

# (DES)ALINHAVANDO A(O)S PONTA(O)S DE CONTATO EPISTEMOLÓGICOS ENTRE OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO E DOS LETRAMENTOS NA PÓS-MODERNIDADE

---

*(Un)sewing the Epistemological Knots Between Translation  
and Literacy Studies in a Postmodern World*

DOI: [10.14393/LL63-v35nEsp2019-12](https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-12)

Lilium Cristina Marins\*

Vera Helena Gomes Wielewicki\*\*

---

RESUMO: Os estudos da tradução e dos letramentos são espectadores e, simultaneamente, protagonistas, das transições, crises e reformulações promovidas pela pós-modernidade. Um novo paradigma epistemológico surge, neste cenário, como uma necessidade de repensar o modelo de racionalidade tradicional das ciências, as quais mostravam sinais de exaustão (SOUSA SANTOS, 2008). Nosso objetivo é, assim, analisar possíveis pontos de contatos epistemológicos entre as teorias de tradução e as de letramentos, levando em consideração essa ruptura paradigmática pós-moderna. Nessa visada, partindo de uma perspectiva crítica dos estudos de letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006), e contestadora (DERRIDA, 2001, 2002 2005) dos estudos da tradução, muitos pontos se entrecruzam na descontinuidade, na fragmentação e na diferença em que os sujeitos significam e traduzem, não apenas a palavra, mas o mundo, pelas lentes da alteridade, da heterogeneidade e da pluralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução. Letramentos. Pós-modernidade. Diferença. Pluralidade.

ABSTRACT: Translation and literacy studies act, simultaneously, as viewers and protagonists of transitions, crises and reformulations in a *postmodern* world. A new epistemological paradigm rises, in this scenario, as a necessity of rethinking the rationality model of science, which was at a “stage of exhaustion” (SOUSA SANTOS, 2008). Therefore, our aim is to establish points of epistemological contact between translation and literacy studies, taking this postmodern paradigmatic disruption into consideration. To this end, from critical standpoints of literacy (LANKSHEAR, C., KNOBEL, 2006) and translation studies (DERRIDA, 2001, 2002 2005), many knots are intertwined in the discontinuity, fragmentation and difference, in which the subjects make meanings and translate the wor(l)d through the lens of otherness, heterogeneity and plurality.

KEYWORDS: Translation. Literacies. Postmodern world. Difference. Plurality.

---

---

\* Doutora em Letras, Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9954-4985>. E-mail: [liliumchris\(AT\)hotmail.com](mailto:liliumchris(AT)hotmail.com).

\*\* Doutora em Letras, Universidade de São Paulo. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7558-9938>. E-mail: [vhgwielewicki\(AT\)gmail.com](mailto:vhgwielewicki(AT)gmail.com).

## 1 Introdução

Os estudos da tradução assistem (e participam), assim como outras áreas das ciências humanas, das mudanças promovidas pela *pós-modernidade*, cuja significação vai muito além de um recorte temporal sincrônico e reverbera todo um pensamento complexo que envolve crises, transições e reformulações. Em termos históricos, Lyotard (1991, p. xv) define o pós-moderno como “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos das ciências, da literatura e das artes a partir do final do século XIX”. Essas transformações estão associadas, segundo o pensador francês, em especial, ao aguçamento da sensibilidade do sujeito em relação às diferenças.

Para Sousa Santos (2008, p. 15), por volta da década de 1980, o paradigma epistemológico e o modelo de racionalidade das ciências mostravam “sinais de exaustão”. Esse paradigma, pautado em conceitos positivistas, se sustentava, para o teórico, dentre outros pilares, na ideia de verdade como representação transparente da realidade e na separação do conhecimento científico de outras formas de conhecimento. Abalados esses pilares, uma reconfiguração epistemológica se mostrou necessária e, com ela, a proposta de outros instrumentos, outros meios e outra racionalidade (que não mais unicamente a logocêntrica).

Nesse movimento sísmico, o positivismo e o estruturalismo não conseguem mais dar conta das novas demandas que (res)surgem no campo das ciências humanas. Derrida (2002) propõe, assim, abalar os pilares do estruturalismo a partir do/a: 1) rompimento com as grandes totalizações, por serem ora inúteis, ora impossíveis; 2) deslocamento da cultura europeia, que deixa de ser tomada como a cultura padrão; 3) abandono a toda alusão à existência de um centro, de um sujeito uno e centrado, de uma origem definidora; 4) rejeição a um discurso científico que busca uma origem, um centro, um fundamento, uma autoria; 5) problematização da palavra como centro de qualquer texto ou discurso e como veículo para expressão da intenção de verdade; 6) indagação em relação à supremacia da razão, a qual busca incessantemente pela (por uma) verdade.

Os desdobramentos dessas reflexões nos estudos da tradução provocaram um processo de questionamento em relação à marginalização e invisibilidade da tradução (em detrimento ao endeusamento de seu “original”), à busca incessante por uma verdade, por um sentido absoluto e pelo que “o autor quis dizer”. Assim como os conceitos se reconstróem na busca

não de uma verdade absoluta, mas de verdades que deem conta das novas demandas que (re)surgem, a tradução passa a ser reconcebida como aquela que não recupera sentidos preexistentes, mas que existe dentro de um jogo (infinito) de diferenças, o que amplia indefinidamente o campo da significação. Pauta-se, então, em uma epistemologia do pluralismo, na qual sentidos são construídos de acordo tanto com a posição do sujeito enquanto indivíduo, quanto do sujeito que faz parte de um grupo, negociando sentidos com o mundo em toda sua complexidade e diversidade.

Assim como a tradução passou por esta reconcepção na pós-modernidade, da mesma forma, as teorias dos letramentos também foram ressignificadas. Até a década de 1980, letrar era comumente confundido com “alfabetizar”, o que relacionava o termo ao grafocentrismo e à decodificação. Segundo Lankshear e Knobel (2006), antes da década de 1970, recorria-se ao termo *literacy* para retratar contextos educacionais não-formais e, de forma específica, para se referir a adultos considerados não-alfabetizados. No entanto, segundo Lanham (1995), houve uma expansão da ideia de *literacy*, que se deslocou do sentido restrito de ler e escrever para o de compreender informações. Mais que compreender, letrar rompeu as amarras tradicionais da palavra escrita e passou a levar em consideração os novos modos de comunicação (visual, oral, gestual), os atuais meios de circulação do conhecimento e a crescente utilização de novos suportes. Essa ressignificação do termo não exclui a alfabetização, mas também inclui outras práticas sociais de construção de significados que não apenas e exclusivamente pela palavra escrita.

Essa nova concepção dos letramentos, diretamente relacionada à formação crítica, está tão vinculada ao movimento pós-moderno que, segundo Kalantzis e Cope (2012), a expressão “educação pós-moderna” é frequentemente relacionada aos letramentos e busca relativizar (e descentralizar) verdades antes estabelecidas por agências reguladoras dominantes. Isso favorece a legitimação de diferentes epistemologias e modos de significar, de produzir significados e de dar visibilidade ao outro – que se expressa e lê o mundo de forma diferente da minha. As bases dessa pedagogia estão ancoradas, dessa forma, na descontinuidade, na fragmentação e na diferença, pois “não há uma maneira correta de ser ou de falar, ou uma interpretação certa de um texto – é tudo uma questão de perspectiva. Não há uma única

verdade, apenas um ponto de vista” (2012, p. 156). Ao invés de desejar a igualdade, a proposta é, em um fluxo contrário, comemorar as diferenças.

Nosso objetivo é, assim, analisar possíveis pontos de contatos entre as teorias pós-modernas de tradução e de letramentos, levando em consideração a *difference*/diferença, ou seja, o jogo relacional e diferencial em que os sujeitos significam o/no mundo pós-moderno.

## 2 Noções de tradução: uma breve linha temporal-conceitual

Os estudos da tradução, enquanto área do saber, foram constantemente marcados por um processo de ressignificação em relação ao conceito de tradução (uma cópia do original ou um texto autônomo?) e ao papel do tradutor (um sujeito invisível ou um agente no processo tradutório?). Diferentes vertentes e teóricos refletem, assim, as concepções e as problemáticas de cada período histórico que compõem os estudos da tradução.

Rodrigues (2000) faz um percurso bastante didático dessas vertentes desde as teorias prescritivistas, cujos principais representantes foram Catford e Nida, até a vertente pós-moderna (contestadora ou crítica), que tem a desconstrução derridiana como um de seus principais pilares.

Catford e Nida, representantes do prescritivismo, estabeleciam suas teorias na noção de fidelidade ao texto original e de recuperação dos sentidos; partiam do pressuposto de existir uma relação unidirecional de equivalência entre o texto de partida e a tradução. Para esses teóricos, o significado do original deveria se fazer presente na tradução, ou seja, as intenções do autor do texto de partida precisavam ser apreendidas e transportadas para o texto traduzido. Nesse transporte, que Nida compara aos vagões de um trem, Rodrigues (2000, p. 169) destaca que, por esta analogia, “toda a carga depositada na origem deve[ria] atingir seu destino, não importando sua distribuição, desde que chegue[asse] intacta”. “Chegar intacta” significaria, nessa concepção, que o tradutor (o maquinista) deveria levar a carga de sentidos inalterada, sem prejuízos, até seu destino final. Não se considerariam, por conseguinte, as relações do texto com os aspectos histórico-culturais, as condições de produção e recepção e o papel do tradutor enquanto agente. O tradutor, além de manter-se invisível no processo tradutório, ainda seria um eterno devedor, já que não poderia restituir fielmente os sentidos, que se

acreditava terem sido depositados no texto original, por deparar-se com a sempre opaca (e nunca transparente) língua(gem).

Como pode ser observado, a ideia de “signo linguístico” pautou significativamente os estudos da tradução em vários de seus ciclos. Jakobson, por exemplo, afirmava, em seu célebre ensaio “Aspectos linguísticos da tradução” (1995), que o significado de um signo se determina pela sua tradução – ou substituição – por outro signo. Formulou, então, três formas de interpretação do signo para sistematizar os processos tradutórios (mais conhecida como visão tripartite de tradução): a tradução intralingual (ou reformulação), interlingual (tradução propriamente dita) e intersemiótica (transmutação). Embora esta visão tenha sido um marco em reconhecer a expansão da noção de tradicional de tradução vinculada apenas ao meio escrito e a um par de línguas, fica perceptível que apenas a tradução entre língua é a “propriamente dita”, a legítima, a verdadeira. A tradução percorreu (e continua percorrendo) um longo caminho para se constituir enquanto uma prática social da pluralidade: de meios semióticos, de línguas, de culturas, de sujeitos e de atos tradutórios – como será discorrido a seguir.

Objetivando opor-se ao prescritivismo, segundo Rodrigues (2000), a vertente descritiva se voltou à descrição de traduções (especialmente, as literárias) para discutir o papel do receptor (ignorado na vertente anterior). A tradução deixou de ser vista como uma idealização e passou a ser analisada empiricamente, ou seja, levando em consideração tanto o contexto de produção quanto o de recepção do produto final. Consequentemente, condicionantes como tempo, espaço e cultura foram determinantes para este novo olhar.

Como reforça Esteves (2014), desde a década de 1970, a tradução, enquanto uma área de estudos multidisciplinar, interconectada com a sociologia, com a história e com outros campos do saber, despontava como o início de um novo espaço. Esse novo movimento em direção a uma abordagem mais sociológica ficou conhecido como “cultural turn”.

A busca pela conquista desse novo espaço significou, na verdade, a configuração de um não-espaço, já que a tradução deixou de ser exclusivamente ligada à Linguística para ser “homeless” nas palavras de Pym (1999) – ou seja, desabrigada. Ao mesmo tempo em que não ter um lar só para si pode significar ter um quarto em todos os outros, em contrapartida, também pode ser interpretada como uma independência sem raízes, sem legitimação e sem

sustento. É uma independência que a tradução tem buscado conquistar a duras penas, resistindo ao preconceito, à invisibilidade e à marginalização.

Dentro dessa perspectiva descritivista, Vermeer (1985) propunha o deslocamento da fidelidade linguística na tradução para a fidelidade ao seu objetivo. No entanto, em seu discurso, inicialmente observado como revolucionário para os estudos da tradução que se pautavam unicamente na equivalência linguística, o teórico não descartava completamente a possibilidade de se obter uma fidelidade ao original. Para ele, a fidelidade é uma estratégia possível de ser adotada pelo tradutor, mas precisa estar submetida ao objetivo da tradução (seu destino final, seu leitor-alvo).

Já na abordagem crítica, ou pós-moderna, a visão de que o original é hierarquicamente superior e a de que é possível a restituição completa do signo linguístico é desconstruída. Ao descolar o significado do significante (como representação da metáfora cara e coroa), Derrida, além de criticar o modelo saussuriano de signo, também legitima o reconhecimento da existência de uma rede de pluralidade de sentidos permitida pela língua, pois

A partir do momento em que se pretende assim mostrar [...] que não havia significado transcendental ou privilegiado e que o campo ou o jogo da significação não tinha, desde então, mais limite, dever-se-ia recusar o conceito e a palavra signo. Pois a significação “signo” foi sempre compreendida e determinada, no seu sentido, como significante remetendo para um significado. (DERRIDA, 2002, p. 233)

Para Derrida (2005), o significado está sujeito não à unidade de um signo completo e saturado em si mesmo, mas ao jogo infinito de diferenças entre os significantes. Logo, o processo de tradução pode ser descrito, por este ponto de vista, como uma maneira de utilizar a rede de diferenças na língua de partida para produzir algo que possa ser interpretado em outra rede de diferenças na língua de chegada, já que “o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferença” (DERRIDA, 2002, p. 232).

Na contramão da busca incessante pela consonância, reconhece-se que

não somente a língua muda com a tradução; mudam também o contexto, a intencionalidade, a função, ou seja, toda a situação comunicativa. [...] Nas

operações tradutórias, inscrevem-se a diferença e, dessa forma, a opacidade e a confusão, não a coincidência, a transparência ou a equivalência. (HERMANS, 1996, p. 5, tradução nossa)<sup>1</sup>

A tradução ocorreria, assim, nas trocas entre sistemas que se constituem pela diferença, o que implicaria na substituição da ideia de transferência do signo linguístico pela ideia de transformação “regulada de uma língua por outra, de um texto por outro” (DERRIDA, 2001, p. 26), de um sujeito por outro, em um constante adiamento de sentidos – provisórios, flutuantes e instáveis.

Essa noção de tradução se aproxima, segundo Brzozowski (2006), mais de uma perspectiva hermenêutica, uma vez que considera ser o sujeito (seja ele autor, leitor ou tradutor) interpelado por leituras, ideologias, valores, culturas e línguas outras, o que revelaria um descentramento desse sujeito enquanto ser uno, completo e dono de sua consciência. Seus atos de compreender e produzir sentidos são, portanto, sempre e inevitavelmente contaminados – uma contaminação que desejavelmente não se limpa.

Em uma relação causa-consequência, se traduzir é interpretar, traduzir é experienciar. Só interpretamos porque passamos por experiências, que são subjetivas, individuais e também comunitárias. Para Berman (1999, p. 23), essa experiência é das “obras e do ser-obra, das línguas e do ser-língua [...] no ato de traduzir está presente um certo *saber*, um saber *sui generis*”. Por isso, ela não é sublitteratura, subcrítica, linguística ou poética aplicadas; ela é um “saber próprio”.

Derrida (2000) reforça esse caráter sensorial que envolve a tradução ao confessar que “falar, ensinar, escrever não tem sentido [...] senão na prova da tradução, através de uma experiência que não distinguirei nunca de uma experimentação” (p. 14), a qual acontece no salto de uma língua, que o tradutor adota como sua, para outra, de domínio de outro sujeito. É nesse “jogo, na multiplicidade das línguas e na impureza do limite” (p. 16), que se dá a tradução.

---

<sup>1</sup> Not only the language changes with translation; so does the context, the intent, the function, the entire communicative situation [...] It is difference and therefore opaqueness and untidiness that are inscribed in the operations of translation, not coincidence or transparency or equivalence in any formal sense.

Para Esteves (2014), é evidente que, ao longo dos anos, os Estudos da Tradução se distanciam, se forma gradual, de áreas vinculadas a uma ideia de ciência mais restrita, baseada em modelos científicos que estabelecem “regras e parâmetros rigorosos” (p. 44). Atualmente, embora ainda possam ser encontrados currículos nos quais os estudos da tradução estejam alocados enquanto subdisciplinas de outras de maior prestígio, esta área do saber tem conseguido migrar das margens para uma posição mais central e de maior visibilidade, enquanto um campo multidisciplinar e multifacetado, mas, ao mesmo tempo, também autônomo. Galgar esses degraus só foi possível, segundo Esteves, devido a uma “flexibilização dos conceitos em torno da tradução” (p. 46).

As discussões pós-modernas relativizaram, assim, muitos conceitos recorrentes em diversos momentos histórico-teóricos dos estudos da tradução. Embora, segundo Geertz (2001), haja uma crítica ácida quanto à relativização de verdades na pós-modernidade, o relativismo não significa uma descrença totalizante, afinal, nunca deixamos de estar em uma situação e de acreditar em algo. O que o relativismo propõe é questionar “nossas” verdades, que queremos como únicas e absolutas.

### **3 (Des)alinhavando os pontos de contato entre as teorias de tradução e de letramentos**

Da mesma forma que as teorias que norteiam os estudos da tradução e do seu ensino percorreram um percurso de posições prescritivas, passando pelo descritivismo, até chegar em uma perspectiva mais plural em relação à construção de sentidos através dos processos tradutórios, teorias ligadas à leitura e à escrita seguem trajeto semelhante. Não cabe afirmar, entretanto, que esses sejam percursos lineares e que a passagem de um “estágio” a outro constitua uma evolução em termos epistemológicos e de metodologias. As posturas apresentadas aqui refletem tendências que surgem do correr do tempo, mas constituem perspectivas que coexistem, com maior ou menor impacto, na construção de saberes de acordo com contingências que determinam e são determinadas pela constante luta do saber/poder.

Lanksher e Knobel (2006) trazem um interessante percurso das abordagens sobre leitura até os chamados “novos” letramentos que pode delinear um paralelo com as



abordagens sobre a tradução. Para os autores, metodologias ligadas à psicolinguística definiam modos de codificar textos nos processos de escrita, bem como de decodificar textos impressos. Esses processos definiriam formas para que o aprendiz lesse e escrevesse corretamente, detectando, muitas vezes, os “problemas” e os “sucessos” nesse processo, de forma a determinar aquilo que deveria ser seguido e aquilo que deveria ser corrigido.

Antes da década de 1970, segundo Lanksher e Knobel (2006), o letramento era, nos Estados Unidos, restrito aos espaços educacionais não formais, onde adultos não alfabetizados seriam submetidos a programas de instrução não formal para que pudessem adquirir habilidades básicas de leitura e escrita. Dessa forma, no chamado primeiro mundo para o falante de língua inglesa, o letramento era destinado a proporcionar uma segunda chance àquelas pessoas cujo analfabetismo era diretamente associado a condições e circunstâncias debilitadoras ou disfuncionais, como desemprego, encarceramento, abuso de álcool ou drogas, gravidez na adolescência, saúde física e psíquica inferior. No chamado terceiro mundo, por sua vez, com altas taxas de analfabetismo adulto, “ser analfabeto” era sinônimo de impedimento ao desenvolvimento socioeconômico, sendo necessárias campanhas para se alcançar um nível mínimo de conhecimento e poder, em geral masculino, para que o país se erguesse economicamente. Ou seja, em ambos os casos, o letramento nasce e começa a se desenvolver nas margens, enquanto o sistema de ensino de leitura e escrita desejável é aquele prescritivista desenvolvido nos espaços e tempos regulares de ensino.

Com o tempo, entretanto, essa perspectiva sofre uma alteração a partir da constatação do analfabetismo funcional nos Estados Unidos, mesmo entre aqueles estudantes submetidos ao ensino regular, da difusão da Pedagogia Freireana e do surgimento de uma perspectiva social nos estudos da linguagem. Mudanças nas principais organizações e instituições, nos Estados Unidos, segundo Lanksher e Knobel (2006), revelaram que os trabalhadores não estavam preparados para os novos desafios da vida diária, sinalizando que os estudantes deveriam adquirir pelo menos um nível funcional de letramento.

As teorias de Paulo Freire, desenvolvidas com a educação de camponeses no Brasil e no Chile na década de 1970, apontam que o trabalho de letramento se torna central para abordagens radicais à educação com o objetivo de construir uma práxis social crítica. Na pedagogia freiriana, o letramento estava associado à leitura da palavra e do mundo, e envolvia

reflexão e ação; já o analfabetismo passou a ser abordado como consequência não só de condições disfuncionais, mas primordialmente de processos e relações sociais injustos que foram criados historicamente e se tornaram “tecidos” na estrutura social. Dessa forma, se surgiram e se sustentaram através da atividade humana, poderiam ser também mudados através dela. Desde sua obra seminal, *Pedagogia do Oprimido*, publicado pela primeira vez em 1970, Paulo Freire aponta para uma mudança de perspectiva no ensino da linguagem que iria alterar profundamente as reflexões acerca do processo educativo que se dá quando ensinamos alguém a ler e a escrever. Fruto de seu trabalho com trabalhadores camponeses em Pernambuco, a proposta de Freire valoriza os saberes do mundo e as epistemologias do educando. Sua posição quanto a uma educação prescritivista é clara quando aponta as relações de poder opressoras embutidas nessa prática:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. (FREIRE, 1987, p. 34; itálicos do autor)

Para Freire, a prescrição é uma imposição. Não podemos prescrever sentidos ou formas de expressar sentidos sem apagar o outro, sem anular suas possibilidades de construção de saberes. Da mesma forma que uma postura prescritivista da tradução busca a transmissão de uma ideia original, superior sempre ao conjunto de significados que será recebido via tradução, a educação impositiva não leva em consideração os saberes previamente constituídos, as histórias de vida dos aprendizes. Mais adiante, Freire desenvolve seu conceito amplamente difundido de educação bancária.

Para Freire (1987), as relações educador-educando apresentam o caráter de serem fundamentalmente narradoras, ou dissertadoras, implicando um sujeito, o narrador, e objetos ouvintes pacientes, os educandos. A palavra, nestas dissertações, “se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 1987, p. 57). A narração, Freire continua, conduz o educando à “memorização mecânica” do conteúdo narrado, transformando-o em vasilhas a serem preenchidas. A

educação, assim, torna-se um “ato de depositar”, tendo o educador como “depositante” e o educando, o “depositário”. Desta forma, os educandos recebem pacientemente comunicados que memorizam e repetem. Temos aí a concepção “bancária” de educação, em que

a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p. 58)

Já em 1996, Paulo Freire retoma a questão da transferência de conhecimento em *Pedagogia da Autonomia*. Para ele, ensinar não é transferir conhecimento, “*mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 2009, p. 47; itálicos do autor). Para isso, entre outras coisas, é necessário autonomia e criatividade. Para que haja criação de sentidos, é necessário que a educação não se resuma em depositar e retirar informações. Da mesma forma, na tradução, é necessário que o processo de criação de sentidos seja permeado pela criatividade, pela autonomia do tradutor enquanto leitor, para que os contextos sejam significativos.

Na tradução, criatividade remete imediatamente ao tradutor e teórico brasileiro Haroldo de Campos, que se opõe à teoria da equivalência natural de Nida com sua proposta de trans-criação. Propondo um modelo de tradução parcial da Bíblia hebraica, Campos levanta problemas da tradução poética de uma forma geral, e adota um tipo de tradução não formalista:

O tipo de tradução que eu preconizo está longe de ser uma tradução formalista. Antes, tende a ser uma transposição “hiperliteral”, já que seguindo a linguística e a poética de Jakobson, preocupo-me em reconfigurar em português as mínimas articulações fonossemânticas do original, bem como tudo aquilo que, no plano sintático-morfológico (“poesia da gramática”, de Jakobson; “logopeia”, de Pound), acaba sendo irradiado semanticamente e é relevante no nível do conteúdo [. . .]. (CAMPOS, 2011, p. 147)

Campos propõe não uma transferência de sentidos, o que acontece com a informação na educação bancária, mas uma trans-criação, um processo tradutório que valoriza a língua de chegada, reconfigurando o texto. Para ele, “o tradutor é o coreógrafo da dança das linguagens. Cabe-lhe discernir o percurso da ‘função poética’ (Jakobson) a partir do original e reconfigurá-lo na língua de chegada” (CAMPOS, 2011, p. 147). Da mesma forma, para a educação significativa que possibilite a autonomia do educando, o professor deve ser o coreógrafo da dança dos seus alunos, mas não pode dançar por eles. A reconfiguração do bailado deve ser autônoma, espontânea, significativa. Não pode ser uma mera reprodução de técnicas pré-determinadas, vazias de significado.

As teorias de Freire, assim, lançam bases que irão consolidar a perspectiva crítica e criativa dos letramentos, e serão difundidas pelos educadores do Norte Global, em língua inglesa, influenciando sobremaneira os grupos que lançam os fundamentos dos letramentos em diversos outros contextos (TRIGOS-CARRILLO; ROGERS 2017).

Tem-se, dessa forma, uma perspectiva sociocultural nos estudos da linguagem, mais consolidada, segundo Lanksheer e Knobel (2006), na década de 1990, em que a antropologia, a história, a cognição social, os contextos culturais e os designs etnográficos ajudam a compor o cenário. Os letramentos, a partir do início do século vinte e um, acabam substituindo a leitura e a escrita, nos Estados Unidos, para a linguagem educacional. Empregado em relação a uma grande variedade de práticas, os letramentos tornam-se uma indústria considerável, segundo os autores.

Dessa forma, com os letramentos, temos um desvio da perspectiva de ensino de leitura e escrita. De uma prática centrada na dimensão operacional, com foco na linguagem, objetivando a transmissão correta de determinado significado, o ensino é deslocado para uma dimensão cultural, focado em um sistema de significado de uma prática social. Os letramentos adquirem, assim, uma dimensão crítica em que se reconhece que as práticas sociais são construídas, e que é necessário garantir, como afirmam Lankshear e Knobel (2006), que os indivíduos não sejam apenas “praticantes” de letramentos existentes, mas que também sejam capazes de transformar e criar novos letramentos. Da mesma forma, os estudos sobre a tradução e sobre seu ensino também já não podem desprezar o contexto (social, linguístico, individual, coletivo) para a produção de significados no processo tradutório, o que inviabiliza a

possibilidade de que a carga semântica chegue intacta ao seu destino “final”. As contaminações de sentidos são inevitáveis e bem-vindas, seja nos processos de leitura, seja nas metodologias do seu ensino, seja nos processos tradutórios.

#### 4 Considerações finais

(Des)alinhavando as meadas da tradução e da leitura – e do ensino de ambas –, podemos concluir que muitos pontos se entrecruzam. Tradução e leitura estão intimamente ligadas, posto que se servem da mesma matéria-prima, que é a linguagem. Os processos de ensino e aprendizagem de ambas, ou as pedagogias ligadas à linguagem, também são permeadas por discussões epistemológicas que desafiam nossos conceitos de saber e poder ao longo do tempo. O discurso, como vemos em uma perspectiva pós-moderna, não apenas reflete o mundo, mas o constitui. Nessa visada, verdades, totalizações e grandes narrativas são questionadas, abrindo possibilidades para a diversidade de saberes. Acreditamos que os estudos da tradução e de seu percurso epistemológico ao longo do tempo podem beneficiar os estudos da linguagem e seu ensino, em especial na perspectiva dos letramentos. Trazendo em seu bojo um ponto de vista crítico e transformador, tanto as teorias da tradução em uma perspectiva pós-moderna, quanto os letramentos, estão atentos para as implicações sociais que determinadas epistemologias, quando mais valorizadas que outras, trazem para os sujeitos. Assim, perceber os processos de apropriação e transformação de sentidos, nas duas perspectivas, pode contribuir para a formação de um professor de línguas mais atento às funções sociais da linguagem.

#### Referências

BERMAN, A. **A tradução e a letras ou o albergue do longínquo**. Tradução de Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andreia Guerini. Florianópolis: Copiart Editora, 1999.

BRZOSOWSKI, J. A teoria da tradução dentro do sistema das ciências humanas. **Claritas**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 85-102, 2006.

CAMPOS, H. **Da transcriação**: poética e semiótica da operação tradutora. Belo Horizonte: Viva Voz, 2011.

DERRIDA, J. **Posições**: Jacques Derrida. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. **A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. *In*: DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Minas Gerais: Ed. da UFMG, 2005.

DERRIDA, J. O que é uma tradução “relevante”? **Alfa**, São Paulo, v. 44, p. 13-44, 2000.

ESTEVES, L. M. R. **Atos de tradução: éticas, intervenções, mediações**. São Paulo, Humanitas, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

HERMANS, T. **Translation’s other: Inaugural Lecture**. London: University College London, 1996.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. *In*: JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 63-72.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139196581>

LANHAM, R. A. Digital literacy. **Scientific American**, v. 273, n. 3, p. 160-161, 1995. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1095-160>

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices and classroom learning**. New York: Open University Press, 2006.

PYM, A. **Why translation studies should learn to be homeless**. Tradução e multidisciplinaridade. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 1999. p. 35-51.

RODRIGUES, C. C. **Tradução e diferença**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

SANTOS, B. S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. **Travessias**, Coimbra, n. 6-7, p. 15-36, 2008.

TRIGOS-CARRILLO, L.; ROGERS, R. Latin American Influences on Multiliteracies: From Epistemological Diversity to Cognitive Justice. **Literacy Research: Theory, Method, and Practice**, v. 66, n. 1, 373-388, 2017. <https://doi.org/10.1177/2381336917718500>

VERMEER, H. **Esboço de uma teoria da tradução**. Lisboa: ASA, 1986.

Recebido em: 25.06.2019

Aprovado em: 23.10.2019