

O ENSINO DA TRADUÇÃO EM NÍVEL UNIVERSITÁRIO: INDAGAÇÕES E PROPOSTAS¹

Leila Cristina de Mello Darin
PUC-SP

O presente artigo abordará o ensino da tradução na graduação com base em minha experiência como professora de Prática de Tradução na PUC-SP. Não pretendo me aprofundar em problemas de ordem curricular, que dizem respeito à discussão sobre quais disciplinas deveriam compor o currículo de um curso que visa a formação de tradutores; porém, abordarei questões importantes para o ensino da tradução em nível universitário, que podem, eventualmente, ter implicações para o currículo da Graduação em Tradução.

Iniciarei problematizando a relação entre teoria e prática da tradução, disciplinas que fazem parte de praticamente todos os cursos de graduação em tradução no Brasil, como mostrou Raffaella de Filippis Quental em sua dissertação de mestrado, intitulada “A Dicotomia tradicional teoria/prática no ensino da tradução: suas manifestações, sua matriz teórica e seus efeitos para a formação de tradutores” (1995).

Parece-me um fato incontestável que teoria e prática não podem ser dissociadas. Toda teoria só existe a partir de uma experiência prática; dela se extrai sua lógica, e é ela que nutre o pensar. A partir da tradução de uma poesia, de uma peça teatral, de um texto acadêmico, de um texto religioso, de um livro, ou da observação de traduções realizadas por outrem, surge uma série de considerações, de problemas levantados, de questionamentos que vão gerar constatações de ordem teórica. Pode-se até emprestar

conceitos de outras áreas, mas o ponto de referência das considerações deve ser o processo de tradução e tudo o que ele implica. Isto parece muito claro. Dificilmente um professor de Teoria da Tradução deixará de aludir a traduções para ilustrar ou problematizar os pressupostos teóricos abordados em sala de aula.

Por outro lado, o processo de discussão de traduções, que caracteriza as aulas das disciplinas Prática de Tradução ou Tradução Comentada, pressupõe uma visão do que é traduzir, de qual é o papel do tradutor diante das opções que vão se delineando ao longo do trabalho de tradução, bem como dos critérios que norteiam as discussões em torno das diferentes interpretações dos alunos ou de tradutores profissionais cujas traduções foram publicadas. Estas questões, inevitavelmente, estão presentes, implícita ou explicitamente, em qualquer trabalho de tradução, e nas aulas práticas de tradução.

Contudo, apesar da interligação que creio ser evidente, a teoria e a prática de tradução constam como disciplinas distintas na grade curricular, gerando uma série de mal-entendidos e distorções, o que prejudica em muito a formação do estudante e futuro tradutor. Essa desunião artificial entre teoria e prática acaba por dificultar o trânsito entre ambas, compartimentalizando e interrompendo um fluxo que não é só benéfico, mas é de importância fundamental para o graduando em tradução.

Recentemente, foi publicado um artigo da Prof^a Dr^a Rosemary Arrojo sobre este tema, intitulado “The Revision of the traditional gap between theory and practice and the empowerment of translation in Postmodern Times”, publicado na revista científica *The Translator*, vol. 4 de 1998. Este ensaio trata justamente da separação entre teoria e prática, do ponto de vista de uma “teórica” da tradução; a minha proposta é examinar este tópico do ponto de vista do professor de Prática de Tradução. A aproximação entre as duas disciplinas parece ser algo presente e premente.

Gostaria a seguir de explicitar os argumentos nos quais me baseio para afirmar que o fluxo entre teoria e prática encontra-se

interrompido. A própria divisão institucionalizada nas universidades corrobora o raciocínio, segundo o qual a reflexão teórica cabe exclusivamente à teoria, que, por sua vez, corrobora o preconceito de que pensar e fazer são ações distintas e incomunicáveis, e, portanto, durante as aulas de Prática de Tradução, comentários e discussões de conceitos teóricos não são bem-vindos. Em via de regra, o enfoque está na confecção de traduções, nos problemas de natureza estritamente práticos, como, por exemplo: “que tempo de verbo eu uso aqui? Traduzo ou não esta sigla? Posso/devo omitir esta alusão a um artista desconhecido? Posso/devo acrescentar uma explicação para o leitor?”.

Essas perguntas são tratadas como se não implicassem uma visão do que é traduzir, um posicionamento por parte do tradutor, um conjunto de critérios tradutórios que é, acredito, a base de uma teoria da tradução. Não há, e nem pode haver, um manual que responda a estas questões. Elas dependem da análise do tradutor, do quadro de prioridades que ele estabelece em função de um texto específico, com o qual está trabalhando. Estes problemas práticos dependem da visão que o tradutor tem de sua tarefa como crítico/leitor/autor de um texto, e isto reflete uma determinada “teoria” da tradução.

Esta dissociação entre teoria e prática traz conseqüências negativas. Como os alunos, e mesmo os próprios professores, não têm o hábito de promover o diálogo entre a teoria e a prática da tradução, observa-se que muitas traduções apresentam problemas devido a alguns pressupostos equivocados sobre o que é traduzir que são muito difundidos, não só pelo senso comum, como também pelas teorias “tradicionais” de tradução (que poderiam incluir teóricos como J. C. Catford, G. Mounin, I. Theodor, G. Campos).

Assim, falta, às vezes, aos futuros tradutores, criticidade em relação às interpretações, e o texto que produzem acaba abrigando uma série de contradições e incoerências que - acredito -, seria percebida como tal, caso o aluno assumisse o papel de co-autor do texto. Se o texto fosse de sua autoria, ele jamais permitiria aquela

contradição, mas, como ele - e aqui se evidencia sua concepção do que é traduzir - acredita que deve reproduzir “fielmente” o que o autor disse, não se vê como responsável pela coerência textual. O raciocínio subjacente parece ser: “Não fui eu que escrevi o texto. A responsabilidade é do autor. Se o autor disse isso, eu não devo/ posso interferir”. Este argumento revela que se ignora a mediação da leitura como ato de produção textual, de criação de significados. Portanto, temos nesta postura o conceito de tradução como transferência passiva de significados de um texto X para um texto Y.

Desta forma, a responsabilidade pela coerência do texto traduzido acaba sendo colocada ora nas mãos do autor, ora nas mãos do professor, que devido à sua posição de autoridade passa a ser o árbitro incontestável no processo de tomada de decisões, ora ainda é atribuída aos materiais de referência. Estes últimos, muitas vezes, ganham o poder de ditar a tradução correta, como se as informações fornecidas pelo dicionário, ou pela Internet, pudessem se adequar a cada contexto específico de comunicação sem a intermediação vital do tradutor.

Justificativas do tipo: “Traduzi assim porque é isso que está escrito no texto”, ou “Coloquei assim porque encontrei isso no dicionário”, revelam que a tradução é vista como uma atividade mecânica, previsível (as respostas já estão prontas em algum lugar), uma mera transmissão das idéias contidas em um texto prévio e que o tradutor, portanto, deve ser “fiel” ao texto e a outras fontes de informação. Esta atitude retira autoridade do tradutor, roubando-lhe seu poder autoral, conduzindo à produção de traduções pouco criativas, e, na maior parte das vezes, injustificadas. E é, sem dúvida, algo muito desagradável para o tradutor não poder explicar porque traduziu um trecho de uma determinada maneira.

Acredito que nas aulas de prática, com a realização de traduções ou o cotejo entre texto de partida e tradução, estas visões sobre tradução podem e devem ser explicitadas e confrontadas com determinadas concepções de tradução veiculadas por teóricos da área.

É curioso como alguns axiomas sobre tradução estão tão arraigados que mesmo negados, ou questionados pela prática, continuam a ser defendidos. A própria dinâmica de discussão, entre várias versões de uma tradução, deveria provocar desconfiança em relação à concepção de que há uma única tradução correta, de que o texto ou o autor predeterminam o significado. O confronto entre várias traduções, entre várias possibilidades de leitura, pode levar o futuro tradutor a refletir e compreender melhor a natureza de sua tarefa.

Um exemplo extraído de minha prática didática talvez possa elucidar este ponto. Após a discussão do texto “Programmed for Love” (*Self*, Fev. 1998), em pequenos grupos em sala de aula, os alunos entregaram suas traduções juntamente com comentários sobre seu trabalho. Pude constatar que um grupo havia criado, para a expressão “grooming talk”, (que me parece ser um neologismo do autor), a tradução “conversa de acasalamento”. Os alunos explicaram, na nota que redigiram e anexaram à tradução, que “groom” no texto referia-se à fase de sedução dos macacos, na qual estes catam piolhos um do outro ou limpam os pêlos um do outro, e que o texto propunha a expressão “grooming talk” para os seres humanos. Em seguida, justificaram a tradução, “conversa de acasalamento”, argumentando entender que a idéia do texto era que “os seres humanos fazem o serviço de sedução através da conversa, isto é, os seres humanos *groom each other* com palavras”.

A respeito desta tradução, os estudantes escreveram o seguinte comentário: “achamos difícil encontrar o correspondente em português. Tentamos traduzir o mais próximo possível do inglês”. Ora, parece-me claro que houve aqui uma interpretação e uma recriação em português. É surpreendente que os alunos tenham definido sua tradução como próxima ao inglês quando somente eles sugeriram esta opção. É como se, apesar de sua prática mostrar claramente que tradução é interpretação, intervenção, apropriação e criação, eles ainda acreditassem que, enquanto explicação teórica, para ser uma boa tradução ela deveria ser uma decorrência natural

do texto inglês, deveria ser fiel ao original e não uma recriação com base em seu entendimento, como de fato foi. Isto quer dizer que, na tentativa de justificar suas traduções, os alunos recorreram a um conceito arcaico, ultrapassado, em relação à dinâmica criativa que eles mesmos acionaram ao traduzir o texto. É como se não “combinasse” com o discurso teórico afirmar que a tradução tinha sido produto da *criação*, da *invenção* ligada a uma determinada *interpretação* pessoal do texto. Percebe-se, portanto, um divórcio, um descompasso entre o que se faz quando se traduz, e aquilo que se fala sobre tradução, isto é, o discurso teórico.

Uma forma de lidar com este problema é mostrando a importância da relação entre os conceitos teóricos e o trabalho prático. Nas aulas de teoria, esta interligação deveria ser ressaltada. Se, por exemplo, um texto teórico nada provoca no aprendiz e não lhe diz nada sobre aquilo que ele próprio faz quando traduz, então, esse texto deve ser posto sob suspeita. Se ele nada traz de efetivamente produtivo e não se relaciona com a experiência tradutória do aluno ou de tradutores que ele conheça, este dado precisa ser cuidadosamente analisado e debatido. É necessário que o texto teórico estudado ilumine e, de alguma forma, enriqueça a prática que os alunos têm como tradutores.

Por outro lado, é preciso abrir espaço nas aulas de prática de tradução para que se explicitem as crenças e os pressupostos sobre o que é traduzir e qual o papel do tradutor, através, por exemplo, de comentários anexados às traduções, ou de debates em torno de uma citação de algum teórico, que tenha relevância para o que se está discutindo na aula. A título de ilustração, no caso das minhas alunas, poderíamos discutir o conceito de *recriação* e *transcrição* cunhado por Haroldo de Campos em “Da tradução como criação e como crítica” (1976); inclusive ilustrando com exemplos extraídos da prática tradutória do próprio Haroldo (ver, por exemplo, 1977). Ou, a fim de pôr em discussão o conceito de texto “original”, “definitivo” ou “correto”, poderíamos ler e debater o ensaio de Jorge L. Borges, “As versões homéricas” (1986):

”Pressupor que toda a recombinação de elementos é obrigatoriamente inferior ao seu original, é supor que o rascunho X é obrigatoriamente inferior ao rascunho Y — já que não pode haver nada mais do que rascunhos. O conceito de texto definitivo não corresponde senão à religião ou ao cansaço.” (pp. 71-2).

Ou, quando diferentes interpretações são defendidas e confrontadas, poder-se-ia propor a leitura do artigo de Rosemary Arrojo “Compreender X interpretar e a questão da tradução”, que se encontra em *O signo desconstruído* (1992).

Quanto ao estreitamento do elo entre teoria e prática, gostaria de sugerir duas propostas: a primeira consistiria em que dentro do atual currículo, os professores de Prática de Tradução e de Teoria da Tradução trabalhassem de forma integrada, cada qual chamando o outro para sua disciplina; a segunda, mais radical e talvez mais interessante, seria fundir as duas disciplinas e não opô-las no currículo. Contudo, creio que a dificuldade de implementar esta proposta seria o fato de esta mudança implicar uma alteração na concepção do ensino da tradução, não uma simples alteração de nomenclatura. Seria preciso uma discussão ampla e toda uma preparação caso se quisesse levar a cabo esta fusão.

As questões que abordei até aqui têm repercussões também para um tema crucial do ensino: a avaliação. Quanto maior a consciência do futuro tradutor sobre seu papel, mais reivindicativo ele será quando as diversas interpretações forem sendo confrontadas e julgadas mais, ou menos, aceitáveis ou inaceitáveis. Ainda hoje, há uma certa passividade diante da “correção” do professor. O aprendiz ainda acata sem muito questionamento determinadas observações, como se a tradução que ele/ela elaborou pudesse ser imediatamente substituída por outra, sem muito debate. Certamente, o professor ocupa um lugar de respeito pelo conhecimento que ele deve ter para exercer sua função; porém, às vezes, o futuro tradutor parece não defender com o devido empenho suas opções.

Para ilustrar, analisemos o seguinte exemplo: em uma tradução que me foi entregue, duas alunas traduziram que determinado biotipo feminino (cintura fina, quadris largos) tinha um apelo sexual “para os homens *em algumas culturas*” (“the more slender the woman is, the more contrast there is between the waist and the hips, a ratio that has very powerful sex appeal...”). Elas acrescentaram “em algumas culturas”, isto é., a expressão “não estava” no texto em inglês. Então, grifei a expressão porque, segundo minha interpretação, o texto indiscutivelmente argumentava que aquele padrão de corpo feminino tinha um apelo universal para o sexo masculino - um apelo que era instintivo e animal, e, portanto, independente da cultura. Ora, entreguei o texto comentado para as alunas que não contra-argumentaram. Porém, a opção delas me intrigou e, conversando posteriormente, ficou claro que se tratava de uma questão fundamentalmente *interpretativa*. As duas opções eram produto do que se estava entendendo do texto, o que, por sua vez, provinha de dois universos conceituais, o meu e o de minhas alunas.

O que pretendo realçar aqui é que, às vezes, a indiferença do aluno diante das observações do professor faz com que o próprio professor não perceba que outras possibilidades de leitura são viáveis, e que ele “corrija” com base em *sua* visão, naquilo que *lhe* parece óbvio. E isso é um perigo porque tolhe a criatividade do aluno e sua autoconfiança, e os caminhos para se chegar a traduções aceitáveis, adequadas e corretas do ponto de vista do leitor-professor não ficam claros. Não é aceitável por quê? Substituiu-se a noção de solução correta ditada pelo texto à solução correta *do* professor e, novamente, o tradutor perde sua força, seu poder de decisão, de negociação.

A respeito de outro texto, um grupo comentou que tinha achado o artigo em inglês um pouco redundante, um pouco repetitivo, e acrescentou: “O medo de mudar ou alterar a ordem do texto foi grande, e não mudamos por receio de que nossos argumentos não sejam suficientes do ponto de vista de quem os corrige” (sic). Aqui podemos observar que há uma certa insegurança em assumir um

posicionamento diante de uma opção de tradução, há um receio por parte do aluno de tornar sua opção tradutória visível e diferente, ou seja singular em relação à expectativa do cliente, que no caso é o professor. Falta aqui o espaço para *negociação* com o cliente, com o professor, no sentido de explicitar sua expectativa em relação ao trabalho do tradutor e falta, também, uma postura mais confiante: as alterações que as alunas queriam ter feito não eram arbitrárias, mas motivadas pela redundância que haviam lido no texto. Se pensarmos que se trata de uma situação de sala de aula, portanto uma situação simulada, sem o risco de perder algum cliente importante ou antigo, então, fica mais evidente que há um receio possivelmente exagerado de arriscar em nome de convicções e certezas que se tem a partir da leitura e reescritura de um texto. Está aqui subjacente a idéia de fidelidade ao autor ou ao texto de partida e o medo de alterar, de assumir a diferença.

Falta também confiança na capacidade de argumentação e de *negociação*, que é o processo durante o qual as propostas são defendidas, refutadas, alteradas. As leituras não surgem do nada, são um produto da compreensão textual, e esta está calcada em nossas experiências e convicções pessoais como seres sociais, religiosos, intelectuais, corporais, morais, políticos, etc. Nossas soluções para as traduções são motivadas, e devemos defendê-las, procurando também entender as outras, diferentes das nossas, pois ambas têm uma razão de ser. O que estou propondo em relação à avaliação é, por um lado, uma postura de maior engajamento em relação ao que se produz; por outro, maior abertura e criticidade em relação àquilo que se ouve, inclusive ao que o professor diz.

As questões abordadas aqui, brevemente, do ponto de vista da Prática de Tradução, são polêmicas e têm a ambição de estimular no profissional responsável pela formação de tradutores uma reflexão produtiva, que o leve a repensar sua prática docente e, conseqüentemente, promova o aperfeiçoamento de todos envolvidos na área.

Nota

1. Parte deste trabalho foi apresentado oralmente no I Congresso Ibero-Americano de Tradução e Interpretação, na Faculdade Ibero-Americana, em maio de 1998.

Bibliografia

ARROJO, R. (1992) “Compreender x interpretar e a questão da tradução” *In: O signo desconstruído*. Ed. Pontes. Campinas.

_____(1993) “Desconstrução, psicanálise e o ensino da tradução” *In: Tradução, desconstrução e psicanálise*. Ed. Imago. Rio de Janeiro.

_____(1998) “The Revision of the Traditional Gap between Theory and Practice and the Empowerment of Translation in Postmodern Times” *In: The Translator*. Vol. 4, nº 1. St. Edmundsbury Press Ltd. UK.

BORGES, J. L. (1986) “As versões homéricas” *In: Discussão*. Ed. Difel. São Paulo.

CAMPOS, H. (1976) “Da tradução como criação e como crítica” *In: Metalinguagem*. Ed. Cultrix. São Paulo.

_____(1977) “A poética da tradução” *in: A Arte no Horizonte do Provável*. Ed. Perspectiva. São Paulo.

DARIN, L. C. (1997) “O estreito vínculo entre teoria e prática da tradução” *In: Claritas*. Ed. EDUC. São Paulo.

QUENTAL, R. F. (1995) *A dicotomia tradicional teoria/prática no ensino da tradução: suas manifestações, sua matriz teórica e seus efeitos para a formação de tradutores*. dissertação de mestrado, IEL, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.