimentos de tradução se inserem nos processos de produção de conhecimento sobre o ensino de línguas na universidade brasileira?*

² Refiro-me a programas como o Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, no âmbito da pós-graduação, mais recentemente, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

³ Refiro-me às diversas resoluções promulgadas no início dos anos 2000, mais recentemente consolidadas na Resolução MEC/CNE nº 2/2015.

Com esse questionamento, volto o foco de minha atenção ao caso da tradução de obras acadêmicas e, ao mesmo tempo, anuncio minha intenção de pensar na tradução como um processo que se define em relação a outros processos (de circulação, leitura, comentário, interpretação...) que afetam simultaneamente os textos de uma dada esfera. Com isso, estou afirmando que, da perspectiva em que me ponho, traduzir um determinado texto é um ato que se encontra em um plano semelhante ao de outros atos como ler o texto, escrever uma resenha ou formular uma resposta ao texto escrevendo-se outro texto, para citar alguns exemplos. O modo como a tradução partilha fronteiras e divide terreno com esses procedimentos, concorrendo para estabelecer um discurso como portador de “conhecimento”, é parte do que me proponho a discutir aqui.

Divido o texto em três partes. Na primeira, exponho como venho respondendo à pergunta “*o que é produzir conhecimento?*” ao discutir os processos de formação de professores de línguas na universidade, a partir de um compromisso fundamental que consiste em fazer isso desde o campo da linguagem. Trata-se de afirmar que os profissionais da área de Letras devem saber dizer, com base no que é próprio de sua formação, *o que é o conhecimento*, e de forma correlata, *o que é aprender*, *o que é saber algo*, *o que é ensinar a alguém* etc. Esta me parece ser a contribuição mais expressiva que os estudos da linguagem podem fazer ao campo da Educação e seu ponto de ancoragem nos debates que vem se fazendo em torno da ideia de “interdisciplinaridade”. Para sustentar essa posição, parto da premissa de que o conhecimento pode ser discutido a partir da análise dos *enunciados* que o apresentam e que são, antes de tudo, enunciados linguísticos⁴, de modo que deve ser possível definir o problema a partir desse prisma.

Na segunda e terceira partes do texto, tento fornecer elementos que ajudem a responder a pergunta sobre a função da tradução nos processos de produção de conhecimento sobre o ensino de línguas. Procuo conjugar duas perspectivas: do ponto de vista institucional, analiso, na segunda parte, como a tradução aparece no currículo de um curso de Letras; do ponto de vista epistemológico, analiso, na terceira parte, como a tradução aparece na construção de argumentos em dois textos acadêmicos. Começo, portanto, lançando um olhar panorâmico para a formação inicial do professor de línguas, fazendo um levantamento da quantidade de obras em língua portuguesa, traduzidas e em língua estrangeira indicadas no ementário do curso em questão. Comento o que a presença e distribuição desses textos pode indicar a respeito dos papéis da produção brasileira e estrangeira naquilo que se apresenta aos estudantes como sendo a fortuna intelectual da sua área. Na terceira seção, estreito o escopo do debate e procuro mostrar como o texto traduzido se insere no plano dos enunciados que veiculam um “conhecimento”. Analiso recortes de dois textos acadêmicos atuais que, *grosso modo*, representam momentos distintos do processo de produção do conhecimento: um artigo publicado em livro, no qual o conhecimento é apresentado como já estando produzido e sendo apenas apresentado; e uma dissertação de Mestrado, em que o conhecimento é apresentado como estando no processo de sua construção. Discuto particularmente como as referências aos autores estrangeiros e as citações de trechos de obras estrangeiras são inseridos nesses textos acadêmicos, comparando-os ao modo como se fazem referências a autores brasileiros e discutindo os diferentes papéis que se atribuem a essas obras (estrangeiras e brasileiras) na construção do argumento científico.

As conclusões me levam a imaginar um percurso hipotético por meio do qual um texto escrito em outro idioma entra em circulação no país e, por meio de um conjunto de processos dentre os quais está o ato de traduzi-lo, torna-se uma referência possível para a construção de novos textos. Descrevo esse percurso no item final do texto, à guisa de conclusão do presente estudo.

2 O CONHECIMENTO ENQUANTO PROBLEMA DE LINGUAGEM

Algumas noções de Foucault, relacionadas ao que se convencionou chamar de fase “arqueológica” de sua obra, ajudam a encontrar um ponto de entrada no problema da produção de conhecimento. Tenho recorrido, em especial, à noção de “disciplina” esboçada em *A ordem do discurso* (FOUCAULT, 1996), no qual ela surge como sendo um dos mecanismos de controle internos do discurso, ao lado do “comentário” e do “autor”.

⁴ Ou, se há conhecimento em um gráfico, uma fotografia ou uma pintura, que sempre parece ser possível “traduzir” o conhecimento assim expresso em um enunciado linguístico que será aceito como mais ou menos seu correspondente.

[...] em uma disciplina, diferentemente do comentário, o que é suposto no ponto de partida, não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é aquilo que é requerido para a *construção de novos enunciados*. Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja *possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas*. (FOUCAULT, 1996, p. 30, grifos meus).

Segundo Foucault, portanto, a “disciplina” é um mecanismo mais ligado à produção da palavra do que à sua restrição. Para que um enunciado se constitua enquanto portador de “conhecimento” (pelo menos na universidade), ele precisa se inscrever em uma “disciplina” – fora dela, ou se trata de um discurso corriqueiro, fadado ao desaparecimento, ou se trata de um tipo diferente de formação discursiva, e portando outro tipo de conhecimento (o comentário literário, o dogma religioso etc.). Isso significa que o enunciado deve obedecer a (ou resultar de) certos procedimentos (experimentais, empíricos, lógicos etc.), deve possuir certa forma (linguagem técnica, *ethos* científico etc.), bem como deve possuir uma inscrição institucional (sendo produzido a partir de uma universidade, escola, laboratório etc.).

O problema da produção de conhecimento, se o observarmos através desse prisma, não se apresenta como uma questão fundamentalmente cognitiva ou psicológica. Ainda que possamos supor que a realização de um discurso dotado de estatuto “disciplinar” requeira um trabalho cognitivo específico, a condição de “conhecimento” conferida ao conteúdo desse discurso não decorre diretamente das operações intelectuais demandadas na sua produção, mas do fato de haver um aparelho discursivo pronto para constitui-lo como tal.

Em outros trabalhos, procurei acrescentar algum detalhe a esse quadro valendo-me do conceito de discurso desenvolvido por Lacan no *Seminário 17* (LACAN, 1992). Dessa noção de discurso, procuro reter duas ideias centrais: a) a produção do conhecimento parece estar mais relacionada à transição entre discursos do que ao funcionamento de um discurso em especial; b) a produção do conhecimento requer certa mobilidade dos elementos que configuram o discurso internamente – mudanças na relação do pesquisador com os saberes instituídos; com as figuras que funcionam para ele como inspiração; com os temas que recorrem em seu pensamento; com as dúvidas, incertezas e contradições trazidas pelo andar da pesquisa; com as próprias causas de sua curiosidade intelectual⁵.

Isso me leva a considerar que os processos de produção do conhecimento se constituem sobre uma espécie de base dialética na qual estão dados dois polos. De um lado, considerando as posições de Foucault, só se “conhece” um objeto na medida em que há um “assujeitamento” a certa discursividade, uma submissão da inteligência a um funcionamento institucional. Há nisso perdas e ganhos – pode ser necessário abrir mão de intuições que se tem acerca de um objeto, mas também existe uma aprendizagem que, quando conquistada, fornece um *modus operandi* generalizável, um lugar desde onde uma vasta gama de fenômenos se torna passível de interpretação.

De outro lado, a partir do momento em que uma “disciplina” está dada, todo conhecimento produzido por ela é, em certa medida, tautológico, pois resulta sempre em uma demonstração de seus próprios procedimentos, uma reafirmação da subjetividade que a funda⁶. Visto desse modo, tem-se a impressão de que há em uma “disciplina” tudo menos conhecimento – o que quer que se submeta a ela é reduzido ao mesmo, encontra-se com um já dito, enquadra-se numa categoria previamente conhecida. Para que haja “produção de conhecimento” a partir desse ponto, é preciso que haja um trabalho “assujeitante” (e não “assujeitado”), isto é, um trabalho *sobre* a disciplina e não mais dentro dela. Esse trabalho não se daria tanto por um processo intelectual de esgotamento das possibilidades, pois assim se estaria ainda dentro da disciplina, mas por uma reorganização do próprio sujeito que teria que colocar em risco a existência da disciplina e, no limite, dismantela-la pela instauração de outro funcionamento em seu lugar.

⁵ Refiro-me, um tanto indiretamente, aos elementos com os quais Lacan “escreve” as fórmulas de seus quatro discursos: \$, o sujeito barrado; SI, o significante-mestre; S2, o saber; a, o mais-gozar.

⁶ Teríamos que pensar, por exemplo, que diferença há entre “conhecer” o fato de que “mamíferos são animais que amamentam suas crias” e acordar que, toda vez que se estiver diante de um animal que sabidamente amamenta suas crias, a palavra “mamífero” será usada em referência a ele e os presentes balançarão as cabeças em mútua anuência. Toda a discussão que Pêcheux (1995) faz sobre a autorreferencialidade dos discursos, valendo-se do mote dos versos de “La Palice”, nos serviria para designar esse primeiro aspecto do conhecimento, que é o de ser, antes de tudo, (re)conhecimento, um retorno do mesmo sob forma parafraseada.

Um dos problemas enfrentados na universidade é que vem se acentuando uma divisão do trabalho que separa esses dois aspectos da produção de conhecimento. Enquanto alguns setores provavelmente continuam formando novos profissionais com certa eficácia e produzindo algum tipo de inovação, outros setores têm se expandido às custas de uma redução da qualidade e das exigências de formação. Pelo menos uma parte da universidade tem se incumbido de apropriar-se daquilo que se lhe apresenta como “conhecimento” sem ter garantida a prerrogativa de trabalhar sobre esse conhecimento de forma a modificá-lo ou contestá-lo; a esta parcela da população universitária, formar-se está mais ligado a garantir a multiplicação, difusão e reconhecimento do produto do trabalho de outros do que a realização própria de um trabalho produtivo⁷.

Essa divisão do trabalho se mostra, por vezes, na forma de uma dialética centro-periferia que pode ser observada em diferentes escalas. Em âmbito local, por exemplo, é comum que o *campus* sede de uma universidade, normalmente localizado numa capital, exerça em relação aos demais *campi* prevalência na proposição de projetos de pesquisa, na realização de eventos, na organização do desenho curricular dos cursos etc. Em um nível nacional, de forma semelhante, algumas universidades exercem papel de referência frente a uma quantidade muito maior de universidades menos consolidadas ou menos próximas às instâncias decisórias. De igual modo, não é difícil apontar esse processo centralizador nas relações acadêmicas estabelecidas entre diferentes países, dentre os quais alguns figuram como centros de referência, responsáveis por ditar uma agenda mundial de pesquisa, enquanto outros assumem a tarefa de pesquisar os problemas apontados a partir desses centros de referência, valendo-se dos conceitos, pontos de vista e procedimentos produzidos a partir de um aparato epistemológico estrangeiro.

É a partir desse último ponto que o problema da tradução se coloca para mim, pois ele está diretamente conectado à questão de como vimos lendo aquilo que se apresenta como resultado do trabalho intelectual desenvolvido em outros países, sobretudo comparativamente ao modo como lemos os textos que representam a produção intelectual brasileira. Sobre esse ponto, levanto algumas questões que advêm da experiência de trabalhar na universidade e que buscarei circunscrever melhor com base nos dados que mostro na segunda parte deste texto. Uma primeira pergunta é: *quais são os países cuja produção é lida no Brasil?* A análise do currículo de um curso de Letras não mostra grandes surpresas aí; terei de deixar em aberto, para que outros o verifiquem, se esse resultado é similar ao que se encontraria analisando recortes diferentes (por exemplo, a bibliografia de trabalhos apresentados em congressos, o acervo de bibliotecas universitárias etc.). Em seguida, há outra pergunta: *leem-se mais textos estrangeiros (traduzidos ou em outro idioma) ou textos escritos no país?* Há um resultado relativamente inesperado aí. Por fim, resta perguntar sobre o peso da produção intelectual de outros países no desenvolvimento de uma pesquisa no Brasil, ou mais precisamente: *quando um texto acadêmico estrangeiro é traduzido para o português, a que exatamente se destina essa tradução?* Meu interesse principal é pensar se se conferem funções análogas aos textos traduzidos e aos que resultam da produção intelectual do país (nesse caso, a tradução estaria apenas garantindo o contato com um leque mais amplo de pesquisas, contornando uma fronteira linguística), ou se a tradução pode funcionar como uma espécie de mecanismo de suplência, garantindo o preenchimento de certos papéis que o produto da pesquisa nacional não vem exercendo (nesse caso, a tradução seria um indicativo das debilidades de um determinado setor e de sua dependência da produção exterior “importada”, por assim dizer).

Pode-se ainda inverter o jogo e lançar uma última pergunta: *o que isso nos permite dizer sobre a tradução propriamente dita?* Sem dúvida estou privilegiando uma discussão que se afasta do estudo das línguas ou da comparação textual e confiro grande ênfase ao aspecto “discursivo” do trabalho do tradutor. A perspectiva me parece válida, já que, especialmente no meio acadêmico, quem traduz um texto frequentemente não é um tradutor “de carreira”, mas um pesquisador, alguém que está interessado em fazer mais do que apenas traduzir esse texto. O ato de verter um texto de um idioma a outro é um passo dentro de um projeto que se inicia antes, bem como consiste na preparação para outros movimentos que se realizarão a seguir. Traduzir pode corresponder a introduzir uma perspectiva teórica no cenário local, polemizar uma posição anterior, dar força ou legitimidade a um projeto e, às vezes, até mesmo responder diretamente a outro texto. Em qualquer caso, me parece que a tradução existe porque aponta para um alvo que está além dela mesma.

Nesse sentido, se eu puder acrescentar algo à área, diria que o problema da tradução de um texto pode ser pensado em uma ótica semelhante àquela que Foucault propõe para discutir o problema da autoria. Sabe-se bem quais são suas posições – a “autoria” é

⁷ Por conta disso, aliás, é óbvio que, quando há necessidade de contingenciar recursos, esta parcela é também a primeira a se ver prejudicada.

uma função que conecta um texto (ou um conjunto de textos) a um nome próprio. Não se trata de perguntar quem escreveu um texto ou quem o assume como sendo “obra sua” – as funções da autoria modificam-se ao longo do tempo, vale dizer, modifica-se o critério pelo qual se considera uma pessoa ou outra como responsável pela existência de um texto (ou por aquilo que o texto diz).

A tradução de um texto parece, antes de tudo, lidar diretamente com a função da autoria. Traduzir sempre seria cometer um ato que ameaça a autoria do texto – pode-se mudar o tom, causar uma leitura imprevista ou mesmo indesejada, e assim por diante. Não desenvolverei esses problemas aqui. Atenho-me ao seguinte: a função que garante que, entre dois textos escritos em línguas diferentes, um seja percebido como original (a “obra do autor” *per se*) e outro como sua tradução, deveria ser pensada como uma função histórica análoga à da autoria. Não quero dizer com isso que a tradução é um trabalho *exclusivamente* do plano discursivo (ela se dá no texto, e também na língua, é inegável); mas me parece viável considerar que a função da tradução, ou a “função-tradutor”, se quisermos adotar o estilo de Foucault, é uma função sobre a qual se exercem forças, uma função que se modifica e se negocia constantemente. Na tradução técnica juramentada que se faz de um documento ou na “transcrição” proposta por Haroldo de Campos, estamos em dois mundos diferentes – não há nada em comum no trabalho realizado sobre os textos exceto o fato de se transitar de um idioma a outro.

Talvez possamos começar a deslindar esse problema considerando que o ponto de partida da tradução é diferente em cada caso – o documento burocrático não é um enunciado da mesma natureza que um poema; assim, ao “traduzir” um texto, seja o que for fazer isso, aplica-se uma função sobre outras que já atuam no texto e o afetam de diferentes modos. Vou me ater a essa ideia na sequência de minhas reflexões; o ganho me parece ser o de se pensar na tradução não no que ela tem de próprio ou específico, como a tradutologia, às vezes, prefere fazer, mas no modo como ela se constitui ao entrar numa partilha com outras funções discursivas cujo resultado final consiste no modo como efetivamente interpretamos os enunciados e reagimos a eles.

3 A TRADUÇÃO NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE LETRAS

Começo meu percurso tentando observar os contornos gerais da formação do professor de línguas e buscando ver os espaços ocupados pela tradução entre as leituras que se consideram necessárias nesse processo. Para isso, apresento e discuto um levantamento feito em consulta ao projeto pedagógico de um curso de licenciatura em Letras (habilitação em Língua Portuguesa) de uma universidade federal brasileira⁸. Considero esse levantamento como um exemplo que pode ou não ser generalizável a outros casos – deixo a questão em aberto, frisando apenas que, por ocorrer uma única vez, certos fatos já me parecem importantes.

Começo perguntando-me quais são os países cuja produção intelectual integra o rol de leituras obrigatórias dos alunos⁹. O quadro abaixo mostra o resultado encontrado:

⁸ Optamos por não identificar a instituição e o curso para que não se tomem nossas considerações como um comentário a respeito de um curso específico. Buscamos circunscrever questões que gostaríamos de pesquisar e discutir mais amplamente em outros momentos, e que podem ou não se mostrar generalizáveis.

⁹ É claro que digo isso de um ponto de vista do que rezam os documentos escritos. Se os textos que constam nas ementas das disciplinas são efetivamente lidos ao longo do Curso, ou se há outras leituras que não aparecem aí, trata-se de outra questão que também mereceria pesquisa. Tem-se que observar, no entanto, que a obtenção dos dados seria bem mais difícil nesse caso.

Quadro 1: Quantidade de indicações de textos de autoria estrangeira

País	Quant. de indicações	País	Quant. de indicações
Estados Unidos	15	Rússia	4
França	14	Grécia	2
Inglaterra	10	Suíça	2
Espanha	7	Itália	1
Romênia	7	Turquia	1
Alemanha	5		

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PPC de Letras

Esta quantificação pode parecer um tanto rudimentar, e há que se reconhecer que existem certas distorções que só posso tentar atenuar explicitando o que há por trás dos números. Primeiro, diante da dificuldade de determinar a origem da obra em alguns casos, adotei como critério a nacionalidade do autor e não o local da edição original, que provavelmente teria sido um parâmetro mais apropriado. Também decidi contar mais de uma vez os casos de repetição da indicação de um mesmo autor ou de uma mesma obra. Trata-se, portanto, de uma tabela que indica a quantidade de vezes que textos escritos por autores estrangeiros são indicados no ementário do Curso em questão. Dois autores são citados 4 vezes (Arnold Hauser e David Crystal), em disciplinas diferentes – o que, num universo relativamente pequeno (há um total de 68 indicações), afeta significativamente a proporção da participação de cada país no quadro¹⁰. De toda forma, me parece que a melhor interpretação para esse tipo de ocorrência não viria da estatística, mas de um estudo da circulação dos textos – vale dizer, não vejo por que considerar algo assim como “desvio padrão”, senão como resultado de algumas escolhas concretas feitas no momento da elaboração do documento, e que permanecem exercendo algum tipo de influência no percurso formativo dos estudantes.

Com todo o risco envolvido na interpretação dos números apontados, me parece seguro notar que, com a exceção dos Estados Unidos, todos os países que possuem representantes na bibliografia do Curso estão situados no continente europeu. Em outras palavras, ao menos segundo a perspectiva depreendida do documento, os estudantes não necessitariam da leitura de nada que se tenha produzido, na área de estudos da linguagem, na América Latina, na África ou na Ásia. Complemente-se essa informação com outra: em todo o documento indicam-se apenas 5 obras em língua estrangeira, das quais 4 estão em inglês e 1 está em espanhol.

O quadro seguinte busca mostrar o peso relativo (em termos de número de indicações) de obras em português (“LP”), obras traduzidas e obras em língua estrangeira (“LE”) indicadas no currículo do curso sob análise. Elenco todas as disciplinas do Curso, dividindo-as em conjuntos temáticos (“Linguística e Língua Portuguesa” etc.) conforme meu próprio critério (a divisão servirá para o comentário aos dados)¹¹.

¹⁰ Tive que contornar alguns problemas cronológicos também. Para não ter que incluir, entre os países listados no quadro, “Reino da Bavária”, incluí certo autor na contagem da “Alemanha”. Os dois autores que considerei como representantes da “Grécia” são Aristóteles e Platão – pareceu-me necessário dizê-lo explicitamente.

¹¹ Para a elaboração do quadro, quantifiquei as obras portuguesas na coluna de obras em língua portuguesa, embora sejam estrangeiras. Quantifiquei apenas uma vez os casos em que duas disciplinas apresentam uma relação bibliográfica idêntica (por exemplo, Ensino-Aprendizagem do Português I e II); obras citadas mais de uma vez em ementas de disciplinas que não apresentam a mesma bibliografia foram contadas mais de uma vez, mas não constituem um caso frequente. Quando não pude consultar a obra e a indicação não menciona se se trata de tradução, considereei como tradução quando o autor é estrangeiro de língua não portuguesa.

Quadro 2- Indicações bibliográficas no currículo de um Curso de Letras

Disciplina	Quantidade de obras indicadas			Total
	LP	Traduções	LE	
<i>Diversas</i>				
Política Educacional	34	0	0	34
Psicologia da Educação	11	1	0	12
Filosofia da Linguagem	1	5	0	6
Latim I / II	17	0	0	17
Filologia Românica	5	3	0	8
<i>Linguística e Língua Portuguesa</i>				
Fonética e Fonologia	16	9	0	25
Morfologia	24	5	0	29
Sintaxe	11	5	4	20
Fonética e Fonologia do Português	16	0	0	16
Morfologia do Português	23	0	0	23
Sintaxe do Português	18	0	0	18
Psicolinguística	6	8	0	14
Sociolinguística	10	2	0	12
Semântica e Pragmática	11	5	0	16
<i>Literaturas</i>				
Fundamentos da Teoria Literária	6	3	0	9
Teoria do Texto Narrativo	2	2	0	4
Teoria do Texto Poético	4	4	0	8
Formação da Literatura Brasileira	25	1	0	26
Literatura Brasileira Moderna	23	0	0	23
Literatura Brasileira Contemporânea I / II	57	0	0	57
Literatura Portuguesa Medieval	15	1	0	16
Literatura Portuguesa Clássica	23	3	0	26
Literatura Portuguesa Moderna	24	1	1	26

Literatura Portuguesa Contemporânea	25	1	0	26
<i>Ensino e formação para docência</i>				
Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	14	0	0	14
Oficina de Didatização de Gêneros Textuais	3	0	0	3
Oficina de Avaliação	12	0	0	12
Oficina de Ensino de Literatura	6	1	0	7
Recursos Tecnológicos no Ensino de Português	5	5	0	10
Ensino-Aprendizagem do Português I /II	27	0	0	27
Estágio no Ensino Fundamental / Médio	0	0	0	0
<i>Formação “acadêmica” do estudante</i>				
Compreensão e Produção Escrita	31	3	0	34
Compreensão e Produção Oral	9	0	0	9
Oficina de Compreensão e Produção Escrita	12	0	0	12
Oficina de Compreensão e Produção Oral	9	0	0	9
<i>Pesquisa</i>				
Metodologia da Pesquisa	7	0	0	7
Trabalho de Conclusão de Curso	0	0	0	0
TOTAIS	542	68	5	615

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PPC de Letras

A tabela mostra todas as 41 disciplinas do curso de Letras; no conjunto das ementas dessas disciplinas existem 615 indicações bibliográficas (com repetições), sendo a maioria (542) de textos originais em português (brasileiros ou portugueses), 68 indicações de textos traduzidos e 5 indicações de textos em língua estrangeira.

Essa distribuição mostra, de imediato, que as traduções e obras estrangeiras ocupam um espaço minoritário nas leituras indicadas aos alunos e as obras originais em português predominam por larga margem. Não me parece sensato concluir disso, entretanto, que a produção intelectual brasileira tenha maior peso na definição das linhas teóricas adotadas no Curso – os números sugerem antes que existe no país um nicho editorial voltado à publicação de obras de divulgação teórica, que perfazem boa parte das indicações nacionais arroladas no quadro 2¹².

Há que se considerar que a escolha dos textos que entram nas ementas pode favorecer obras em língua materna e edições locais por obedecer a uma tentativa de indicar textos “acessíveis” aos alunos. Se isso for procedente, é preciso lembrar, por outro lado, que o Curso exige do aluno o cumprimento de uma disciplina de língua estrangeira instrumental (alemão, espanhol, francês ou inglês). O

¹² Um levantamento dos catálogos das editoras que atuam no ramo de Letras poderia indicar se essa hipótese se sustenta. Não farei esse trabalho aqui, mas deixo indicada sua necessidade.

fato de apenas duas das quatro línguas oferecidas estarem presentes na bibliografia e, ainda assim, de forma muito restrita (as obras em língua estrangeira estão concentradas em duas disciplinas), não mostra com muita clareza qual seria o papel a ser exercido pelo conhecimento de outro idioma na formação. Há uma discrepância interna no desenho do currículo, ou o ensino de língua estrangeira se volta para outros fins que não a leitura de textos de formação? Ou ainda, simplesmente não se considera que o ensino de outro idioma seja eficaz a ponto de viabilizar a inclusão de textos em língua estrangeira no restante do Curso?

Passemos para outro aspecto dos dados. O quadro 2 mostra que a razão entre obras originais em português e obras traduzidas ou estrangeiras não é homogênea, mas varia conforme a disciplina que tomamos em consideração. Destaco na tabela, com uma cor ligeiramente diferente, as matérias em que as obras traduzidas ou estrangeiras têm maior participação na bibliografia: aquelas em que há pelo menos 5 indicações ou em que metade ou mais das indicações são de obras traduzidas e/ou estrangeiras.

Vamos considerar alguns aspectos dessa distribuição. Pode-se notar, por exemplo, que nas disciplinas de *Literatura Brasileira* há um predomínio de obras originais em português – a única exceção é o texto “O maneirismo”, de Arnold Hauser (também indicado em *Literatura Portuguesa Clássica*). Disso, chegaríamos à conclusão de que a maior parte da pesquisa sobre literatura brasileira está no Brasil – mas, como parto da suposição de que isso não é totalmente verídico, proponho que se indague o que a ausência de obras sobre literatura brasileira escritas em outros países significa. De modo análogo, predominam nas disciplinas de literatura portuguesa as obras de origem portuguesa e brasileira (por alguma razão, temos mais obras de brasileiros estudando a literatura portuguesa do que de portugueses estudando a literatura brasileira). Contrastando com esse quadro, nas três disciplinas de “fundamentação teórica” da área de literatura, isto é, as disciplinas que têm como tema as formas de análise do texto literário e não a análise de um corpus literário específico, as indicações de obras traduzidas têm mais peso do que as de obras originais em português.

Apono nesse detalhe uma analogia com a hipótese que levantei de início – o substrato teórico da formação revelaria ainda grande dependência da pesquisa de outros países e a produção nacional se mostraria tendo contribuído relativamente pouco à produção de novas teorias ou ao aprimoramento das teorias de base, concentrando-se mais na “aplicação” de conceitos já referendados na literatura originária de outros países. Para reforçar essa perspectiva, pode-se observar, por exemplo, que no conjunto de disciplinas que abrange a grande área da Linguística ocorre uma situação análoga – as disciplinas voltadas ao estudo da língua portuguesa não indicam nenhuma obra estrangeira, mas nas disciplinas voltadas ao estudo das teorias linguísticas em si as indicações desse tipo têm peso maior (*Psicolinguística*, ao lado de *Filosofia da Linguagem*, são as duas únicas disciplinas em que a razão se inverte).

Um fato correlato a esse é que há poucas obras brasileiras surgindo como fundamento teórico “originário” e não como estudos que se inserem numa perspectiva já dada (há exceções, como Mattoso Câmara Jr. ou Antonio Candido); também são poucas as obras nacionais que se dediquem a estudar *corpora* que não aqueles propriamente brasileiros. Essa discussão terá mais consequência à medida que se empreender uma análise dos próprios textos que estou apenas quantificando – o que não farei aqui. Ainda assim, insisto na posição de que a leitura do currículo de um único Curso já é suficiente para levantar questões que vão além do desenho curricular ou da didática da formação.

Cumpramos, por outro lado, e mais uma vez, que a (pequena) quantidade de obras traduzidas ou estrangeiras presentes no currículo não pode ser interpretada como sinal de que a produção de outros países tenha pouca influência no Curso. Consultando as referências bibliográficas das obras que constam nas ementas, encontra-se uma série de autores estrangeiros que não surgem diretamente como referências, mas aparecem, em “segundo grau”, como bibliografia das obras indicadas no Curso. Isto mostra um novo problema: seria de se esperar um número muito *maior* de obras traduzidas do que o que efetivamente encontramos. O fato de as indicações dessas obras serem pouco numerosas não mostra uma dependência pura e simples da produção teórica estrangeira – ela mostra, em primeiro plano, que o Curso não prioriza a leitura de obras originais das áreas que o constituem.

Faço um exercício rápido para demonstrar esse ponto de forma concreta, consultando três obras indicadas na ementa da disciplina *Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa I*. A partir das referências citadas pelos autores, pontuo algumas daquelas cuja ausência me parece mais notável na bibliografia do Curso:

- Ferdinand de Saussure, Curso de Linguística Geral.
- Mikhail Bakhtin, Questões de estética e de literatura.
- Mikhail Bakhtin, Estética da criação verbal.
- Mikhail Bakhtin/V. N. Volochínov, Marxismo e filosofia da linguagem.
- John Searle, Os actos de fala.
- Teun Van Dijk, Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso.
- Jean Paul Bronckart, Atividades de linguagem, texto e discurso.
- J. Dolz e B. Schneuwly, Genres et progression en expression orale et écrite. Elements de reflexions à propòs d'une experience romande.

A presença dessas referências em um “segundo grau” de distanciamento com relação aos alunos, de quem em tese se exige apenas a leitura das obras indicadas na ementa, parece suficiente para afirmar que, do ponto de vista teórico, as obras traduzidas exercem grande influência sobre a formação proposta no Curso. Elas mostram ainda outro problema, relativamente novo em relação à primeira hipótese, que é o afastamento do estudante das obras originais e a substituição destas pela leitura de obras de resumo, comentário ou aplicação teórica.

4 A TRADUÇÃO EM TEXTOS ACADÊMICOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS

Colocadas as questões que levantei a partir da análise do currículo de um Curso de Letras, passo para um segundo recorte de dados. Trata-se de observar o texto internamente, dando destaque ao que sucede no ponto em que o discurso do autor introduz as palavras de um segundo autor, estrangeiro, ou atribui a ele determinadas afirmações (dentro do processo mais amplo de argumentação que organiza o texto como um todo). Atenho-me a uma obra que consta na bibliografia do Curso discutido na seção anterior. Para fins ilustrativos, tomarei um único artigo (SILVA; CARBONARI), presente em um dos livros recomendados na ementa da disciplina *Ensino/Aprendizagem do Português I* (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002). Nesse trabalho, encontramos inicialmente o trecho a seguir:

- (1) As atividades [*de ensino de leitura*] são trabalhadas de maneira automatizada (e automatizadora), porque assentadas no modelo mecanicista do behaviorismo. Criticando esse modelo, **Lyons** lembra o princípio básico que o norteia: ‘o comportamento de qualquer organismo pode ser descrito em termos de respostas que ele dá aos estímulos proporcionados pelo ambiente’ [...]. Pode-se constatar que os estímulos que produzem a cópia e a leitura são similares; contudo suas respostas se manifestam de forma distinta. ‘A cópia envolve uma relação entre estímulos textuais e respostas motoras, de tal maneira que o produto destas respostas motoras é uma reprodução dos estímulos textuais. (p. 95-96, negrito e sublinhados meus).

Neste pequeno excerto do início do artigo, há duas citações: uma ao texto traduzido de John Lyons (primeiro trecho sublinhado) e outra a um texto de Júlio César Coelho de Rose (segundo trecho sublinhado; a referência aparece numa nota de rodapé). Lyons é citado primeiro, para fornecer uma definição de behaviorismo, e Rose, em segundo, para ilustrar uma “aplicação” dessas noções ao caso particular do ensino de leitura e escrita. A ordem da menção aos autores obedece a uma organização retórica dos argumentos: enquanto Lyons é mencionado no âmbito de uma epistemologia geral (uma teoria da mente), Rose é citado como autor que particulariza e concretiza os conceitos. É verdade que essa organização reflete o fato de que Lyons é realmente anterior a Rose, e não seria procedente apresentá-los de forma inversa. No entanto, outra questão é o modo como cada autor é apresentado na construção dos argumentos: o nome de Lyons é efetivamente mencionado no corpo do texto, ao passo que a referência a Rose surge apenas ao pé da página, conferindo distintos graus de visibilidade a cada autor. Parece, aliás, que há funções-autor diferentes sendo acionadas – Lyons surge mais como um indicativo de filiação, um “fundador de discursividade”, nos termos de Foucault (2005); Rose está mais perto do anonimato – seu nome fora da sequência linear da argumentação, fora inclusive da sintaxe da frase em que seu pensamento é mencionado – mas seu enunciado está mais relacionado ao tema em questão (a leitura). Em outras palavras: a maneira como o texto distribui pesos para cada nome não é correspondente ao peso que cada obra de fato tem na construção dos seus argumentos.

Os trechos a seguir representam todas as demais citações encontradas no artigo, que não são numerosas (a seção “bibliografia” elenca diversos textos que não são citados diretamente). Entre colchetes, indico o autor e a obra a que se remetem as afirmações, encaixando os colchetes no ponto em que há uma nota de rodapé no original.

- (2) A leitura polissêmica, entendida como atribuição de uma multiplicidade de sentidos, é ignorada pela escola [Eni Orlandi, *Discurso e leitura*]. (p. 107).
- (3) Nos casos de leitura pressuposta, a oralização do texto torna-se mecânica, automatizada como simples dizer. Com relação a este modo de ler, é importante considerar as observações de **Élie Bajard** [Afinal, onde está a leitura?]. Segundo ele, quando o aluno lê em voz alta, não se trata propriamente de leitura, uma vez que não existe elaboração de sentidos, mas de uma dicção, de uma comunicação oral do texto à qual ele chama dizer. (p. 108, negrito meu).
- (4) O ato de ler como desvelamento de novas possibilidades de sentidos, constituídos a partir dos significados que o leitor atribui às palavras, tendo em vista suas experiências humanas e intelectuais [...] é ignorado por muitos professores em todas as disciplinas [Ezequiel Theodoro da Silva, *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*]. (p. 109).
- (5) Numa crítica a essa concepção mecanicista, **Ezequiel Theodoro da Silva** afirma que a leitura acaba se transformando em ‘um esquema de comportamento adquirido que, pela repetição, [pelo treino], se torna involuntário e automático’. (p. 110, negrito meu).

Todas as citações nos trechos de 2 a 5 se referem a textos brasileiros. Em 3 e em 4, os autores citados são apresentados como responsáveis por afirmações específicas sobre o ensino. Em 3, embora se possa dizer que Bajard é mostrado como quem afirma que “ler em voz alta não consiste em uma leitura”, entende-se também que o tema de seu enunciado é “o aluno” (quando lê em voz alta...) e não exatamente “a leitura”. A própria ideia atribuída a Bajard é afirmada, antes, pelo autor do texto citante, de forma que, enquanto conceito, ela é colocada numa espécie de terreno comum. De modo semelhante, o trecho 4 apresenta Ezequiel Theodoro da Silva como autor da afirmação de que uma determinada concepção de leitura é ignorada pelos professores – a concepção a que se refere o enunciado, no entanto, surge como elemento já dado. Nos dois casos, a citação ao autor não é o ponto de partida do argumento, mas surge como uma espécie de arremate – de modo muito semelhante, por exemplo, ao que Ducrot (1987, p. 143 e ss.) chama de “autoridade polifônica” (e não “arrazoado por autoridade”).

O trecho 5 é um pouco diferente, no sentido de que ao mesmo Ezequiel Theodoro da Silva se atribui um postulado generalizante sobre a leitura – ela se torna “um esquema de comportamento adquirido [...]”. Há também uma inversão do ponto de partida (em comparação com 3 e 4): o postulado “teórico” sobre a leitura é mostrado como ponto de chegada, e não como ponto de partida para uma avaliação, por exemplo, do comportamento de professores e alunos.

Enfim, o trecho 2 é o único em que há um termo que se refere a um conceito (“leitura polissêmica”) sendo atribuído a um autor. Apenas neste caso me parece que se pode dizer que o autor é apresentado como aquele que responde por um quadro epistemológico específico – nos trechos 3, 4 e 5, os autores são citados como “comentadores da mesma situação”, como responsáveis por análises ou avaliações semelhantes às que são assumidas pelos autores do texto citante. Parece-me, em todo caso, que mesmo em 2 não se atribui a Eni Orlandi o mesmo papel que se atribui a John Lyons no início do artigo – vale dizer, Orlandi aparece ao mesmo tempo como autora do conceito de “leitura polissêmica” e como autora de uma avaliação sobre a escola que é redobrada na opinião dos autores do texto citante.

Esse tipo de análise, se aplicado a uma amostra mais ampla, poderia levantar questões importantes. Trata-se, fundamentalmente, de comparar o papel de determinados textos na construção de um novo texto com a forma como os autores desses textos são apresentados no texto que se embasa neles. Aqui, ainda uma vez, limito-me a circunscrever o problema.

Parto para a análise de um segundo exemplo, desta vez uma dissertação de Mestrado defendida recentemente na mesma instituição em que se oferta o Curso cuja grade curricular comentei na seção 2. Nessa dissertação, encontramos basicamente duas situações que

me interessam caracterizar: a) citações diretas a obras estrangeiras não traduzidas; e b) citações a autores brasileiros que comentam obras de autores estrangeiros já traduzidos.

O primeiro caso pode ser exemplificado pelo trecho seguinte (os trechos entre colchetes representam o que se lê em notas de rodapé no original)¹³:

(6) De acordo com Autor 1 (DATA), “procedimentos cuidadosamente planejados em combinação com os vários métodos da TFD fornecem todo o necessário para que um método de pesquisa consistente seja adotado”. Na opinião de Autor, esses métodos se mostram “eficazes e apontam para uma mudança de paradigma fundamental nas Ciências Sociais”.

[“...*thoroughly planned procedures combined with various grounded theory approaches provide novice researchers with all they need to adopt a consistent method of research...*”]

[“...*the availability of such methods leads to a fundamental paradigm shift in social sciences...*”]

Neste caso, a autora da dissertação está fazendo referências ao quadro teórico central adotado em seu trabalho, e cita diretamente o texto de um pesquisador a quem atribui a autoria dos conceitos de que se utiliza. Depreende-se que o texto de “Autor 1” não possui tradução em português; a própria autora traduz os trechos citados e apresenta, em nota de rodapé, a redação original.

É interessante frisar que esse cuidado, cujo objetivo seria permitir ao leitor acessar o original e cotejá-lo, a tradução da autora citante é também um procedimento pelo qual se inicia uma negociação – o leitor é colocado em uma espécie de diálogo duplo com a obra de referência. Com efeito, o trecho da obra estrangeira se apresenta ao leitor duas vezes, de dois modos distintos – primeiro como segmento discursivo já incorporado à frase da autora brasileira, como parte integrante de um discurso em língua portuguesa que se materializa “naturalmente” no desenrolar do discurso da autora; e em segundo lugar, como objeto “estranho”, destacado do corpo do texto e, de certo modo, isolado em uma bolha que é a própria língua (estrangeira) na qual se apresenta.

Esse procedimento, aliás bastante comum, ilustra um movimento particular de incorporação do texto estrangeiro dentro de um quadro “vernáculo”, no qual ele não precisa apenas se tornar legível, mas também *interpretável*. Isso significa que a colocação em paralelo das versões original e traduzida serve tanto para argumentar pela correspondência entre os dois enunciados quanto para estabelecer uma negociação sobre suas possíveis diferenças – que de fato existem, como passo a apontar.

Começo destacando que a opção da tradutora não foi por manter a citação em inglês no corpo do texto e a versão traduzida em nota de rodapé, com o que se obteria uma leitura distinta. Fora isso, no primeiro trecho citado, a versão original é um comentário sobre a situação dos pesquisadores iniciantes, mas a autora citante exclui a expressão *novice researchers*, fazendo da versão traduzida uma afirmação de escopo mais amplo que a frase original. De modo semelhante, no segundo trecho citado, a autora elimina o termo *availability*, que é o sujeito da frase original, fazendo com que, na tradução, todos os predicados sejam atribuídos aos “procedimentos” da teoria em si e não à sua “disponibilidade”. Essas duas pequenas alterações parecem solidárias a uma tendência que é a de tornar as afirmações mais categóricas (em certo sentido, mais “abstratas” ou “universais”) em sua versão traduzida do que de fato o são na redação original.

Há mais. A autora da dissertação traduz o termo “*grounded theory*” como “Teoria Fundamentada nos Dados” (apresentado pela sigla “TFD”). O trabalho em si não informa se essa tradução já é de uso corrente pelos pesquisadores brasileiros ou se foi uma escolha da tradutora; em todo caso, a tradução do termo e o uso da sigla (note-se que não é o acrônimo, mas a expressão por extenso, com letras minúsculas, que surge no texto original) não se reduzem a uma operação de simples correspondência linguística. A própria tradução de “grounded” por “fundamentada nos dados” poderia ser posta em debate; podemos suscitar outras traduções possíveis, como “teoria fundamentada em dados” ou “teoria *embasada*”. Não importa se seriam traduções mais ou menos adequadas – o efeito que interessa notar é que o fato de se apresentar a redação original juntamente com a versão traduzida reduz a disposição do leitor para levantar esse tipo de questionamento; é como se, ao traduzir, também se comentasse ao leitor, “caso não se concorde com a tradução,

¹³ Optamos por não identificar a dissertação comentada para reforçar o fato de que, em nosso ponto de vista, as questões discutidas aqui dizem respeito aos processos de produção de conhecimento na universidade e não a escolhas individuais de pesquisadores. Pela mesma razão, preferimos não identificar os autores citados dentro das passagens, de modo que não se entenda que tenhamos críticas a uma ou outra perspectiva em particular.

fique-se com o original (mas não antes de ler minha própria versão)". Um dos efeitos desse procedimento, portanto, além de permitir ao leitor avaliar uma tradução, é o de introduzir uma versão vernácula do discurso estrangeiro no contexto de um discurso "materno" do qual as palavras originais tendem a se apagar nos próximos textos (ou assim que for de fato publicada uma tradução da obra).

Um segundo caso que encontro na mesma dissertação é o de autores brasileiros citados na condição de comentadores de outras obras. Sobre isso, dou dois exemplos.

(7) A teoria psicogenética de Jean Piaget fornece elementos para a compreensão de como um sujeito aprende, inclusive no que diz respeito a aprender uma língua. Piaget elaborou "uma teoria da construção do conhecimento que aspira à universalidade, pois não se limita a um plano de operações cognitivas particulares" (AUTOR 2, DATA).

(8) Na concepção bakhtiniana da linguagem, o homem não se comunica a partir de uma vontade de expressão; pelo contrário, "o signo exterior molda a consciência e o discurso interior do homem" (AUTOR 3, DATA). Assim sendo, nas relações escolares, fica patente o papel do professor como mediador entre os saberes instituídos em uma determinada área e a apreensão pelos alunos.

Nas passagens 7 e 8, "Autor 2" e "Autor 3" são pesquisadores brasileiros. Estes trechos refletem, portanto, o problema já comentado com relação ao currículo de Letras: muito embora tanto Piaget quanto Bakhtin tenham sua obra traduzida para o português, suas ideias comparecem ao trabalho acadêmico contemporâneo por meio de textos de comentário e não através dos originais traduzidos. Isto provavelmente se deve ao fato de que, nesta parte da dissertação de onde foram extraídos os excertos, a autora está desenvolvendo aproximações entre sua teoria "principal" e outras teorias que não são efetivamente usadas por ela na pesquisa, de modo que ela pode ter julgado prescindível recorrer à leitura dos originais; mesmo assim, mantemos a ressalva de que os autores estrangeiros *aparecem* no texto – não se escolheu suprimir a referência indireta, o que sugere que sua importância na construção do trabalho não é tão pequena.

Pode-se dizer que aqui estamos na outra ponta do processo de incorporação que vimos em 6. Os trechos 7 e 8 mostram referências a autores que, mais do que simplesmente traduzidos ao idioma, estão de tal forma incorporados como referências "universais" que parece natural que seus conceitos circulem por meio de textos de comentário ("*apenas a um especialista, a alguém que queira se aprofundar, caberia de fato ler a obra original*"). O relevo linguístico que se fazia ver explicitamente no primeiro procedimento, e que de algum modo funcionava também como um conjunto de instruções sobre como interpretar os trechos traduzidos/citados, está aqui totalmente apagado – nada está aí para indicar que haja uma distância temporal, cultural, epistemológica, e inclusive linguística, entre o lugar de onde se redigem os trechos 7 e 8, o lugar desde onde os comentadores citados na dissertação comentam os teóricos, e os lugares desde onde Piaget e Bakhtin postulam suas teorias. Neutralizadas essas diferenças, as proposições dos autores se encontram de tal forma achatadas em um modo de dizer "vernáculo"¹⁴ (às vezes, corriqueiro) que somos levados a indagar se isso não tem reflexos a forma como elas são interpretadas. Certas formulações inusitadas dos estudantes às vezes mostram o que se está dando a entender com o excesso de cuidado que se tem ao apresentar-lhes aquilo que deveriam aprender¹⁵.

Enfim, a terceira situação encontrada é a citação de autores brasileiros. Em parte, tratam-se de autores que se filiam ao quadro teórico adotado na dissertação e são convocados ao trabalho para apoiar a exposição dessa teoria. Nesse caso, entende-se que os autores brasileiros estão sendo citados porque trabalham dentro da mesma linha de pensamento dos autores estrangeiros a quem se atribui

¹⁴ Evidentemente, a questão linguística se sobrepõe ao problema que consiste em se tomar um conceito teórico fora do registro da "disciplina" dentro da qual ele opera, encarando-o como uma noção avulsa, aplicável diretamente a dados também avulsos. Para ficarmos com Bakhtin, ou melhor dizendo, com uma leitura muito particular que se fez de Bakhtin, esse é o caso quando se afirma que um professor, ao ministrar uma aula expositiva, "usou a linguagem de forma pouco dialógica". Parece que aqui estamos às voltas com um problema que é o de se tentar "traduzir" os dizeres necessários à formação para um registro mais "próximo" ou "familiar" – há uma certa tendência de se supor que, pelo apagamento dos índices de estranhamento, sejam eles linguísticos ou discursivos, está-se facilitando as coisas para quem busca uma formação.

¹⁵ Há uma anedota, de fundo verídico, que ilustra o problema. Já começamos a encontrar, nos trabalhos de jovens estudantes brasileiros, frases como "segundo Bakhtin, o ensino de português...".

a origem das ideias que orientam a pesquisa, de modo que seu surgimento configura mais um caso de citação “em segundo grau”, que reforça o estatuto da teoria adotada, do que uma forma de estabelecer um contraponto entre duas versões da teoria (uma brasileira e outra anglófona, por exemplo). Em outras palavras, não encontramos nenhuma citação ou referência a um autor brasileiro que cumpra, na dissertação, o papel de estabelecer uma polêmica com o ponto de vista do “Autor 1” (citado diretamente em 6).

Em outra parte, encontramos referências como as seguintes:

(9) Autor 4 (DATA) estudou os depoimentos de alunos do bacharelado e da licenciatura em francês e espanhol da Universidade X. Por meio de seu trabalho, percebeu que os percursos de aprendizagem dos alunos passam por mudanças abruptas, que desestabilizam seus sistemas de crenças e causam o surgimento de focos de tensão. Nessas situações, “o aluno é desafiado ao máximo e se encontra diante do ‘risco’ de cometer erros que podem ter grande valor para sua aprendizagem, pois podem movê-lo da posição inicial para um ponto de vista novo sobre suas próprias dificuldades” (AUTOR 4, DATA).

(10) O tema X surgiu em um congresso realizado no ano de 197-, na cidade Y, no país europeu Z. Nesse congresso, em que estiveram presentes representantes de inúmeras áreas das ciências sociais (história, sociologia, filosofia, geografia, psicologia entre outras) para debater o papel das humanidades e os rumos das disciplinas humanas na era moderna. O Pesquisador 1, convidado a realizar a conferência de abertura, defendeu pela primeira vez a importância de que o tema X seja encarado como “objeto de estudo e investigação de pesquisas sistemáticas” e não apenas como foco de “elucubrações eventuais” (AUTOR 5, DATA).

Aqui temos dois casos semelhantes. No trecho 9, um pesquisador brasileiro (“Autor 4”) é apresentado como personagem de uma narrativa que conta sua filiação ao quadro teórico adotado na dissertação. O trecho menciona o nome da universidade em que o “Autor 4” trabalha e utiliza alguns termos próprios da teoria adotada pela autora da dissertação ao relatar indiretamente as descobertas do Autor 4, como “percurso de aprendizagem”, “sistemas de crenças” e “focos de tensão”. Neste caso, a obra produzida no Brasil não é apresentada como origem dos conceitos (mesmo quando eles são definidos a partir de citações desse texto¹⁶), mas como evidência de que a teoria já possui adeptos no território nacional – o que funciona como justificativa (em duas direções – na de que há “ainda” poucos trabalhos nessa linha, razão para que se faça mais um; ou na de que “já” há trabalhos nessa linha, sinal de que ela deve ter alguma relevância).

No segundo caso, temos um exemplo da situação em que um autor de referência, visto como “fundador” de um discurso, é transformado em personagem de uma espécie de narrativa “mítica” que revela a origem da teoria. Narra-se o processo pelo qual o problema teria surgido, o contexto em que o criador da teoria trabalhou, as pressões que sofreu, as amizades e as influências que teve, e assim por diante. No presente caso, a anedota recontada pela autora da dissertação ajuda a estabelecer um marco temporal e geográfico para o surgimento das ideias que segue. O elemento que nos interessa aqui é que essa narrativa é apresentada por meio de outro autor brasileiro (“Autor 5”), de modo que já se tem pelo menos duas pessoas contando a mesma história – o que não passa sem algum efeito retórico. A produção nacional entra, então, com um segundo papel, diferente do que exerce em 9 – o de preservar o “mito original” da teoria (seguindo uma certa tradição, aliás, segundo a qual o mito revela seu fundador como um estrangeiro¹⁷). Parece ainda digno de nota que essas narrativas irrompem no discurso acadêmico mais como forma de se indicar que um percurso se repete – o trajeto da pesquisa presente estaria prenunciado em trajetórias anteriores, já concluídas – do que como objeto de polemização. Também nisso deve haver algo do funcionamento mítico – um saber que se funda na repetição, na ancestralidade e numa fusão peculiar do tempo cronológico (o da pesquisa atual) com um tempo “eterno”, que transcorre indefinidamente nessas

¹⁶ Mais uma vez, as discussões de Ducrot (1987) sobre a “autoridade polifônica” e o “raciocínio por autoridade” poderiam ajudar a pensar esses casos em que, a fim de esclarecer uma filiação teórica, cita-se um autor adepto da teoria e não o autor que propõe originalmente os conceitos. Sinto-me inclinado a dizer que a “autoridade polifônica” parece ter a ver com a transformação de um conceito (de uma “proposição”, por assim dizer) em lugar-comum, no sentido de tornar-se uma espécie de ponto de encontro, de voz compartilhada na qual os pesquisadores se identificam. Passa-se a falar “em nome” do autor original, de tal modo que suas afirmações passam a circular nos discursos apresentando-se não exatamente como “as palavras que alguém proferiu”, mas como uma verdade que se faria evidente quase que por si só (para um grupo ou audiência específicos, ao menos).

¹⁷ Pode ser interessante observar que, no trecho original citado em 7, há uma nota de rodapé explicando quem é Lacan [“Jacques-Marie Émile Lacan (1901 – 1981), médico neurologista e psiquiatra, seguidor das ideias de Freud”] que exerce uma função semelhante.

pequenas narrativas das quais não se liberta com facilidade. Mas, seguindo por essa linha, estaríamos perdendo de vista o problema da tradução e avançaríamos para um terreno no qual precisaríamos entrar com mais cuidado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei esboçar neste estudo algumas questões de pesquisa que, segundo vejo, ajudariam a articular os estudos da tradução a uma pesquisa sobre os processos epistemológicos da universidade contemporânea. Dei a esse esboço um foco particular ao referir-me à universidade brasileira.

Como anunciei antes, apresento minha conclusão na forma de uma narrativa hipotética que, segundo imagino, ilustra o papel que a tradução vem exercendo entre os processos pelos quais se tem feito pesquisa no Brasil. Penso na possibilidade de um percurso no qual um texto estrangeiro, reconhecido como enunciado “verdadeiro”, portador de “conhecimento”, é traduzido inicialmente como forma de inserir uma perspectiva teórica no país. Isso pode se dar sob várias circunstâncias – uma delas seria o fato de alguém formar-se no exterior, dentro de uma dada linha teórica, e, ao regressar, assumir a tarefa de criar um grupo local que trabalhe segundo os mesmos princípios. A tradução dos textos seria a princípio artesanal e o material bibliográfico circularia em um âmbito restrito (um grupo de pesquisa, uma classe de pós-graduação etc.). Nesse momento a tradução provavelmente andaria lado a lado com a leitura de textos em língua estrangeira.

Um primeiro aspecto problemático é que, no percurso hipotético que vislumbro, o grupo local não chega a produzir uma versão modificada da teoria por conta própria – ele será muito rápido em difundir uma, se esta for postulada desde o lugar de origem, mas, de resto, procurará estar a par do modo como trabalham seus pares nacionais e estrangeiros, garantindo certa homogeneidade de procedimentos e de terminologia. Numa estrutura assim, pode-se ter uma rede, mas a tendência é que os trabalhos cite uns aos outros de forma pouco polemizadora; a funcionalidade do grupo é mais a de garantir a difusão das ideias provenientes de um núcleo central “produtivo” do que a de promover a “produtividade” dos diversos nodos que a estruturam. A produção da pesquisa se dá dentro de uma estrutura de pirâmide, em que a tradução tem um papel inicial bastante importante, certamente lado a lado com o comentário e outras funções semelhantes de regulação do discurso. A partir do momento em que essa pirâmide tenha uma base larga o suficiente, ou a partir do momento em que uma editora assuma a publicação dos textos traduzidos, a obra estrangeira de referência, dispondo de uma edição nacional, passa a circular para além do âmbito de um grupo específico e difunde-se sem necessitar de uma ação direta ou indireta desse grupo.

Um terceiro momento, então, é aquele em que o texto traduzido afasta-se do leitor “comum” e, estando rodeado por uma camada tão espessa de “comentários”, transforma-se numa espécie de item de colecionador – uma leitura que só seria recomendada “a quem realmente quiser se especializar no assunto”. É tentador citar exemplos concretos – no Brasil, para ficar no óbvio, pode-se suspeitar que Bakhtin seja hoje muito mais uma personagem do imaginário sobre o ensino da língua do que alguém cujos textos efetivamente se leia. Deve haver outros casos semelhantes, e sempre é bom colocar-se como pergunta qual terá sido o percurso que elevou tais autores à condição que hoje possuem. Pergunto, em especial, qual teria sido a história de sua tradução para o idioma vernáculo e que decisões (inclusive, exclusões) poderiam ser postas na conta dos tradutores. Enfim, a etapa final desse processo talvez seja essa transformação do autor estrangeiro em “personagem” de pequenas narrativas como as que exemplifiquei em 10, que também podem ser encontradas em obras de divulgação destinadas a estudantes (recontar as vicissitudes do fundador torna-se um parágrafo obrigatório em todo trabalho...). Neste caso, tem-se uma espécie de morte da tradução: o que em dado momento foi questão para um tradutor – nomear certo conceito, transpor uma fraseologia peculiar, preservar ou dar a entender certo tom etc. – torna-se um jargão de área, de tal modo incorporado ao discurso comum que o idioma original pode desaparecer por completo do pano de fundo (isso considerando os casos em que o senso-comum seja fiel ao que a obra de referência diz).

Tenho a impressão, para encerrar, que uma contestação possível ao que disse seria: *mas que mal há em se querer difundir a linha na qual se trabalha?* Só poderia responder a isso dizendo que não há mal algum. O problema não é esse; tratei de outras coisas que não da difusão de uma linha de pesquisa. Tratei, em especial, de uma certa divisão de trabalho e de um certo modo de se “estar em rede” que mantém subjacente essa trigonometria básica de pirâmide. A essa contestação também teria que responder que o que coloquei

neste trabalho, especialmente com minha narrativa conclusiva, não passa de uma hipótese fundamentada em algumas intuições e dois recortes de dados bastante pontuais. Propus-me a esboçar problemas de pesquisa e não a fazer um diagnóstico de uma situação. Pode ser que o percurso que imaginei nunca tenha acontecido de fato – tanto melhor assim, tudo não passaria de um mal entendido. *Je voudrais un château saignant*, corrigiria o personagem de Cortázar.

REFERÊNCIAS

DUCROT, Oswald. A argumentação por autoridade. In: DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987. p. 139-159.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

LACAN, Jacques. *O seminário. Livro 17. O avesso da psicanálise. 1969-1970*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2. edição. Campinas: Unicamp, 1995.

Recebido em 30/08/2015. Aceito em 04/10/2015.