

TRADUÇÃO LITERÁRIA E A RELAÇÃO GLOBAL – LOCAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Vera Helena Gomes WIELEWICKI¹

Resumo

Este trabalho discute a tradução literária na formação de professores de língua inglesa como uma possibilidade de problematização da relação hegemônica entre global e local. Este estudo apresenta reflexões levantadas por projeto de pesquisa que procurou observar a leitura de textos literários em língua inglesa em tradução e, ao mesmo tempo, a circulação de literaturas em língua inglesa em meios escolarizados ou não, no Brasil. A partir das propostas sugeridas pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (MEC 2006), das discussões sobre tradução e o mito das origens (Derrida 2002) e da pedagogia da literatura traduzida (Venuti 2002), este trabalho sugere que inserir a literatura estrangeira traduzida, de forma crítica, em cursos de licenciatura em Letras, pode contribuir para pedagogias que desvelem a relação hegemônica entre o global e o local nos contextos de ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: globalização, formação de professores de línguas, educação literária, tradução literária.

Abstract: This paper discusses literary translation in English teacher education as a possibility for problematizing the hegemonic global-local relation. This study presents reflections pointed by a research project that aimed at observing the reading of English literary texts translated to Portuguese and, at the same time, the circulation of English language literatures at school contexts, or other contexts, in Brazil. From the proposals suggested by the *Curricular Guidelines for Secondary School Teaching*, issued by the Ministry of Education in Brazil (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio - MEC*), from the discussions about translation and the myth of origins (Derrida 2002), and the pedagogy of the translated literature (Venuti 2002), this paper suggests that including

¹ Professora do Departamento de Letras, área de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa. Professora do Programa de pós-Graduação em Letras, área de Estudos Literários, linha de pesquisa Literatura e a formação do leitor.

translated literary texts, in a critical way, in teacher education courses, may contribute to pedagogies that unveil the hegemonic global – local relation in the contexts of the teaching of foreign languages.

Key-words: globalization, language teacher education, literary education, literary translation.

Falar sobre a relação entre tradução e ensino de línguas estrangeiras, atualmente, ainda provoca arrepios entre grande parte dos professores de línguas e dos pesquisadores formadores de professores. As lembranças do método de gramática e tradução ainda estão vivas, invocando imagens de alunos resolvendo infundáveis exercícios de gramática ou copiando e traduzindo textos da língua estrangeira para a língua materna. Tais atividades garantiriam ao professor a certeza de que seu aluno teria entendido completamente o texto na língua estrangeira. Saltando para o método comunicativo, febre do final do século vinte, tal prática se torna inaceitável. O aluno tem que usar a língua em atitudes “reais” de comunicação. É o tempo dos cursos de imersão, inclusive em espaços isolados para isso, como hotéis e pousadas, e das aulas totalmente desenvolvidas na língua estrangeira, de preferência desde o primeiro encontro, slogan de muitos cursos livres. Hoje, os gêneros textuais estão sendo o foco de atenção de pesquisadores, e fazem parte das propostas de ensino de línguas, estrangeiras e materna, mais afinadas com as novas tendências na área. Nesse contexto, a tradução não desempenha papel significativo nas práticas tidas como recomendadas academicamente para o ensino de línguas.

Mas, observando os contextos de usos das línguas estrangeiras no Brasil, pode-se perceber que dificilmente temos situações em que essas línguas são utilizadas em situações “reais” de comunicação. De uma forma geral, as línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, são usadas em conjunto com a língua portuguesa em situações de produção de significados diariamente, muitas vezes sem que as pessoas se dêem conta de que estão tendo contato com construções textuais “estrangeiras”.

A literatura estrangeira no Brasil é um bom exemplo dessa situação. Nas listas de livros mais vendidos, a maioria significativa é de literatura estrangeira traduzida para o português; dentre os filmes mais assistidos, aqueles produzidos em Hollywood esmagam produções locais, e adaptações literárias são uma garantia de público que movimenta tanto a indústria cinematográfica quanto a editorial, estendendo-se inclusive para jogos eletrônicos,

sites na internet e séries de TV. Toda essa movimentação “cultural” é comprada no Brasil, com livre acesso na língua materna. Embutido na cultura pop altamente consumida, está um ideal de vida, um conjunto de valores “globalizados” que se torna modelo palatável, envolvido pela tradução na língua portuguesa e, assim, aparentemente compatível com a cultura local. Dessa forma, acredito que fechar possibilidades para a tradução no ensino de línguas estrangeiras corresponde a manter a via de acesso ao estrangeiro aberta de forma acrítica, limpa dos ruídos (Venuti 2002) que o processo tradutório deixa, que marcam escolhas nunca livres das relações de poder que permeiam construções discursivas. Por outro lado, problematizar a relação original – tradução, nos diversos níveis em que ela se estabelece, no ambiente de ensino de línguas estrangeiras pode ser uma forma de abordar a relação global – local procurando desvelar relações de poder que as constituem.

Sobre essa questão, DePaula afirma que, recentemente, o neocolonialismo tem reforçado paradigmas que penetram a pele, cérebros e corações de sul americanos, ditando práticas que tendem a banir a tradução do aprendizado de línguas estrangeiras. Segundo a autora, banir a tradução promove a noção de que aprender uma língua estrangeira implica rejeitar a língua materna, e acrescenta:

Banir o uso da língua materna em um contexto de língua estrangeira tem implicações políticas mais fortes do que o grande mercado de livros de linguagem monolíngues se dá ao trabalho de considerar. O movimento de se reintroduzir a tradução na sala de aula de língua estrangeira oferece aos aprendizes e professores oportunidade de melhor *devorar* a nova linguagem, de nutrir-se do outro, e assim, de transformar-se, não substituindo um modelo pelo outro, mas antes compreendendo melhor como as duas linguagens apontam para a realidade de diferentes, mas também muito semelhantes, perspectivas (DEPAULA 2009, 275; tradução minha, itálicos no original).

DePaula chama a atenção para contextos de aprendizagem de línguas em que o acesso ao saber não se dá em um vácuo de relações de poder, desde interesses mercadológicos até a valorização da cultura do estrangeiro como algo superior a ser atingido. Dessa forma, para um melhor acesso ao bem cultural almejado, a interferência da língua materna passa a ser um ruído que atrapalha. Por outro lado, a tradução pode ser vista como uma atitude antropofágica transformadora, aproximando o local do global de forma crítica. Jordão (2001) também sugere a educação literária em língua estrangeira como uma atitude *epistemofágica* transformadora, em que a literatura não seria vista como algo pertencente às esferas superiores do conhecimento. A meu ver, é necessário dessacralizar tanto a língua estrangeira quanto a literatura para proporcionar uma construção de sentidos válida no âmbito local em contato com o global.

Procurando problematizar o papel da tradução literária na formação dos professores de línguas estrangeiras, desenvolveu-se o Projeto de Pesquisa “Ensino de Literatura: Leitura e Tradução”, ligado ao Grupo de Pesquisa “Produção, Circulação e Recepção de Textos Literários”, certificado pelo CNPq, na Universidade Estadual de Maringá, de 2007 a 2009. Constituído por professores, alunos de pós-graduação e graduação, o grupo focalizou a formação do professor, tendo em vista sua atuação profissional em escolas de ensino fundamental e médio, contexto local da pesquisa. Os estudos podem ser divididos em dois blocos: o primeiro, investigando a leitura de textos literários de literaturas de língua inglesa traduzidos, por alunos de licenciatura em Letras; o segundo, preocupou-se com a circulação dos textos literários em forma traduzida ou adaptada. Organizado dessa forma, o projeto procurou investigar o tema proposto nos âmbitos da formação de professores de línguas e literaturas e da circulação e recepção da literatura estrangeira por leitores fora do ambiente universitário, em meios escolares ou não, justamente o público que se beneficiará do trabalho futuro dos professores em formação em cursos de licenciaturas em Letras.

Norteadas pelas indagações expostas anteriormente, as pesquisas do primeiro bloco procuraram observar se os alunos de licenciatura em Letras buscam textos literários traduzidos, porque o fazem e como. Com quatro trabalhos desenvolvidos de maneira específica nesse sentido, buscou-se verificar, também, como se dá a leitura do texto literário em língua inglesa por futuros professores dessa língua. Este aspecto da pesquisa foi motivado pela observação, em pesquisas anteriores, de que os alunos de licenciaturas procuram textos literários traduzidos para tentar sanar seus problemas de falta de proficiência na língua estrangeira e falta de conhecimentos culturais e históricos específicos da língua estrangeira. Essa busca, via de regra, é feita à revelia dos professores, que recomendam que os textos sejam lidos nos “originais” em língua estrangeira, ou seja, a tradução não é permitida na sala de aula de formação dos professores.

Com o fim de observar os processos de produções de sentido dos alunos de licenciaturas face os textos literários estrangeiros, foram pesquisadas as três séries (3^a, 4^a e 5^a) que oferecem disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa no currículo do curso de licenciatura em Letras – Habilitação Português-Inglês, em três trabalhos de pesquisa, abrangendo três gêneros literários: o conto, o romance e o poema. O quarto trabalho, também desenvolvido na 5^a série, pesquisa o texto dramático e sua adaptação cinematográfica. Deve-se acrescentar que esta pesquisa foi desenvolvida em turmas que ainda seguiam o currículo antigo de licenciatura, anterior às reformulações previstas na Resolução CNE/CP 2 (2002), que serão discutidas mais adiante.

Com este bloco de trabalhos pôde-se observar que alguns aspectos, para os alunos, são problemáticos na construção de sentidos em face da literatura estrangeira: falta de competência lingüística; falta de conhecimentos específicos culturais; falta de articulação entre os conhecimentos adquiridos no curso de Letras, ou seja, a incapacidade de transposição de saberes de uma disciplina para outra, impedindo que os alunos desenvolvam uma “boa” leitura poética, por exemplo. Ao mesmo tempo, a visão de tradução coincide com uma perspectiva instrumental, no sentido de que a boa tradução é aquela o mais fiel possível, capaz de ajudar o aluno a entender o texto estrangeiro e capacitá-lo a desempenhar satisfatoriamente as funções esperadas dele em sala de aula. Assim, o aluno que busca a tradução única e exclusivamente para “entender” o texto literário acaba frustrado, pois continua não conseguindo desenvolver a análise literária exigida, nos moldes acadêmicos. Por vezes, a tradução “atrapalha”, já que é lida como se fosse um espelho exato das intenções do autor e seus efeitos de leitura pretendidos na língua materna. Implicações de poder que permeiam as escolhas do tradutor, como por exemplo exigências mercadológicas e editoriais, censuras de governos quanto a material que pode ou não ser traduzido, afiliações ideológicas dos tradutores ou autores, não são levadas em consideração, via de regra.

No segundo bloco de pesquisas, procurou-se investigar a circulação dos textos literários em língua inglesa em forma traduzida ou adaptada, em meios escolares ou não. A finalidade deste bloco foi observar formas de circulação da literatura estrangeira entre leitores no Brasil. Desta forma, observaram-se textos literários estrangeiros circulando entre os leitores brasileiros de diferentes faixas etárias, em diversas formas: em sua forma original, em língua estrangeira—mais escassa e quase restrita aos meios acadêmicos; em traduções; em adaptações para textos escritos adequados a crianças e adolescentes; em material didático em língua portuguesa e em meio cinematográfico. Nos meios escolares, destacam-se as traduções e adaptações que chegam à sala de aula, como trechos de peças de Shakespeare em livros didáticos; versões facilitadas ou adaptadas em língua inglesa e publicadas nas séries de *readers* que constituem a leitura suplementar em língua inglesa em escolas livres de idiomas e versões traduzidas e adaptadas para a língua portuguesa presentes, por exemplo, em livros didáticos de língua portuguesa.

Esse material, circulante em meios escolares de ensino fundamental, médio e em escolas de idiomas, bem como em meios fora do ambiente escolar, em geral não faz parte dos currículos de Letras. Disciplinas de literaturas estrangeiras não discutem a literatura em sua forma traduzida, nem a cultura pop, tampouco textos traduzidos fazem parte dos programas das disciplinas específicas de formação do professor. Muitas vezes, a literatura estrangeira

circulante por meio de traduções e adaptações é abordada tendo o texto traduzido ou adaptado como fonte única, e as implicações do processo tradutório, as escolhas do tradutor ou do adaptador não são problematizadas. Desta forma, um material de alta circulação, impregnado de implicações de poder, tanto em contextos escolares como fora deles, é banido da sala de aula, não é analisado de forma crítica por professores em formação. Tais implicações podem ser problematizadas quando se questiona com os professores em formação, por exemplo, as razões de determinados temas polêmicos serem retirados ou amenizados em simplificações. Pode-se questionar a que interesses se atende quando uma publicação decide dar ênfase à construção linguística, em determinadas versões adaptadas destinadas a um público de aprendizes de língua estrangeira, com especificação de número de palavras e categorias gramaticais, em lugar de se promover discussões em relação ao suicídio em *Hamlet*, ou ao papel da mulher na sociedade em *The Taming of the Shrew*, ou à visão do colonizador sobre o colonizado em *The Tempest*. Pode-se questionar, também, que interesses levam à adaptação fílmica de determinado texto literário e que efeitos de sentido se obtém com escolhas de relevância para diferentes aspectos, como caracterização de personagens, ou acréscimo e/ou supressão de personagens.

Desde 2002, entretanto, os cursos de licenciaturas tem sido forçados a repensar seu papel como formadores de professores. Isso, por conta da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que fixa “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”, além das quatrocentas horas de “estágio curricular supervisionado”. Não é objetivo desse trabalho discutir a Resolução, que tem trazido, desde sua publicação, muitos questionamentos para os envolvidos na elaboração dos currículos dos cursos de licenciaturas. Parto do pressuposto de que, desde as reformulações inauguradas pela Resolução, forçosamente passou-se a pensar os cursos de licenciatura em Letras de uma forma mais voltada para a formação de futuros professores. Assim, componentes curriculares que não tivessem uma direta aplicabilidade na prática docente futura dos alunos foram reavaliados e “perderam horas” na grade curricular. Essa é a situação das literaturas estrangeiras. É sabido que em cursos de licenciatura de um modo geral, muito pouco espaço é dedicado ao estudo dessas literaturas, sempre com a justificativa de que o conteúdo do qual elas se ocupam não é objeto dos ensinamentos fundamental e médio, portanto, não faz parte da “prática” exigida pelo MEC. Por outro lado, observa-se que os textos literários “banidos” dos cursos de licenciatura em Letras estão, sim, no dia-a-dia dos estudantes do ensino fundamental e médio, como já apontado.

Um outro ponto a ser levantado é a recente publicação (2006) das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (MEC). O Capítulo 3, Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, do Volume 1, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tem como objetivo:

retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (87).

O documento do MEC inova em relação a posturas pedagógicas anteriores porque problematiza a questão exclusão/inclusão em relação ao ensino das Línguas Estrangeiras, contrariando o pensamento comum de que a pura e simples exposição à cultura estrangeira, tida como superior pelo senso comum, já seria benéfica aos jovens brasileiros. O documento salienta que “um projeto de inclusão poderá aumentar o sentimento de exclusão se considerar o usuário apenas como um consumidor dessa linguagem em vez de lhe abrir oportunidade de compreensão de seu papel também de produtor dessa linguagem” (95). A exclusão, conclui o documento, estaria “implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas” (96).

Pensando sobre o aprendizado de Línguas Estrangeiras na sociedade globalizada, o documento propõe que se considere a relação entre o *global* (“universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por força político-econômica, se apresentam como modelos sociais”) e o *local* (“regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias”) em sua perspectiva hierárquica, relativizando-a (96).

Importante, ainda, é a visão de cultura que se adota como base para o ensino da língua estrangeira. Um conceito de cultura prescritivo e normatizador como sistema homogêneo fixo correspondente à função prescritiva e normatizadora da gramática, alerta o documento do MEC, gera uma concepção de cultura como “cultura padrão, contendo ‘o melhor’ dos valores, das crenças e da expressão de um povo, sendo esse povo visto como homogêneo e igual, sem variações ou diferenças” (108). Assim, o documento ressalta que

na base desses dois conceitos de língua como gramática e de cultura padrão está a homogeneidade; e na base da promoção e da defesa da homogeneidade na língua e na cultura está a exclusão social. Isso no sentido de que a homogeneidade de ambos, ao impor uma normatividade ou modelo único, marginaliza e elimina as variantes socioculturais e de linguagem que naturalmente compõem qualquer língua e qualquer cultura (108).

Os estudos da tradução, a meu ver, contribuiriam para a discussão da relativização do global e do local, para uma dessacralização da visão de “cultura padrão” e, conseqüentemente, para projetos de inclusão social e o ensino de línguas estrangeiras. A reflexão sobre o processo tradutório, se acontecer de forma crítica e aberta a diversas vozes, pode incluir o local na visada que se dá para o estrangeiro, relativizando valores tidos como universais; pode problematizar ideais de cultura padrão e homogênea a partir do reconhecimento da impregnação de elementos “estrangeiros” nessas culturas; pode incluir em suas discussões o reconhecimento de identidades locais, muitas vezes tidas como marginalizadas, e seus processos de construção de sentidos, contribuindo para a inclusão dessas visões e seus indivíduos nos debates globais.

A essas questões, podem-se acrescentar ainda as discussões presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio referentes à Literatura, no mesmo documento do MEC. O documento questiona a falta de autonomia e especificidade no trato da Literatura pelas diretrizes oficiais, bem como deixa clara uma posição de valoração da literatura “de alta qualidade”, questionando se não haveria uma “demasiada tolerância relativamente aos produtos ditos ‘culturais’, mas que visam somente ao mercado”. O documento continua, afirmando que, “se vista assim, essa atitude não seria libertária ou democrática, mas permissiva. Pior ainda: não estaria embutido nessa escolha o preconceito de que o aluno não seria capaz de entender/fruir produtos de alta qualidade?” (56). O que falta, nessa concepção de literatura e de seu trato em ambientes escolarizados, é a problematização dos processos que legitimizam certas produções literárias como sendo de alta qualidade. Além disso, o documento prescreve a leitura do texto literário e não de “simulacros”. O documento alerta que

a prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros, [...] ou simplesmente ignorando-o (70).

Uma nota de rodapé explica *simulacros*:

resumos em publicações dirigidas para vestibulandos, paráfrases do professor, filmes baseados nas obras, adaptações de obras—todas essas modalidades, que também têm sua importância e às quais se pode sempre recorrer, dependendo dos objetivos visados, não substituem jamais a experiência de leitura da obra original. (70)

Apesar de o documento não “banir” o trabalho com os chamados *simulacros*, percebe-se uma postura negativa em relação a esses textos e sua utilização pedagógica. A meu ver, colocam-se em um mesmo plano textos que têm a finalidade de simplificar, esterilizando o texto literário, e adaptações, até para outras linguagens, como a cinematográfica, que podem ser enriquecedoras para o aluno do ponto de vista crítico e criativo. Trazer para a sala de aula discussões sobre as diferentes possibilidades de leitura de um mesmo texto não é um processo facilitador. Ao contrário, pode ser até perigoso para o professor que não esteja disposto a abrir mão de suas interpretações literárias e de mundo em prol de visões mais democráticas que tenham o aluno como agente de seu aprendizado. É aqui que o trabalho com traduções e adaptações pode abrir os horizontes interpretativos de professores em formação e, conseqüentemente, de seus futuros alunos. O próprio documento abre uma brecha para esse tipo de trabalho quando sugere critérios para a seleção de textos:

pensamos que se deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas. Nada impede, e é desejável, que obras de outras nacionalidades, se isso responder às necessidades do currículo de sua escola, sejam também selecionadas. Também é desejável adotar uma perspectiva multicultural, em que a Literatura obtenha a parceria de outras áreas, sobretudo artes plásticas e cinema, não de um modo simplista, diluindo as fronteiras entre elas e substituindo uma coisa por outra, mas mantendo as especificidades e o modo de ser de cada uma delas, pois só assim, não pejorativamente escolarizados, serão capazes de oferecer fruição e conhecimento, binômio inseparável da arte (74).

Embora o enfoque, segundo as sugestões curriculares, deva ser dado à literatura brasileira, outras literaturas também podem ser trabalhadas, e é o que se observa não só no ensino médio como também no ensino fundamental. A literatura estrangeira é lida por estudantes, pelo jovem leitor em formação, mas quando isso ocorre em língua portuguesa, muitas vezes os textos são tratados como se tivessem sido “originariamente” escritos em português, questões acerca da cultura estrangeira e do processo tradutório não são levadas em conta. O mesmo ocorre com adaptações para cinema, desenhos animados, ou formas de cultura pop, como gibis (HQs) ou telenovelas. A problematização de tais questões no curso de Letras poderia contribuir para a formação de um leitor mais crítico e criativo nos ensinos fundamental e médio.

A busca dos alunos da graduação pelo texto literário traduzido no curso de Letras está calcada em uma necessidade de aprovação nas disciplinas de literaturas estrangeiras. Assim, para eles, quanto mais o texto traduzido se aproximar do “original”, melhor será a tradução, pois, segundo sua perspectiva, eles seriam capazes de participar das discussões em sala e

obter boas notas nas avaliações. Não está nos objetivos dos alunos problematizar a relação entre o “original”, ou texto-fonte, e o texto traduzido.

Entretanto, podemos antecipar que o objetivo dos alunos de buscar na tradução um espelhamento exato do texto-fonte não será alcançado, como as pesquisas vieram confirmar. Derrida, em *Torres de Babel* (2002), retoma o texto bíblico afirmando que ele seria “o mito da origem do mito, a metáfora da metáfora, a narrativa da narrativa, a tradução da tradução” (11). Para o autor, o texto bíblico não fala apenas da necessidade e, ao mesmo tempo, da impossibilidade da tradução, mas da impossibilidade de se acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação. O texto bíblico denota a busca incessante pelas origens, podemos dizer até, pela ilusão de tranqüilidade que o estado “original” impõe. Entretanto, instaurada a diferença, essa origem pura e única passa a ser impossível de ser alcançada, e qualquer tentativa de “construí-la” será desconstruída. Dessa forma, buscando sanar seus problemas com uma concepção de tradução como “cópia fiel” do texto original, o aluno reproduz a busca pela origem, fadada ao insucesso. Pode-se afirmar, assim, que a busca por textos literários traduzidos apenas como um reflexo do “original” ao qual não se tem acesso não é uma prática pedagógica válida para uma construção de sentidos que desestabilize a hegemonia do global sobre o local.

A discussão sobre a tradução literária e a formação de professores faz pensar sobre a problematização que Venuti (2002) desenvolve sobre o tema. Observando-se a análise que Venuti faz da tradução em língua inglesa em universidades nos Estados Unidos, pode-se traçar um paralelo à situação brasileira. Segundo ele, os textos estrangeiros são lidos nos Estados Unidos em suas traduções para o inglês como se tivessem sido escritos nessa língua. A situação denota uma falta de interesse pelo que é estrangeiro, instaurando o risco do narcisismo e complacência culturais pela posição marginal da tradução, o que “empobrecerá as culturas britânica e americana e promoverá valores e políticas baseadas na desigualdade e na exploração” (170). A marginalidade da tradução alcança até mesmo as instituições educacionais, manifestando-se por meio de uma contradição “escandalosa”, segundo o autor: “por um lado, uma dependência total de textos traduzidos nos currículos e na pesquisa; por outro lado, uma tendência geral, tanto no ensino quanto nas publicações, de omitir o status de textos traduzidos como sendo traduzidos, tratando-os como textos escritos originariamente na língua-alvo” (171). Conseqüentemente, a “existência” da tradução é reprimida no ensino de literatura traduzida. Venuti apresenta, como seus objetivos, explorar duas questões. Primeiramente, ele questiona quais seriam os custos políticos e culturais, ou seja, “que reconhecimentos e práticas a tradução possibilita ou elimina?” (171). Em segundo lugar,

Venuti indaga “que pedagogia pode ser desenvolvida para tratar da questão da tradução, especialmente dos resíduos de valores domésticos inscritos no texto estrangeiro durante o processo tradutório?” (171).

As preocupações de Venuti podem ser transpostas para a o contexto da formação de professores no Brasil. Aqui, em cursos de Letras, temos algumas situações distintas: em universidades maiores, situadas em grandes centros, os textos de literatura estrangeira são pretensamente lidos e discutidos na língua de origem. Em algumas universidades de porte médio, existe uma prática dupla: alguns cursos, ou professores em particular, adotam textos em língua inglesa e assumem que seus alunos os lêem na língua estrangeira e desenvolvem as discussões em sala de aula em inglês; outros adotam traduções. Em faculdades isoladas, via de regra, lêem-se os textos em traduções, sem referências aos originais, ou em adaptações e resumos. O questionamento de Venuti, portanto, aplica-se à situação brasileira. Tanto lá como aqui textos traduzidos são lidos sem problematização, contribuindo para o apagamento das relações de poder que legitimizam as relações entre o global e o local. Nos Estados Unidos, representante máximo atualmente das ideologias globalizantes, a recepção da tradução de literatura estrangeira apaga feitura locais, domesticando o texto. No Brasil, a reverência ao estrangeiro nos meios escolarizados legitima o consumo acrítico da cultura globalizadora.

Discutindo como se dá a leitura de traduções na sala de aula, Venuti lança mão de Derrida e aponta que pensar na tradução como “disseminação” como a liberação de significados diferentes devido à substituição por uma língua diferente, levanta um problema político, já que “questiona a distribuição de poder na sala de aula, expondo as condições lingüísticas e culturais que complicam a interpretação do professor” (176). A visão de Campos (1991) de tradução como transfiguração também aponta para a dessacralização do “original”. Quando a tradução é problematizada, as verdades interpretativas estabelecidas pelo professor que serve, ele mesmo, de fonte de interpretação confiável, podem ser balançadas. No Brasil tem-se situação semelhante. Os alunos habitam-se a repetir verdades interpretativas impostas pelo professor, com o peso da crítica que ele transmite, como fonte única de significado (MENEZES DE SOUZA 1999), o que causa frustração tanto nos professores, porque seus alunos não são “críticos” ou “criativos”, como nos alunos, porque têm a sensação de que não podem contribuir com a produção de significados na sala de aula. Trazer para a sala de aula de forma crítica uma prática que já é difundida, por questões de sobrevivência, pelos próprios alunos, poderia contribuir para o desenvolvimento da agência discente como consequência de uma postura que abordaria a tradução como disseminação, e não reprodução.

A repressão da tradução, segundo Venuti, “faz com que as idéias e as formas pareçam estar descomprometidas, historicamente soltas, transcendendo as diferenças lingüísticas e culturais que ensejaram não só sua tradução, mas também sua interpretação em sala de aula” (178). Não lendo a tradução com uma visão histórica crítica, os alunos são levados a considerar suas interpretações como inerentes ao texto, desenvolvendo um conceito de verdade interpretativa como se fosse uma simples adequação ao texto, “ignorando o fato de que eles o estão constituindo de modo ativo ao selecionarem e sintetizarem a evidência textual e a pesquisa histórica, e que, portanto, sua interpretação é formada por restrições lingüísticas e culturais—que incluem sua dependência de uma tradução” (178).

Reconhecer um texto como traduzido e incorporar esse reconhecimento às interpretações em sala de aula, acrescenta Venuti, pode ensinar aos alunos que suas operações críticas são limitadas e provisórias, situadas numa história transitória de recepção, numa situação cultural específica, num currículo, numa língua específica. E com o conhecimento das limitações vem a consciência das possibilidades, maneiras diferentes de entender o texto estrangeiro, maneiras diferentes de entender seus próprios momentos culturais (179).

Dessa forma, trazer o texto literário traduzido ou adaptado, em suas diversas formas, para a sala de aula do curso de licenciatura em Letras, poderia contribuir para a discussão de possibilidades de uma educação em línguas estrangeiras e educação literária preocupadas com questões de inclusão, problematizando a relação global – local. Para tanto, seria necessário adotar uma perspectiva de cultura e linguagens para além de valorações estáveis e homogêneas, levando em conta as especificidades locais e as diversas formas de se organizar o conhecimento, o acesso a ele e sua apropriação. Pensar culturas diferentes, via traduções e adaptações, pode ser um caminho para esse objetivo.

Podem-se apontar alguns projetos que procuram caminhar nesse sentido, como o programa Quinta Habilidade: Tradução e Ensino, da Universidade Federal do Espírito Santo (DEPAULA 2009). Formado por diferentes projetos, como Tradutores em diálogos com músicos, Tradutores em diálogos com educadores indígenas, Tradutores em diálogos com o ensino, Tradutores em diálogos com a crítica literária, e Tradutores em diálogos com o aprendizado de línguas, o núcleo objetiva examinar como a tradução permeia qualquer ambiente de aprendizado, verificando que professores e alunos estão, continuamente, em processos de tradução, parafraseando, apresentando ilustrações e/ou lançando mão de gestos.

Na Universidade Estadual de Maringá foi proposto um curso de licenciatura em Letras-Inglês com opção de bacharelado em tradução ao final do curso de licenciatura. Espera-se que os questionamentos acerca do processo tradutório durante o curso de

licenciatura contribuam para uma leitura mais crítica dos textos literários estrangeiros e a sala de aula, problematizando a relação global-local.

Entretanto, cabe aqui uma ressalva. Não estou sugerindo que para possibilitar um diálogo intercultural mais crítico, via tradução, que problematize a relação global-local, seja necessário que projetos específicos ou cursos específicos sejam organizados. Tais iniciativas podem contribuir para práticas de letramento mais crítico na formação de professores de línguas estrangeiras, mas não garantem tais atitudes. Ao mesmo tempo, podem-se adotar posturas críticas em ambientes aparentemente desfavoráveis a elas, como currículos organizados de maneira a produzir uma apreciação reverencial da literatura canônica, por exemplo. O privilégio do global em detrimento do local é uma prática legitimadora de formas de conhecimento hegemônicas, em geral através de forças políticas e econômicas, mas a dessacralização de tais posições de poder é uma prática também local, já que inserida nos contextos de vivências diárias, que pode sugerir formas de significação críticas mesmo em situação que não tenham sido moldadas especialmente para essa postura.

Referências

CAMPOS, H. de. Tradução e Reconfiguração do Imaginário: O Tradutor como Transfingidor. COULTHARD, M.; CALDAS-COULTHARD, C.R. (org.). *Tradução: Teoria e Prática*. Florianópolis: EDUFSC, 1991. p. 17-31.

DePAULA, L. Translation as a Learning Well for Teaching. WITTE, A.; HARDEN, T.; HARDEN, A.R.O. (org.) *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: Peter Lang, 2009. p. 271-78.

DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2002.

JORDÃO, C.M. *A Educação literária no lado dos anjos*. Tese Doutorado em Letras. São Paulo: USP, FFLCH, 2001. 164 f.

MENEZES DE SOUZA, L.M.M. On awe and awareness. The literary text in the classroom. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, no. 37, 1999. p. 21-33.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. V1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

VENUTI, L. *Escândalos da Tradução*. Trad. Laureano Pelegrin et all. Bauru, SP: EDUSC, 2002.