

PARA ALÉM DOS ESTUDOS DA TRADUÇÃO: O GÊNERO

TRANSLATION STUDIES AND BEYOND: GENDER

Gabriele Greggersen
Doutora em Educação
Universidade Federal de Santa Catarina
(ggreggersen@gmail.com)

RESUMO: O artigo é uma aproximação teórica do campo de Estudos da Tradução (ET) à educação e à filosofia, através dos conceitos de disciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, procurando apontar para os dilemas gerados por uma visão hierárquica e por demais especializados do campo - como o distanciamento entre teoria e prática, além de outros dualismos. Tais conceitos funcionam como espécie de “pontes” significativas, capazes de ladear os “abismos” provocados pelo excesso de especialização das áreas. Paradoxalmente, a interdisciplinaridade só é alcançada após a conquista da identidade disciplinar de determinado campo e abertura para o “outro” disciplinar. A metáfora do conhecimento como sendo rizoma traz o benefício, em relação à da árvore, introduzida por Descartes, da não especificação de centros e da possibilidade de transcendência além-fronteiras, que é a proposta da transdisciplinaridade. A modo de conclusão, tratamos da inter e transdisciplinaridade no caso específico das discussões em torno do gênero.

Palavras-chave: Estudos da tradução; Interdisciplinaridade; Transdisciplinaridade

ABSTRACT: The article is a theoretical approach to the field of Translation Studies in its relations to education and philosophy, through the concepts of disciplinarity, interdisciplinarity, multidisciplinary, and transdisciplinarity, which reveal the dilemmas generated by a hierarchical and too specialized point of view – such as the gap between theory and practice, and other dualisms. Those concepts provide a sort of "bridge" of significance, capable of flanking the "gaps" caused by over-specialization of the fields. Paradoxically, interdisciplinarity is only achieved after the conquest of a disciplinary identity of a particular field and opening to the "other" disciplines. The metaphor of knowledge as rhizome brings the benefit in relation to that of the tree, introduced by Descartes, by not specifying the centers and by the possibility of transcendence beyond borders, which is the proposal of transdisciplinarity. By way of conclusion, we move toward the inter and transdisciplinarity in the specific case of the discussions around gender.

Keywords: Translation studies; Interdisciplinarity; Transdisciplinarity

Introdução

Este artigo discute e incentiva a reflexão sobre as seguintes questões que nos vêm intrigando no campo ainda recente dos Estudos da Tradução (doravante, ET), sem a pretensão de alcançar respostas acabadas:

- O que é e qual o estatuto epistemológico dos ET, dentro do campo das “letras”? Até que ponto é possível delimitá-lo ou mapeá-lo?
- Qual a relevância da discussão dos conceitos de disciplina,

interdisciplina e transdisciplina, provenientes de outros campos, como da educação, para ladear tais polarizações no campo dos ET?

- Qual a aplicabilidade de temas transdisciplinares dos ET às discussões sobre o gênero?

Nesse contexto, o objetivo desse artigo, além do enriquecimento teórico do campo, é aplicar os conceitos de multi-, inter- e transdisciplina aos ET, citando como exemplo dessa aplicação, as atualíssimas discussões em torno do gênero. Antes de entrarmos nessa discussão, porém, é necessário que se levante a pergunta se o campo dos ET sequer necessita de delimitação, ou se deseja alcançar um estatuto epistemológico próprio.

Pois, de acordo com Venuti, o tradutor está constantemente dividido entre a preocupação e cuidado com o texto de partida e o uso de determinadas metodologias, como a que ele chama de “fragmentação e polissemia de sentido” e suas sérias consequências como de “fidelidade abusiva” (VENUTI, 1995, p. 291) em relação ao texto de origem. O tradutor está constantemente entre a cruz da lealdade e subserviência e a espada da resistência, subversão e traição. Esses dualismos seguem, segundo Costa (2000), a mesma lógica dos binarismos existentes em outras ciências, que poderiam ser resumidos em objetivismo e subjetivismo, que se tornam evidentes quando se trata de certos temas contemporâneos como a questão do gênero, como veremos mais adiante.

Para aprofundarmos esses pontos de partida, é preciso estabelecer diferença entre conhecimento e sua distinção de informação e *dado*. Uma analogia dessa distinção pode ser feita com a medicina. Para o diagnóstico de uma doença, o médico precisa buscar os dados do paciente através de exames clínicos. Com base nesses dados e interação com as informações do seu campo de especialidade, ele chega ao conhecimento da cura para a doença detectada. Enquanto o dado lida exclusivamente com elementos empíricos, a informação trabalha esses dados no contexto do paciente e da sociedade em redor (uma epidemia, por exemplo). Alçar ao conhecimento pressupõe um “processamento” interno, que, por sua vez, pressupõe educação e habilidade para o levantamento e manejo da informação, bem como abertura e disposição para o aprendizado.

Vivemos hoje em um mundo saturado de dados e informações e carente

de metodologias de aprendizagem significativa geradora de conhecimentos. Pois o mero acesso à informação não significa que tenhamos:

[...] mais e melhor conhecimento. O conhecimento torna-se produtivo se o integramos em uma visão ética pessoal, transformando-o em sabedoria, em saber pensar para agir melhor [...] Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial [...] (MORAN, 2000, p. 22-23)

Entretanto, o que nos é apresentado nas instituições de ensino de todos os níveis, é um “cardápio” do que chamamos de “disciplinas”, e que muitas vezes pouca ou nenhuma relação mantém com a vida real, vivenciada no cotidiano. Há muitas informações sendo ensinadas, particularmente no ensino superior, mas pouco conhecimento construído de forma significativa.

Precisamente para combater essa tendência à fragmentação do conhecimento é que se introduziu o conceito de interdisciplinaridade. Sempre que falamos em “inter” (interação, internacional, intercâmbio, etc.), estamos sugerindo uma aproximação que costuma nos fazer atentar para semelhanças entre coisas, aparentemente inconciliáveis.

Essa sofisticada teoria encontra pouco respaldo na prática de sala de aula, desde o ensino básico, até o superior, que quer formar professores de línguas e tradutores. Também no campo específico dos ET¹, reconhece-se a dificuldade de se alcançar esse ideal:

[...] ela [a interdisciplinaridade] não é facilmente compreensível, sendo fundada e administrada em um mundo já dividido em linhas disciplinares, apesar dos padrões de fidelidade [...] Também não se trata de uma entidade que exista nos interstícios de campos existentes, tratando-se de alguns, muitos ou todos eles [...] Sua existência é enigmática em um mundo como esse; o enigma nos desafia a repensar a forma pela qual organizamos e institucionalizamos o conhecimento (MC CARTY, *apud* WILLS, 1999, p. 132).²

Por essa dificuldade, muitas ciências, particularmente as ciências humanas, partiram para a analogia, como lógica alternativa de explicação dos seus campos, muitas vezes difíceis de delimitar e suas novidades. Como tão bem explicita

¹ Veja-se artigo específico sobre o assunto em Wills, “Interdisciplinarity in Translation Studies”, 1999.

² Tradução da autora.

Stepan (*apud* HOLANDA, 1994, p. 85).

[...] a metáfora seleciona, enfatiza, suprime e organiza características da realidade, permitindo-nos, desse modo, observar novas conexões entre os dois sujeitos da metáfora, prestar atenção a detalhes até então não notados, enfatizar aspectos da experiência humana antes tidos como sem importância [...] As metáforas, então, a partir da sua capacidade de construir similaridades, criam novos conhecimentos.

E o recurso à metáfora, mesmo inconfesso e implícito em suas teorias, tem sido prática comum entre os grandes pensadores do conhecimento, como veremos a seguir.

Desde a sua primeira grande sistematização registrada em Aristóteles, até os dias de hoje, a grande maioria das ciências, tanto humanas quanto exatas e naturais, valem-se do paradigma da árvore para representar o seu próprio “conjunto de disciplinas”. A ideia de sistematização e classificação dos saberes já está presente no **Organum** de Aristóteles, que usava a física mecânica como ilustrativa dos fenômenos que nos cercam e o progresso da ciência. Mas a ideia se enraíza ainda mais no campo da filosofia, através de um matemático que emprestou o nome ao sistema de identificação de pontos no espaço (plano cartesiano).

Descartes (1596 — 1650) consolidou a ideia da hierarquia de disciplinas com a metáfora da árvore, para simbolizar os fenômenos e os campos do saber. O tronco, que dá existência e sustentação aos diversos ramos do saber, é a filosofia, considerada mãe de todos os saberes. Mas a seiva que alimenta a majestosa planta, desde a sua raiz, seria a matemática, que o pensador amava com não menos ardor.

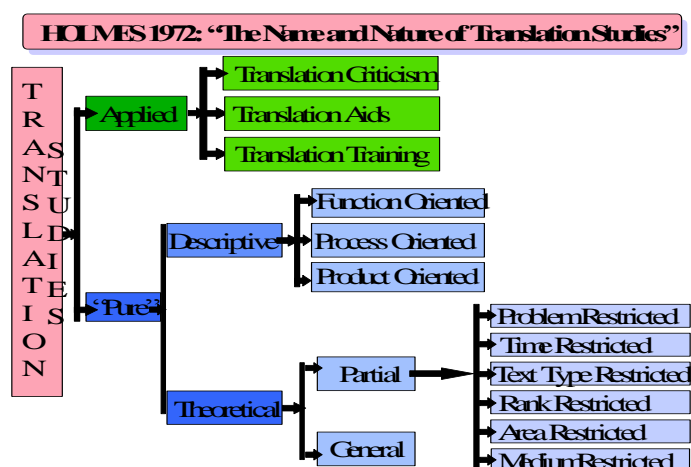
Outro filósofo, Comte (1798 - 1857), usou a ideia de hierarquia para dar explicação às sociedades e culturas, classificando as formas de civilização como uma pirâmide, portanto, também hierárquica. A base seria formada pelas civilizações ditas primitivas e rudimentares, que eram classificadas como “teológicas”; as intermediárias, de “metafísicas”; e seu cume ou pico, era composto pelas chamadas civilizações “positivas”, cuja “deusa” era a ciência (daí o termo “positivismo”).

Esse “esquema” pode ser usado para classificar os próprios filósofos e suas escolas, bem como a hierarquia das raças como sugerido por Darwin (1809 - 1882) e, como levado às suas consequências últimas pela filosofia nazi-fascista. Tal hierarquização era considerada perfeitamente científica, validando, inclusive algumas experiências que se fazia com animais, plantas e até seres humanos para o

bem do progresso.

Sem entrarmos no mérito desses autores e de outras épocas, como a do iluminismo, com sua metáfora das “luzes” e seu enciclopedismo, que aprofundaram o racionalismo já existente, vale observar que, quanto mais alto se sobe em um ramo particular do saber, mais longe se fica dos demais. O mesmo acontece com os raios de uma fonte luminosa. Esse processo culmina com a *fragmentação dos saberes*, condenada por alguns filósofos e aceita com certa resignação por outros, como alguns pós-modernistas, fazendo-os correrem o risco de assumir uma postura dualista.

Em “Descriptive Translation Studies and Beyond” (Estudos da Tradução e para além) Toury propõe, citando Holmes o seguinte esquema para o campo dos



ET.:

Figura 1 - O nome e natureza dos ET

(Adaptado de TOURY, 1995, p. 10).

Como se pode observar, cada um dos dois ramos básicos de ET “pura” e ET “aplicada”, subdividem-se em mais dois e três ramos respectivamente. Mas o ramo “puro” não para por aí, resultando em mais três e dois sub-ramos, respectivamente. E o ramo “teórico” é o mais complexo de todos, subdividindo-se em várias categorias.

Procurando dar conta das dificuldades desse tipo de esquematização, Halliday ilustra o sistema linguístico em um esquema mais amplo e complexo, incluindo o que ele chamou de “Sistema Social”, que tem três subdivisões: “sistema

linguístico adulto”; “estrutura social” e “contexto da cultura”, pelo que estabelece uma árvore mais complexa, mas sem deixar de ser uma árvore, principalmente porque a direção das setas é única, ainda que descendente, ao invés de horizontalizada como em Holmes:

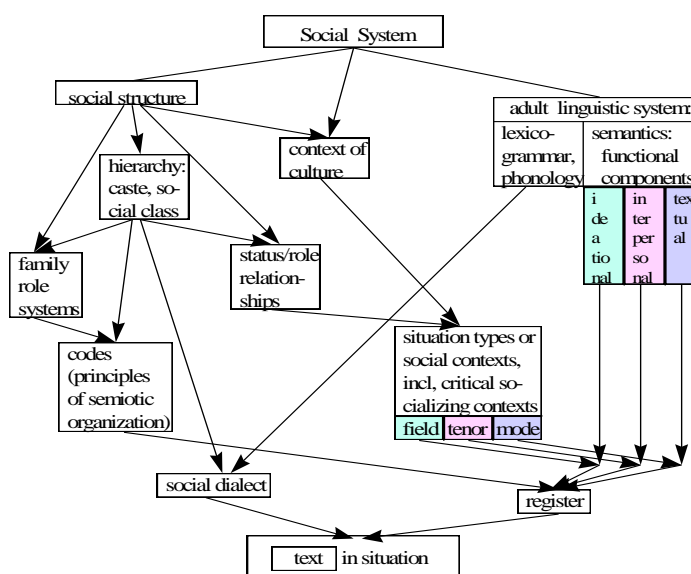


Figura 2 – Árvore do contexto social do ET

Já Hatim e Munday (2004, p. 8) usam a teoria dos conjuntos da matemática para representar a complexidade do campo dos ET, possibilitando a visualização da natureza interdisciplinar dos Estudos da Tradução. Nesse mapa, é possível observar que os Estudos da Tradução abarcam diversos campos teóricos.

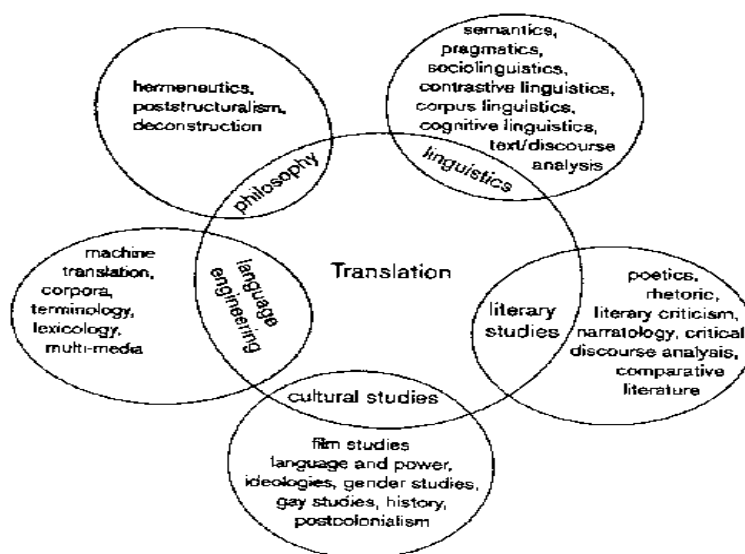


Figura 1: Mapa das disciplinas que fazem interface com os Estudos da Tradução (Hatim e

Munday, 2004:08).

Assim, como se pode ler em uma das obras referências na área, “O Mapa” (2002), a sistematização ou mapeamento do campo já não nega seu caráter eminentemente interdisciplinar. Essa obra, dedicada não apenas à epistemologia do campo, mas também à sua metodologia, assume esse caráter desde os seus objetivos:

[...] oferecer uma introdução passo a passo à pesquisa na área, que, devido à sua natureza interdisciplinar poderá apresentar ao pesquisador inexperiente uma série estonteante de tópicos e metodologias (WILLIAMS, J. CHESTERMAN, A., 2002, p. 2).³

Ao que tudo indica, já se tem no campo dos ET consciência de que se trata de um campo interdisciplinar, que se vê constantemente diante do desafio de encontrar o equilíbrio entre o familiar e o desconhecido, entre a domesticação e a estrangeirização, e, em última instância, entre o eu e o outro. Mas, para se alcançar uma compreensão mais ampla, faz-se necessário conceituar “disciplina” e todos os conceitos a ela ligados.

Disciplina e interdisciplina nos ET

Numa simples consulta ao dicionário Aurélio⁴, verifica-se que “disciplina” tem quatro significados: 1. “conjunto dos regulamentos destinados a manter a boa ordem em qualquer assembléia ou corporação;” 2. “a boa ordem resultante da observância desses regulamentos”; 3. “submissão ou respeito a um regulamento;” e 4. “as matérias ensinadas nas escolas.”

É interessante notar como, se atentarmos para a história da educação, o sentido da palavra mudou do sentido normativo e de autoridade (não necessariamente autoritário) para o curricular. Paradoxalmente, entretanto, uma das queixas freqüentes entre os educadores e sua prática hoje é precisamente o da falta de “disciplina” entre as crianças e os jovens, pelo que se referem, nesse contexto, novamente à falta de regras e limites e sua observância. Pergunta-se, se a disciplina, nesse sentido, pode ser alcançada isoladamente, ou se ela demanda a intervenção de outros mediadores, além da palavra ordenada. As propostas

³ Tradução da autora.

⁴ *Dicionário Aurélio on-line*. Disponível em <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em 15 de Nov., 2010.

interdisciplinares de educação dizem que sim, que a disciplina não pode ser alcançada sem a cooperação de outros tipos de “disciplina” mediadoras.

Já o dicionário Aulete⁵ coloca como primeiro sentido, o de “Instrução, ensino dados por um mestre a seu discípulo” e como último “Área do conhecimento humano, especialmente aquela que constitui matéria de ensino escolar”. Embora o sentido aqui privilegiado abrangesse a disciplina nesse último sentido, mais do que a de regra, ou regulamento, ambos os sentidos fazem parte de um todo articulado na realidade escolar. Entretanto, os professores são cada vez mais pressionados a adotar uma postura neutra em relação às regras que governam a boa conduta, dado o relativismo moral predominante.

Estudiosos como Hantim e Masdon (1990, p. 1), vêem contradição semelhante no campo dos ET e defendem que a tradução deva ser entendida como atividade complexa, altamente diversa, e alertam que não se deve permanecer nos limites das disciplinas, deixando de lado os aspectos morais comuns entre elas: “A tarefa do teórico é de discernir irregularidades e padrões de comportamento, onde quer que eles existam, para incorporar a diversidade da função dentro do modelo genérico do processo de tradução.”

É claro que nessas empreitadas de estabelecimento de modelos, o risco que se corre sempre é o de nova perda da recém-conquistada identidade, em meio à diversidade de disciplinas interligadas. Porém, esse perigo pode ser contrabalançado com o fato de toda leitura (e, portanto, toda tradução) ser única e singular, como comentam Hatim e Mason (1990, p. 4) “Toda leitura de um texto é única, ato impossível de repetição e todo texto está fadado a evocar diferentes respostas em diferentes receptores.”⁶

Assim, a singularidade de cada ato tradutório só pode ser alcançada a partir de um fundamento interdisciplinar, ou até transdisciplinar, como querem alguns teóricos.

Os autores do compêndio “Dicionário de Conceitos Históricos” assim definem interdisciplinaridade e seus derivativos da seguinte forma, destacando a especial atenção que se tem dado no Brasil à interdisciplinaridade:

⁵ *Dicionário Aulete*. Disponível em <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital>. Acesso em 15 de Nov., 2010.

⁶ Traduzido pela autora.

Os educadores definem a interdisciplinaridade como a síntese de duas ou mais disciplinas. Segundo Maria Cândida Moraes, uma atividade é interdisciplinar quando os conteúdos e métodos de diferentes disciplinas são associados para produzir um novo saber. A interdisciplinaridade pode ser confundida com a transdisciplinaridade e com a multidisciplinaridade. A transdisciplinaridade é a consequência de uma síntese interdisciplinar, é um saber novo que se origina da interdependência de vários aspectos da realidade. Ou seja, é o resultado da interdisciplinaridade. Já a multidisciplinaridade, também chamada de pluridisciplinaridade, é a divisão do conhecimento em diferentes áreas, em diferentes disciplinas que apenas se sobrepõem (SILVA e SILVA, 2010, p. 238).

Para esses autores, há uma espécie de hierarquia nos fenômenos disciplinares, que vai da disciplina isolada para a multi- ou pluridisciplina e daí, para a interdisciplina, cujo resultado seria então a transdisciplina, conceitos esses nevrálgicamente ligados à educação e à filosofia. Mas o grande bônus para esse esforço é que ele “estimularia a competência do educador, apresentando possibilidades de reorganização da produção de conhecimento” (SILVA e SILVA, 2010, p. 239).

Usando uma analogia da química, a disciplinaridade poderia ser comparada à mistura de substâncias, homogênea (quando as duas ou mais substâncias ficam indistintas na mistura) ou heterogênea (quando as duas substâncias não se misturam). Em ambos os processos, nenhum dos participantes perde suas propriedades ou forma algo novo a partir desse processo. Já o processo chamado “reação química” acontece somente quando dois ou mais reagentes químicos interagem um com o outro, depois de terem se valido de uma fonte energética comum para realizar uma troca de estruturas químicas, formando dois ou mais produtos completamente novos, que nenhum dos reagentes poderia ter gerado sozinho. Às vezes, ao invés de gastar energia, a reação produz energia, seguindo o princípio universal de que “na natureza nada se cria, nada se forma, tudo se transforma”. Esse fenômeno é bem diferente da simples “mistura de substâncias” que pode acontecer na mera proposta de um trabalho em equipes de professores de diferentes campos, que podem até alcançar a multidisciplinaridade, mas nem sempre chegam à meta interdisciplinar.

A interdisciplinaridade difere de uma simples “mistura”, por sua natureza e efeito de “troca” e síntese, para além da simbiose. A diferença é que na educação

normalmente esse fenômeno só acontece intencionalmente, após muito planejamento e diálogo entre pessoas, quer sejam mestres quer discípulos. Pois o que muitos confundem e esquecem é que interdisciplinar não é o conhecimento abstrato e sistematizado, mas o próprio ser humano, ao trabalhar a realidade que o cerca.

E tal fenômeno não é fácil de alcançar, por vários motivos. Não se trata de algo espontâneo, mas induzido. Assim, a interdisciplinaridade se torna um desencadeador, com ajuda de uma forma de ignição. Um dos motivos é que a composição dos “reagentes”, quais sejam as disciplinas, podem não ter sido suficientemente conhecidas. Ou então, teve-se medo do que pudesse acontecer se elas fossem misturadas. Ou simplesmente não se teve paciência de pesquisar os “reagentes” certos e por não se ter *estado disposto a investir energia para fazer a coisa “acontecer”,* canalizando-a para o aprendizado.

Podemos ver aqui um exemplo do que pode acontecer a qualquer campo do saber: a fissura entre a excessiva fragmentação em áreas de especialização, por um lado, com perda da dimensão do todo. Por outro, precisamente na tentativa de recuperação do todo, corre-se o risco de diluição da disciplina numa síncrese amorfa e tão igualitária que tende a pôr a perder as particularidades ou singularidades de cada parte.

Ricoeur (2007, p. 13-14) para quem a tradução é prova viva na tradução, de que haja um fundo comum entre as línguas, alerta ainda para o fato de que, “quer original quer universal, essa linguagem absoluta deve ser tal, que possa ser demonstrada, com o seu repertório fonológico, léxico, sintático e retórico.”⁷

Segundo Munday, essa é precisamente a função da tradutologia: fazer a ponte significativa para as demais disciplinas relacionadas aos ET., sem a qual eles se tornam impossíveis de mapear. Nesse sentido, Berman, (2007, p. 24 grifo nosso) defende o “estatuto próprio” da tradutologia, que é a linguagem, estudo e mediadora eminente da tradução:

Por estatuto, entendo o estatuto institucional, a maneira pela qual este discurso pode, por si mesmo, constituir-se um lugar no espaço global da transmissão do saber da nossa sociedade. A tradutologia parte do princípio que o domínio da tradução tem uma ensinabilidade própria. [...] Assim, a tradutologia não ensina a tradução, mas, sim,

⁷ Tradução da autora.

desenvolve de maneira transmissível (conceitual) a experiência que a tradução é na sua essência plural. O paralelo, aqui, com a psicanálise, o teatro ou a filosofia nunca é suficientemente destacado. Neste sentido, ela não concerne somente aos tradutores, mas a todos os que estão no espaço da tradução. Isto é, todos nós, considerando que, da tradução, ninguém está livre.

Em outra obra, Berman (2002, p. 325-327) explicita o caráter interdisciplinar da tradutologia:

Mas isso não quer dizer, pelo menos de início, que a tradução se tornaria o objeto de uma “disciplina” específica referindo-se a uma “região” ou um “domínio” separados, na medida mesma em que, justamente, ela não é alguma coisa de separado[...] Entretanto, na medida em que esse campo cruza, por sua natureza, uma multiplicidade de domínios e, principalmente, os das disciplinas mencionadas, haverá forçosamente interação entre estas e a tradutologia. Nenhuma reflexão sobre a tradução pode fazer a economia dos benefícios da lingüística e da teoria da literatura. A tradutologia é por excelência interdisciplinar, precisamente porque se situa entre disciplinas diversas, freqüentemente afastadas umas das outras.

Tradução e Formação (*Bildung*)

Analisando o modelo romântico alemão, Berman comenta a riqueza da palavra visceralmente atrelada à tradução, que é a “Bildung”. No alemão, essa palavra, em geral traduzida para o português como formação, associa-se à idéia de cultura, em especial, à educação, que é sempre dinâmica. “Essa natureza circular cíclica e alternante da Bildung implica em si mesma alguma coisa como uma translação ou transposição, uma “Über-Setzung”, um colocar-se-além-de si.” (BERMAN, 2002, 86)

É importante lembrar que o prefixo über, pode significar “sobre”, em “escala superior” ou que “vai além” ou ultrapassa ou transcende algo (nesse sentido, ultra-passar um carro chama-se “überholen”).

Note-se ainda que Bildung encerre em si a palavra Bild, imagem, ou figura sendo, assim, uma configuração do todo do ser em formação, não apenas de sua razão, como se vê em muitas práticas pedagógicas e de pesquisa. No sentido cosmopolita, a tradução torna-se assim, elemento fundamental da Bildung. Os românticos alemães ao menos viam nela uma oportunidade para ampliar os limites de sua própria cultura e linguagem, que não pode ser totalmente alcançada pela

sistematização ou pelo método científico no sentido positivista.

Mais adiante, depois de falar do caráter ambíguo da tradução, o autor a compara com o da poesia, que tem função equilibradora:

Por conseguinte, da mesma forma que a prova do estrangeiro protege da pátria má, o aprendizado da pátria protege do fogo do céu – do estrangeiro. Os dois movimentos são inseparáveis: a tarefa da poesia consiste portanto em *dominar* os desequilíbrios inerentes à experiência do próprio e à experiência do estrangeiro (BERMANN, 2002, p. 295)

Interessante notar ainda a flagrante proximidade entre “e-durece”, educação no latim, que quer dizer “colocar para fora o ser”, com o significado da própria tradução: [...]“traduzir” vem do verbo latino “traducer”, que significa “conduzir ou fazer passar de um lado para o outro”, algo como “atravessar”. (CAMPOS, 1986, p. 7). Não por acaso, a palavra “pedagogo” nada mais significa do que conduzir de um todo para o outro. Ou nas palavras de Dépêche (2010, *online*)

Etimologicamente, **traductio** significa “fazer passar”, remetendo à energia utilizada no ato de transferência pela atuação de um agente transformador. Neste sentido, a tradução designa o **processo**, e não apenas o **produto**, simples resultado do movimento anônimo da passagem de um ponto a o outro, ilustrado pela **translatio** medieval (Serres, 1974). A traductio (como ilustrado no alemão Übersetzung, por exemplo) sugere, portanto, a transferência assim como sua realização, segundo “[...] uma lei da dinâmica dos corpos, que, também no caso da linguagem, não implica uma interrupção no processo.” (Nouss, 1993: 81) De fato, os termos “fonte” e “alvo” para designar os textos, as línguas e culturas de “partida/chegada” mal dissimulam que a operação é infinita em si e deste modo configura uma obra aberta **à reprise**, lingüística e historicamente. Constitui assim, “[...] um impossível movimento tradutor” (Nouss, 1993: 82), marcado por um impedimento de finalização... eis o primeiro e não o último paradoxo da tradução.

Halliday vai mais longe, propondo uma mudança de nomenclatura dos ET de campo “interdisciplinar” ou “multidisciplinar” para “transdisciplinar”, por supostamente ir “além fronteiras” (“goes beyond borders” – (WEBSTER, 2003, 140), ou seja, por transcender a ciência, no que ela tenha de clara e objetivamente delimitável e classificável.

Octavio Paz, em seu artigo sobre tradução, introduz um elemento, capaz de trazer bom-senso e equilíbrio ao processo de sistematização e especialização do conhecimento construído de forma paradoxal e criativa:

A tradução e a criação são processos duplos... Assim, a pluralidade de línguas e a singularidade das obras não produz nem diversidade completa, nem o caos total, mas bem pelo contrário: um mundo de relacionamentos interativos composto por contradições e harmonias, integração e digressão (PAZ, 1992, p.160).⁸

Esse ponto é muito importante para entendermos que o campo dos ET *transcende* em muito os outros campos neles envolvidos mais “sistematizados”, “situáveis” e “mapeáveis”. Assim, chegamos à conclusão preliminar de que a metáfora da árvore e seus “ramos” já não são suficientes para dar conta do campo dos ET. Mas existe outra, que vem tomando forma, principalmente no ciberespaço e na cibercultura, como veremos a seguir.

Nessa busca por modelos e teorias, o que o campo dos ET está buscando mesmo é um “enraizamento”, que lhe dê unidade. Mas é preciso que a disciplina não se deixe enredar de forma hermética no seu campo, por alguma “guerra de disciplinas” que reivindicasse para si o centro ou raiz do campo.

Diante disso, Vasconcellos (2009, online) após a sua minuciosa historicização do campo inter- e transdisciplinar dos ET, defende a centralização para além da interdisciplina e levanta a seguinte questão: Qual o custo benefício de uma política de centramento disciplinar num campo de vocação interdisciplinar? O bônus, é claro, é a possibilidade de comunicação interdisciplinar, mas o ônus se encontra:

[...] no perigo de se desmanchar as diferenças em nome da unidade e no perigo de sacrificar a periferia em nome das forças centrípetas. Negligenciar ou excluir fenômenos relevantes é um cenário possível e perigoso. Para diluir esse perigo, sugiro, então, evitarmos praticar nossas próprias formas de exclusão e ‘marginalidades’, repetindo, internamente, a exclusão que os Estudos da Tradução vêm sofrendo na comunidade científica.

Para dar conta desse caráter paradoxal e perigoso é que se propõe hoje a metáfora do rizoma (ou raiz, daí a sua radicalidade) para o conhecimento:

São pressupostos do rizoma as idéias de (1) conexão e heterogeneidade; (2) multiplicidade; (3) ruptura a-significante e (4) busca de cartografia e não decalco-mania. Em sua relação com os princípios do hipertexto (Levy, 1993), estes atravessam os pressupostos com (1) princípios da metamorfose, (2) da heterogeneidade (3) da multiplicidade e de encaixe das escolas, (4)

⁸ Tradução da autora.

da exterioridade, (5) da topologia, (6) da mobilidade dos centros (MEDEIROS, 2003, p. 87).

A metáfora do rizoma evita o perigo tanto do centramento, quanto da fragmentação, já que não há centro nem periferia, ou seja, tudo é, ao mesmo tempo, centro e periferia, dependendo da forma como se olha, dependendo dos “óculos” que se usa para olhar.

Vamos a um exemplo de transdisciplina compatível com essa metáfora.

O caso singular do Gênero

De uma maneira geral, pode-se dizer que as teóricas feministas combatem o que chamam de binarismo, defendendo a superação das dicotomias e modelos de conhecimento, particularmente o científico, fragmentários.

Mas muitas vezes acabam se tornando algozes de si mesmas, particularmente no que se denominou “feminismo radical”, como explicita SCOTT (1990, p. 13).

Ainda que insistam sobre a reavaliação da categoria do “feminino” (...) elas não tratam da oposição binária em si. Temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual.

Mais adiante ela complementa, apontando para o aspecto político desse momento, fazendo algumas sugestões de como essa “desconstrução” poderia se dar:

Devemos examinar atentamente nossos métodos de análise, clarificar nossas hipóteses principais, e explicar como pensamos que a mudança tem lugar. Ao invés de pesquisar as origens únicas, devemos conceber os processos de tal modo ligados entre eles que não poderiam estar separados [...] temos necessidade de substituir a noção de um poder social unificado, coerente e centralizado por qualquer coisa que esteja próxima do conceito foucaultiano de poder, entendido como constelações dispersas de relações desiguais, constituídas pelos discursos nos “campos de forças” sociais (SCOTT, 1990, p. 14).

Nesse sentido, o feminismo acabou se tornando um paradigma símbolo de todo o conhecimento humano e sua lógica de construção.

Costa (1994) explica melhor como esse processo se deu historicamente e

como o pensamento feminista tem contribuído para a discussão sobre o conhecimento, servindo-lhe de crítica e paradigma, pela aprendizagem que conquistou a partir de seus próprios erros binaristas:

Em outro artigo, a autora explica:

[...] enquanto o centro acadêmico teoriza, espera-se da periferia o fornecimento de estudos de caso. Em outras palavras, a periferia é reduzida ao lado prático da teoria; isto é, num binarismo perverso, ela se torna o corpo concreto em oposição à mente abstrata do feminismo metropolitano (COSTA, 2005, *online*).

Em outro artigo ainda, Costa (2000, *online*) complementa:

No atual cenário de divisas fragmentadas, "zonas de contato" (em vez de centros e periferias) e epistemologias da fronteira, é crucial investigarmos os processos de apropriação — ou, como gostaria de aqui denominá-los, processos de tradução cultural — das teorias feministas e de suas categorias analíticas, com o intuito de desenvolvermos o que algumas autoras têm chamado de "capacidade geopolítica de ler e escrever" na articulação de feminismos transnacionais.

De acordo com a proposta do rizoma, tudo são conexões, que lembram as sinapses do cérebro humano e cada uma se dá de forma singular. Daí chegamos já à multiplicidade dentro de uma unidade, semelhante à que acontece na tradução. De uma forma geral nada existe no vazio nos estudos feministas, da mesma forma que nas sociedades contemporâneas, e ainda mais na tradução, que está inalienavelmente ligada a alguma coisa anterior, ainda que imprecisa. Segundo a autora, a lógica das teorias feministas recentes não é binária ou maniqueísta, mas, antes segue os movimentos migratórios, observáveis ao longo da história e sua interferência sobre a sociedade. Daí a sua íntima relação com as discussões sobre os movimentos sociais. A diversidade de formas de se traduzir um mesmo texto ocorre graças precisamente, à riqueza de relações e possibilidades de *tessitura* que o *texto* oferece.

Essa falta de centralidade e de periferia faz surgir a necessidade de um situar-se, um constante posicionar-se em algum topos, mesmo que seja um “u-topos” transitório e mutante.

Como conclui Chamberlain (1998, p. 53):

Trabalhando com as hierarquias vistas anteriormente, a tradutora de um texto de autor do sexo feminino e o tradutor de um texto de autor

masculino estarão cerceando pela mesma relação de poder: o que deve ser subvertido. Nesse sentido, uma teoria feminista de tradução será por fim utópica. À medida que as mulheres começarem a escrever suas próprias metáforas de produção cultural é que será possível ver o ato de autoria, criação e legitimação de um texto fora da relação antagônica do gênero [...]

Também para aquele ou aquela que trabalha na pesquisa ou no ensino é preciso haver uma prática ou “praxis” dotada de significado, que seja cartografada, mesmo que provisoriamente, mas de forma contínua no tempo. Acreditamos que o campo dos ET está precisamente passando por essa fase de um situar-se e quem sabe essa tarefa seja permanente “enquanto dure”.

Mas principalmente o pressuposto da exterioridade e da mobilidade de centros é interessante para combater outro fenômeno que assola diversos campos do saber hoje, que é o relegar de algumas vozes à periferia, ou seja, de calar certos estudos e produções em detrimento de outros, pelo que se estabelece uma profunda desigualdade. Pode-se reconhecer esses elementos na própria história da tradução e do seu estudo.

Considerações finais:

Podemos concluir que, ao se desconsiderar a relação dialética entre objetivismo e subjetivismo; entre a teoria e a prática; e entre a parte e o todo em questões transdisciplinares, o máximo que se pode alcançar é uma “virada do jogo”, maniqueísta, na qual as minorias são tratadas como “maiorias” não menos opressoras do que as minorias anteriores.

Um exemplo disso são os esforços do governo com as atuais políticas de incentivo à inclusão, através da implantação de sistema de cotas, da discussão de “temas transversais” como a ética e a sexualidade nas escolas, da atenção aos portadores de deficiência, etc. muitas vezes se mostram “um tiro saindo pela culatra”, quando tratados de forma reducionista.

Ao invés de simplesmente apontar para os perigos inerentes ao ato tradutório interpretado de forma dualista, Ricoeur exalta o seu aspecto potencialmente positivo⁹, não apenas da “hospitalidade lingüística”, mas também do

⁹ Ortega y Gasset chega a conclusão similar em “Miseria y Esplendor de la traducción” (2004, 2010).

diálogo com o estrangeiro que pode se “formar” ou ser chamado à cena, graças à tradução, como se destaca no prefácio ao seu livro dedicado à temática da tradução:

Toda tradução envolve algum aspecto do diálogo entre o eu e o outro. Diálogo significa isto mesmo **dia-legein**, o saudar da diferença. É por isso que em seu ensaio “O paradigma da tradução”, Ricoeur propõe a tradução como modelo para a hermenêutica (RICOEUR, 2007, XVII).¹⁰

As discussões ensejadas pelos teóricos e teóricas do feminismo têm sido férteis para todo tipo de diálogo, para além do gênero, o que é típico às transdisciplinas. Como deixa clara a coletânea de Holanda (1994) elas têm sido usadas para repensar toda a cultura. Quando se parte de uma teoria assim: “O gênero é então um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana” (SCOTT, 1990, 16).

E quando os historiadores pesquisam os fenômenos humanos de forma mais profunda, tratando-os como paradoxos¹¹ (e não como binarismos) e reconhecendo o seu aspecto desafiador, de empreendimento de alto risco, então:

Começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as maneiras particulares e situadas dentro de contextos específicos, pelas quais a política constrói o gênero, e o gênero constrói a política (Idem, 16).

Então, podemos considerar a política em geral e particularmente a questão da discriminação de gênero, classe social e raça como temas transdisciplinares dos ET, que abrem um “campo comum” de interação e cooperação promissor e a educação é o seu aliado. Esse também é o tom de Derrida (2006, p. 44), quando chama a atenção não apenas para a de- marcação das balizas dos ET, mas para a sua “re-marcação” revisitando as afinidades que pode haver entre duas línguas, mesmo que aparentemente opostas entre si. Assim, a questão do gênero torna-se um exemplo extremo de dialogicidade, uma vez que ela trás consigo subtópicos como o preconceito racial, social e para além desses, a discriminação

¹⁰ Tradução da autora.

¹¹ Lembrando, que o *paradoxo* é um termo usado na lógica, literatura e matemática, que quer dizer uma “conclusão aparentemente contraditória que é derivada do que parecem ser premissas válidas”. E muitas vezes, elas são válidas mesmo, como aquelas que foram aqui discutidas e estão se tornando consenso entre os estudiosos, o que não significa unanimidade, coisa que seria pouco desejável, já que exclui a crítica, assumindo a lógica do “eu sou tão igual quanto você”. Quando essas premissas se colocam como falsas ou incompletas, trata-se de um *falso paradoxo*, ou uma falácia.

religiosa, provando-se eminentemente transdisciplinar.

A modo de conclusão, longe de pretendermos impor a abordagem transdisciplinar e rizomática, ou qualquer um dos modelos abordados como a única ou mais verdadeira para o campo dos ET, re-aproveitamos as considerações finais de Derrida (2006, p. 49) nessa importante obra para o campo, que é, ao mesmo tempo um convite a todos os interessados na área:

Acompanhemos esse movimento de amor, o gesto desse amante (liebend) que trabalha na tradução. Ele não reproduz, não restitui, não representa; no essencial ele não devolve o sentido do original, a não ser nesse ponto de contato ou de carícia, o infinitamente pequeno do sentido.

Para finalizar essas reflexões sem fechar a discussão, citamos um poema, que expressa que antes de tudo é preciso saber “traduzir-se” para além das fronteiras, para se estar apto a traduzir o mundo da forma binária como ele se apresenta, por mais paradoxal e muitas vezes contraditório que isso possa parecer:

Traduzir-se¹²
(Ferreira Gullar)

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.
Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.
Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.
Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.
Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.
Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,

¹² Disponível em: <<http://www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=460#ixzz13gQTs3Dz>>. Acesso 14.11.2010.

linguagem.
 Traduzir uma parte
 na outra parte
 - que é uma questão
 de vida ou morte -
 será

arte?

Referências

BERMAN, A. **A tradução e a Letra ou o albergue do longínquo**, trad. Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan, Andréia Geurini. Rio de Janeiro: 7 Letras/PGET, 2007.

_____. **A Prova do Estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica**. Trad. Maria Emília Pereira Chanut, Bauru: EDUSC, 2002.

CAMPOS, G. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAMBERLAIN, L. in OTTONI, P (org.) **Tradução: a Prática da Diferença**. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1998.

COSTA, C L. O Leito de Procusto: Gênero, Linguagem e as Teorias Feministas. In: **Cadernos Pagu**. Núcleo de Estudos de Gênero/ Unicamp, Campinas, São Paulo, 1994, n.ºp. 141-174.

_____. As teorias feministas nas Américas e a política transnacional da tradução, in: **REF**, v.8, n. 2, 2000, pp.43-48.

_____; AVILA, E. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o "feminismo da diferença". **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 13, n. 3, Dec. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 Jun. 2011. doi: 10.1590/S0104-026X2005000300014.

DÉPÈCHE, M-F. As traduções subversivas feministas ontem e hoje. *Labrys, estudos feministas*, n. 1-2, julho/dezembro, 2002. Disponível em <http://vsites.unb.br/ih/his/gegem/labrys1_2/mfd.html>. Acesso em 29 de out de 2010.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

HANTIM, B; MUNDAY, Jeremy. "Translating Text in Context", in MUNDAY (Ed.) **The Routledge Companion to Translation Studies**. London/NY: Routledge, 2004.

_____, MASDON, I. **Discourse and the Translator**. London: Longman, 1990.

HOLANDA, H B (org.). **Tendências e Impasses: O feminismo como crítica da cultura**, Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MEDEIROS, M F; FARIA, E T(orgs.). **Educação a Distância: cartografias pulsantes em movimento**, Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

MORAN, J M et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**, Campinas: Papyrus, 2000.

MUNDAY, J. **Introducing Translation Studies: theories and applications**. London/New York, 2001.

ORTEGA Y GASSET, J. “Misericórdia y Esplendor de la traducción”, em FOZ, Clara, “Misère et splendeur de la traduction” TTR : traduction, terminologie, rédaction, vol. 17, nº 1, 2004, p. 13-53. Disponível em <<http://id.erudit.org/iderudit/011972ar>>. Acesso em 10 Out 2010.

PAZ, O. “Translation Literature and letters” em SCHULTE, Rainer; BIGUENET, John. **Theories of translation: an anthology of essays from Dryden to Derrida**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

RICOEUR, P. **On Translation**, transl. Eileen Brennan, New York: Routledge, 2007 (Thinking in Action).

SCOTT, J. Gênero: uma categoria de análise histórica útil de análise histórica”, **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 16 (2): 5-22, jul/dez, 1990 (1986).

TOURY, G. **Descriptive Translation Studies and Beyond**, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

VASCONCELLOS, M.L. “Comunidade na diversidade dos Estudos da Tradução”. Disponível em <<http://gttrad.wordpress.com/2009/08/22/comunidade-na-diversidade-dos-estudos-da-traducao/>>. Acesso em 15 Nov. 2010.

VANDERLEI SILVA, Kalina e HENRIQUE SILVA, Maciel. **Dicionário de Conceitos Históricos**, São Paulo: Editora Contexto, 2010.

VENUTI, L. **The Invisibility of the Other**. London: Routledge, 1995.

WEBSTER, J J. (ed.). **Halliday's Collected Works**. London and New York: Continuum, 1999, 2003 (V. 1).

WILLIAMS, J. & CHESTERMAN, A. **The Map**. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies. Manchester, UK: St. Jerome, 2002.

WILS, Wolfram. “Interdisciplinarity in Translation Studies”, in **Target**: 11:1 131-144, Amsterdam: John Benjamins B.V.: 1999.