

ENSINO, CONSCIENTIZAÇÃO POLÍTICA
E PÓS-MODERNISMO¹

ROSEMARY ARROJO
UNICAMP

ABSTRACT

The main goal of this paper is an attempt to answer a basic question: is it possible to systematize a deconstructive, postmodern perspective for the translator's task in a pedagogical model that is be universally applicable in the disciplines of translation practice offered in some of our Universities? In other words, and in more general terms, is the postmodern reflection amenable to a general systematization? As I intend to argue, the main characteristics of the reflection that is usually labelled as "postmodern" (here represented, for instance, by the work of Jean-François Lyotard) will not lead us to a pedagogical "model", but to an "anti-model", at the center of which we will find the teacher's awareness that there is no "metanarrative" to mask the struggle for power which motivates any enterprise, including the intellectual pursuit that constitutes the teaching project. From such a perspective, the main goal of any teaching project would be the deconstruction of its own strategies and motivations. Instead of merely "protecting" and "transmitting" a supposedly "neutral" and stable body of knowledge, a postmodern teacher would attempt to expose the power struggles that underline the relationships established in the very classroom where she teaches and where her "textual authority" is exercised. To the teacher of translation, such a pedagogy would bring the awareness that, instead of attempting to instruct his students in the impossible pursuit of the absolutely "correct" translation, however what he should be doing is trying to empower these students with the means to learn that which makes a translation particularly successful in the cultural communities where they intend to be working, at the same time

¹ Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (ref. 304543/89-6NV). Sua realização se beneficiou também das leituras sobre pós-modernismo que realizei para um projeto de pós-doutorado financiado pela CAPES junto ao Departamento de Literatura Comparada da Universidade de Yale, E.U.A., entre 01/10/93 e 30/09/94. Agradeço aos membros do conselho editorial de TLA que leram cuidadosamente este ensaio e me enviaram seus comentários.

that he stimulates them to reflect on (and to act upon) the political implications and constraints of the very profession they have chosen.

When someone or some group of people insist(s) on the *objective* necessity or propriety of their own social, political, or moral judgments and actions, and deny the *contingency* of the conditions and perspective from which those judgments and actions proceed, it must be -- and always is -- a move to assign dominant status to the *particular* conditions and perspectives that happen to be relevant to or favored by that person, group, or class; it must be -- and always is -- simultaneously a move to deny the existence and relevance, and to suppress the claims, of *other* conditions and perspectives.

Barbara Herrnstein Smith
Contingencies of Value

A reflexão aqui formalizada começou a se delinear a partir de um projeto de pesquisa recentemente concluído que teve como objetivo principal examinar a possibilidade de uma proposta de modelo didático não-logocêntrico para as disciplinas práticas de cursos de bacharelado em tradução. A questão fundamental que inspirou tal projeto poderia ser assim resumida: até que ponto seria possível sistematizar e normatizar, através de um modelo didático, as conclusões teóricas que tenho proposto em relação à atividade do tradutor?² Até que ponto, portanto, seria possível compatibilizar uma perspectiva teórica desconstrutivista e, conseqüentemente, também pós-moderna, com uma iniciativa de sistematização que pudesse ser aplicável por diferentes professores, em diferentes contextos de cursos universitários de prática de tradução? Em outras palavras, e em termos mais abrangentes, até que ponto a reflexão pós-moderna -- e sua desconstrução de qualquer pretensão essencialista e totalizante -- pode referendar um projeto pragmático de sistematização?

A noção de “modelo” enquanto tentativa de uniformização e aplicação de uma determinada teoria a uma determinada prática é compatível com o que poderíamos considerar uma visão de mundo eminentemente “moderna”³ que se baseia, em termos gerais, na possibilidade de se atingir um nível de objetividade imune aos “desvios” do

² Tais conclusões têm sido divulgadas em vários trabalhos publicados desde 1984. Ver, principalmente, Arrojo 1986, 1992 e 1993.

³ O termo “moderno” e seus derivados é, talvez, um dos mais ambíguos dentro do discurso contemporâneo. No conteúdo específico deste trabalho, emprego “moderno” a partir de uma perspectiva que tem sido chamada de “pós-moderna” por Jean-François Lyotard, para quem a “modernidade” designa “qualquer ciência que se legitima em referência a um metadiscurso [totalizador ...] que se remete explicitamente a alguma grande narrativa, como a dialética do Espírito, a hermenêutica do significado, a emancipação do racional ou do sujeito, ou a criação de riqueza” (p. XXII). Esta e todas as outras traduções de referências e citações são minhas.

subjetivo, do local e do ideológico e, assim, liberar toda reflexão de quaisquer traços de preconceito ou viés e torná-la universalmente aplicável. O “modelo” é, em geral, proposto como um antídoto ao empírico e ao intuitivo, como a alternativa definitiva à prática “pura e simples” e ao não-científico e a tudo aquilo que teima em escapar do que seria o supostamente correto, adequado e desejável. Para a área de estudos sobre tradução, que apenas nos últimos anos começou a se organizar como disciplina acadêmica com alguma eficiência, a busca de modelos de sistematização parece trazer a esperança da conquista de um *status* suficientemente “científico” que pudesse finalmente tornar legítima a reflexão em torno da tarefa do tradutor.

Essa tendência se tornou particularmente dominante sobretudo a partir dos anos 1960 com o estabelecimento da lingüística como a “ciência” da linguagem e, portanto, com a promessa implícita da possibilidade do desenvolvimento de um “método”, ou de uma “técnica”, que pudesse levar à tradução infalível, livre da interferência indesejável do tradutor⁴. Juliane House, por exemplo, declara que seu trabalho pretende superar um estágio supostamente pré-científico, composto de “estudos pré-lingüísticos”, inscritos “numa longa tradição de reflexões anedóticas desenvolvidas por tradutores profissionais, filólogos e poetas sobre tradução e avaliação de traduções” (p. 5). Em franca oposição a essa tradição, House pretende “trazer alguma luz para a área de avaliação de traduções” através do desenvolvimento de “um modelo eclético que possa caracterizar as peculiaridades lingüístico-situacionais do texto de partida, e de uma comparação de textos de partida e suas traduções, e da formulação de enunciados objetivos sobre a relativa compatibilidade dos dois tipos de textos” (p. 2).

O repúdio à prática e à experiência “pura e simples”, aos estágios “pré-científicos” da reflexão em torno do ato tradutório é também, obviamente, o repúdio à diferença, ao “desacordo” entre tradutores e entre críticos e comentaristas, e a qualquer fator que possa afastar tradutores, críticos e comentaristas do que se supõe ser o estritamente racional, objetivo e, portanto, correto, tanto na realização, como na avaliação de traduções. De forma exemplarmente “moderna”, Theodore H. Savory, como tantos outros, atribui a inexistência de princípios universalmente aceitos para a atividade tradutória a uma certa falta de disciplina por parte dos próprios profissionais da área:

é impossível a formulação de princípios de tradução numa forma sucinta e [...] uma formulação de qualquer forma é mais difícil do que se possa imaginar [...] Essa dificuldade surge dos escritos dos próprios tradutores. A verdade é que não há princípios de tradução universalmente aceitáveis porque as únicas pessoas qualificadas para formulá-los nunca puderam concordar entre si e se contradizem, com tanta frequência e há tanto tempo, que tudo o que têm produzido é

⁴ A propósito, ver, também, “As Questões Teóricas da Tradução e a Desconstrução do Logocentrismo: Algumas Reflexões”, em Arroio 1992. pp. 71-79.

apenas um volume de pensamentos confusos difícil de se encontrar em outras áreas. (pp. 49-50)

Num livro que tem como objetivo auxiliar os professores “em busca de uma alternativa” para o “empirismo sem saída”, Jean Delisle também expressa seu desencanto em relação à capacidade de sistematização dos tradutores, em especial daqueles dedicados à tradução literária:

os tradutores de textos literários nunca aprenderam a usar sua experiência como uma base para a construção de teorias; eles procuram justificar suas noções pessoais de tradução em termos de uma arte, ao invés de estudarem a tradução como uma prática com o intuito de identificar hipóteses teóricas e princípios e regras gerais. Nesse sentido, sua abordagem não foi científica. (p. 32)

Nesse embate entre teoria e prática, entre ciência e empirismo, entre sistematização e divergência, podemos identificar algumas características semelhantes aos traços definidores do projeto iluminista que emerge da tradição racionalista no início do século XVIII e que encontra na filosofia de Kant sua expressão mais exemplar. Para Kant, o Iluminismo se define precisamente como a “superação de qualquer tipo de superstição”, ou seja, de tudo aquilo que seja considerado “irracional” e “pessoal” para que se possa construir um sistema universal de verdades. Todo o desejo, toda a perspectiva, todo o “empirismo” puro devem ser superados para que se possa atingir um ponto comum, livre de contingências pessoais e contextuais, aplicável a todos os “seres racionais”. Como resume Patricia Waugh, o Iluminismo é precisamente “a crença de que os seres humanos se encontram coletivamente comprometidos num movimento progressivo com a meta de atingir uma auto-realização moral e intelectual através da aplicação de uma ‘faculdade racional’ à sua condição” (p. 67).

Nesse sentido, poderíamos dizer que os estudos sobre tradução, em sua ainda dominante fase “moderna”, têm procurado, principalmente com o apoio “científico” de várias subáreas da “ciência” da linguagem, leis e princípios universais, que pudessem tornar possível a realização de traduções universalmente aceitáveis e fiéis a seus originais, assim como critérios “objetivos” que pudessem orientar e regulamentar, de uma vez por todas, a crítica e a avaliação de traduções e, conseqüentemente, também um modelo didático que transferisse esses princípios, regras e critérios para a formação de profissionais da área.

A reflexão pós-moderna tem se empenhado precisamente em apontar não apenas o irracionalismo dessa busca do estritamente racional mas, sobretudo, sua violência. Jean-François Lyotard tem argumentado que as grandes narrativas-mestras sobre a suposta emancipação humana, construídas em nome da busca do racional e do universal, operam necessariamente como a razão iluminista, ou seja, em nome de um ideal universalizante. Assim, “o que toda metanarrativa consegue realizar é ignorar ou desfigurar as narrativas

locais, as tradições e especificidades regionais” (p. XXIV). Essa “ignorância” e esse “desfiguramento” se iniciam, na verdade, como observa Michel Foucault, com “um ato primário de exclusão e encarceramento”: tudo aquilo que a razão “identifica como seu Outro” tem que ser “identificado e aprisionado para que a razão possa se legitimar” e entre os vários nomes que esse “Outro” tem assumido, a “loucura” é um dos mais reveladores (In Docherty, p. 14). Em sua ligação irrestrita (e mascarada) com o poder, todo projeto racionalista revela necessariamente o desejo de que uma determinada forma de razão, associada sempre a um grupo e a interesses determinados, supere e englobe todas as outras “razões”. Como tão bem se expressa Jacques Derrida, a filosofia de base logocêntrica, como todo empreendimento racionalista e universalizante, não passa de uma “mitologia branca” e totalitária que, ao invés de formular verdades universais, simplesmente reflete a cultura do Ocidente: “o homem branco toma sua própria mitologia, a mitologia indo-européia, seu próprio *logos*, ou seja, o *mythos* de seu idioma, pela forma universal daquilo que ainda deve desejar chamar de razão” (1982, p. 213).

Todo sujeito empenhado na busca do essencialmente racional e universal se encontra inevitavelmente inscrito num determinado momento histórico tecido por circunstâncias pessoais e sociais e motivado por determinados interesses, a partir do qual constrói sua razão e sua lógica. Segundo Thomas Docherty, “da mesma forma [...] que o Iluminismo é totalitário, a Razão é racista e imperialista, tomando um tipo específico de consciência por uma forma universal e necessária de consciência”, que é também implacavelmente centrada no masculino como a medida de tudo aquilo que se pode chamar de “humano”. Assim, o Ocidente tem se legitimado apenas com base em seus próprios interesses e a partir de sua própria lógica: “o Ocidente é racional simplesmente porque assim se considera e, como é o definidor dessa razão, tem que ser universalmente racional aceitar tal proposição” (p. 13).

Ao reconhecer e apontar a complexidade de relações entre poder, razão e conhecimento, que todo projeto centrado no *logos* necessariamente escamoteia, a reflexão pós-moderna ampara o emocional, o subjetivo, o histórico, o contingente, o heterogêneo, a perspectiva, a experiência e a prática e abre mão dos ideais teóricos inatingíveis propostos pelas metanarrativas totalitárias que sempre alienaram as diferentes manifestações do humano em nome de uma suposta razão universal. Como tenho argumentado nos últimos anos em relação aos estudos sobre tradução, a desconstrução promovida pela crítica pós-moderna traz como uma de suas consequências mais destacadas a desistência de se tentar atingir uma narrativa-mestra que pudesse, algum dia, determinar, para todo o sempre e em todas as circunstâncias, o que deve conter e realizar, e como deve ser fiel e se comportar toda e qualquer tradução⁵. Outra consequência importante da crítica pós-moderna é o desmascaramento das implicações políticas que esconde todo empreendimento centrado no *logos*.

⁵ Para uma discussão sobre algumas das possibilidades que a reflexão pós-moderna abre para a tradução, ver Rose (1990).

Essas implicações se tornam especialmente nítidas na prática e no contexto pedagógicos. Na escola logocêntrica, a noção de conhecimento, fundada a partir da crença na possibilidade de uma separação clara e objetiva entre sujeito e objeto, transforma aquilo que deve ser ensinado e aprendido numa forma de herança transferível de uma geração para a outra, idealmente sem o envolvimento “subjetivo” daqueles que participam dessa suposta “transferência”⁶. A essa visão de conhecimento poderíamos associar o que Foucault chama de “*connaissance*” (“o processo que permite a multiplicação de objetos do conhecimento, o desenvolvimento de sua inteligibilidade, a compreensão de sua racionalidade, enquanto que o sujeito pesquisador permanece o mesmo”) e que opõe à noção de “*savoir*”, ou seja, “o processo através do qual o sujeito se encontra modificado por aquilo que vem a saber” (pp. 69-70). Ao defender e preservar formas canonizadas de conhecimento, a pedagogia racionalista na realidade estimula e promove a formação de indivíduos -- professores, pesquisadores e alunos -- essencialmente conservadores, passivos e obedientes à autoridade do que supõem estar acima do ideológico e a salvo de interesses políticos.

O ensino pautado por uma visão do conhecimento enquanto “*connaissance*” fomenta um poder disciplinar cujo principal objetivo é formar indivíduos “com propriedades que podem ser escrutinizadas e categorizadas em corpus de conhecimento teórico”. Assim, o indivíduo “é retirado de qualquer relação que pudesse concretizar quem ele ou ela é. No lugar dessa pessoa, emerge um indivíduo atômico cujas únicas características distintivas são propriedades compartilhadas por qualquer outro indivíduo” (Jacques, p. 344, nota 16). Esse é um tipo de ensino violentamente homogeneizador, que não permite ao aprendiz explorar e fortificar suas próprias perspectivas, seu grupo e suas raízes culturais e que acaba “ensinando”, em nome de uma “verdade” universal, apenas a perspectiva do grupo que detém o poder de determinar o que deve ser ensinado e de excluir “as vozes, as histórias e a experiência dos grupos subordinados às ideologias, práticas e ordenações normativas que constituem as hierarquias simbólicas do currículo escolar dominante” (Aronowitz e Giroux, p. 94). No caso específico do ensino de tradução, o que esse tipo de ensino acaba realizando é a imposição de uma determinada leitura do texto a ser traduzido, de uma determinada concepção do que seja traduzir e de um determinado modo “correto” de fazê-lo, tentando acabar com os “desacordos”, com as “divergências”, o que equivale a tentar acabar com a diferença em todos os níveis em nome do “correto” e de uma “objetividade” que não pode existir independentemente de um interesse e de uma perspectiva.

A reflexão pós-moderna é particularmente frutífera para a desconstrução das pretensões racionalistas da pedagogia tradicional também porque podemos transferir para essa área a bagagem crítica desenvolvida por suas várias tendências em torno da leitura e da escritura, atividades definidoras de qualquer tipo de ensino. Da mesma forma que, na concepção essencialista de leitura, vista basicamente como uma forma de recepção e de

⁶ A propósito, ver, também, “Desconstrução, Psicanálise e o Ensino de Tradução”, em Arrojo 1993, pp. 133-150.

proteção de significados, a autoridade sobre o que deve ser supostamente recuperado se concentra na figura do autor, no contexto pedagógico cabe ao aprendiz receber passivamente aquilo que determina a autoridade do mestre, legitimada pela instituição escolar e pelo sistema que os sustenta. As implicações políticas dessa separação entre quem escreve e quem lê, entre quem ensina e quem aprende, quem determina e quem obedece, são claras e abrangentes. Como comentam Donald Morton e Mas'ud Zavarzadeh, as concepções dominantes de leitura e de escritura servem ao objetivo de “silenciar alunos e de transformá-los em sujeitos obedientes ao estado”:

o valor político dessa teoria de leitura para a classe dominante é que em nome da 'leitura', o(a) leitor(a) é ensinado(a) a 'obedecer' a autoridade -- em outras palavras, a 'seguir' as instruções do autor, que representa autoridade e controla o significado. (p. 158)

Da mesma forma que a leitura de um texto não pode ser politicamente ingênua, qualquer forma de ensino fundado no logocentrismo sempre envolve relações de poder que são escamoteadas em nome de uma suposta neutralidade que, na verdade, simplesmente defende e sacraliza o *status quo*. Nesse sentido, sobretudo dentro de uma sala de aula, todo texto é sempre “o lugar de uma luta pedagógica e política”. “A forma pela qual os professores usam o poder para legitimar a leitura e a escritura de determinadas histórias”, que Stanley Aronowitz e Henry A. Giroux chamam de “autoridade textual”, “deve ser questionada na parcialidade de suas próprias histórias, e compreendida em termos que explicitem quais poderiam ser seus interesses e propósitos na construção das vozes dos alunos e das posições de sujeito que impõe” (p. 103). Assim,

politicamente, a apresentação e o estudo de textos levanta questões importantes sobre os interesses ideológicos presentes em formas de autoridade textual que promovem determinadas práticas de leitura. Ou seja, como são definidas as escolhas dos leitores e como são limitadas pelo repertório de leituras que se tornam disponíveis através de formas específicas de autoridade textual? Como o poder e a autoridade se articulam entre o grupo social mais abrangente e a sala de aula, de forma a criar as condições que permitem a construção de determinados discursos na leitura de determinados textos? (Idem, p. 105)

Em outras palavras, o ensino inspirado pela reflexão pós-moderna tem como principal objetivo sua própria desconstrução. Ao invés de simplesmente pretender transmitir e proteger conhecimentos canonizados, a professora pós-moderna desconstrói esses conhecimentos através do exame e do desmascaramento dos interesses e compromissos político-ideológicos que inspiram e conduzem seu trabalho. Ao mesmo tempo em que desconstrói esses conhecimentos, ou seja, ao mesmo tempo em que tenta

estabelecer as motivações e as relações de poder que se escondem por trás desses conhecimentos, essa professora desconstrói também seu papel, expondo os interesses e a perspectiva que constroem as opções e as leituras que se compromete a “ensinar”. O que essa professora acaba implementando em sua prática é também a subversão das distinções tradicionais entre escritura e leitura, entre autor(idade) e leitor, exercitando uma forma de “política de resistência” que, para Lyotard, é a verdadeira tarefa política de nossos dias. Ou seja,

levar adiante a resistência que a escritura oferece ao pensamento estabelecido, àquilo que já foi feito, àquilo que todos pensam, ao que é bem conhecido, ao que é amplamente reconhecido, aquilo que é “legível”, a tudo aquilo que pode mudar sua forma e se tornar aceitável para a opinião geral. (In van Reijen and Veerman, p. 302)

Para o professor pós-moderno, o constante exame do que pretende ensinar, como e por quê pretende fazê-lo, o questionamento das leituras que propõe e aceita e, principalmente, das que exclui, além das implicações políticas de suas opções e de sua conduta, passam a integrar seu material de trabalho básico, não apenas antes e depois de suas aulas, mas, sobretudo, dentro dos limites da própria classe. Esse professor deve estar permanentemente alerta para os efeitos e o alcance da liderança que explícita e implicitamente exerce e da influência que projeta na formação e na conscientização dos alunos com quem lida. Assume, em outras palavras, a responsabilidade pela função essencialmente política, social e ideológica do trabalho que realiza, não mais reduzido a uma simples “técnica” ou à mera aplicação de um “método”. A “autoridade textual” que exerce deve ser vista, segundo Aronowitz e Giroux,

como um referente politicamente informado que pressupõe uma visão específica do que sejam a subjetividade, a comunidade e o futuro. Tal conceito deve ser analisado não apenas pelas formas em que proporciona determinadas formas de poder [*empowerment*] mas, também, pelos modos através dos quais exclui determinadas vozes, histórias e experiências de grupos específicos, devido à sua classe, raça, etnicidade e gênero. (p. 103)

Voltando à questão inicial, podemos dizer que, para a reflexão pós-moderna, o grande objetivo de qualquer processo de ensino passa a ser a formação de indivíduos conscientes de seu lugar, suas raízes e de seu contexto social, capacitados a desconstruir (e, portanto, também a tomar e a exercer) o poder dentro dos grupos a que pertencem e em que circulam os significados que lhes soam como verdadeiros. A partir de tal perspectiva, qual seria o papel de um modelo didático dentro do pós-modernismo? Qual seria, em resumo, o modelo didático pós-moderno? Ao desconstruir as noções de verdades universais, de uma racionalidade única para todos os seres humanos e de metanarrativas

que possam abranger e transcender o local, a reflexão pós-moderna, nos termos aqui propostos, desconstrói também, conseqüentemente, a noção de “modelo” enquanto “receita” teórica para a prática da tradução ou do ensino de tradução, defendida por, entre outros, Delisle e House. Ao desconstruir a noção de modelo didático enquanto uma espécie de metanarrativa pronta que o professor simplesmente aceita e implementa em sua sala de aula, sem uma postura crítica e sem questionamento, o que a reflexão pós-moderna pode propor talvez seja um anti-modelo, uma atitude constante e implacavelmente crítica frente a qualquer projeto fechado de sistematização e, sobretudo, pretensamente universal.

Para o professor “moderno” de prática de tradução, em busca da técnica definitiva que lhe permitirá traduzir e a ensinar a traduzir de forma objetivamente “correta” e adepto, portanto, do modelo enquanto método universalmente válido e aplicável, o foco de interesse é precisamente esse modelo, em detrimento mesmo de seus alunos. Esse professor tomará sua leitura por aquela “indiscutivelmente” correta e válida e, ao ignorar sua própria relação com as leituras que produz, ao ignorar, portanto, sua “autoridade textual”, estará ensinando a seus alunos que se ignorem enquanto agentes produtores de significado e que, como ele, ignorem também o caráter essencialmente político do trabalho que se realiza em sala de aula. Como para ele “há uma leitura “indiscutivelmente” correta e um modelo universalmente aplicável, não crê na necessidade de considerar seu contexto mais imediato, nem a bagagem nem os objetivos de seus alunos, antes de se decidir a implementar o modelo de sua escolha. Como para ele a teoria é precisamente o molde a que deve tentar submeter toda prática, esse professor estará sempre engajado numa busca impossível de condições ideais que pudessem caber nos modelos que tenta implementar.

O professor de prática de tradução “pós-moderno”, por sua vez, comprometido com seu “anti-modelo”, tentará se tornar consciente de sua “autoridade textual”, de sua responsabilidade pelas leituras que produz e de seu papel fundamentalmente político não apenas dentro de sua sala de aula mas, sobretudo, na comunidade a que pertence. Munido dessa conscientização e de seu compromisso em desvendar as relações de poder que determinam os significados e as hierarquias que constituem as “verdades” que justificam a formação de sua sala de aula, sua comunidade e, em última instância, sua própria história, esse professor começará seu curso pela própria desconstrução das práticas e dos conteúdos a serem ensinados, bem como dos objetivos “oficiais” que devem ser atingidos. Ouvirá os interesses e as motivações de seus alunos e tentará lhes mostrar como essas motivações e esses interesses se relacionam com as instituições que lhes deram origem. Com esses alunos examinará a posição profissional e social daqueles que se dedicam à tradução e, juntos, tentarão organizar estratégias que possam melhorar as condições em que esse trabalho se realiza. Não imporá regras “universais” de como bem traduzir e mostrará a seus alunos como essas “regras” são sempre e inevitavelmente locais e instáveis, ao mesmo tempo em que lhes auxiliará a descobrir aquelas que devem seguir para que possam atingir seus objetivos profissionais. Examinará criticamente, com seus alunos, as traduções que considera adequadas e, em particular, o que as torna bem-sucedidas no contexto específico da sala de aula. Em outras palavras, esse professor pós-moderno não abrirá mão de sua “autoridade textual”, mas se empenhará em torná-la transparente, mostrando a seus alunos

que esse tipo de autoridade, como qualquer outra, dentro ou fora da instituição escolar, é uma forma de poder que pode ser conquistado.

Finalmente, poderíamos dizer que, enquanto o modelo moderno é essencialmente colonizador, racista e androcêntrico, um “anti-modelo” desconstrutor e pós-moderno para a prática pedagógica se oporia a qualquer forma de homogeneização autoritária, em que as relações entre teoria e prática, entre pesquisadora e professora, entre professor e aluno, entre o cientista e a leiga, entre a Universidade e a comunidade, sejam determinadas por uma forma de hierarquia em que o primeiro elemento de todas essas e de tantas outras dicotomias semelhantes assume um poder não questionado sobre o segundo. A transformação dessa “cegueira” numa visão clara e transparente é, apesar de utópica, a grande revolução que todo projeto de ensino deveria ter como meta.

BIBLIOGRAFIA

- ARONOWITZ, Stanley e Henry A. GIROUX. **Postmodern. Politics, Culture & Social Criticism**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.
- ARROJO, Rosemary. **Oficina de Tradução. A Teoria na Prática**. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. (org.). **O Signo Desconstruído. Implicações para a Tradução, a Leitura e o Ensino**. Campinas: Pontes, 1992.
- _____. **Tradução, Desconstrução e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- DELISLE, Jean. **Translation: An Interpretive Approach** (trad. de Patricia Logan e Monica Creery). Ottawa: University of Ottawa Press, 1988.
- DERRIDA, Jacques. **The White Mythology. Margins of Philosophy** (trad. de Alan Bass). Brighton: Harvester, 1982.
- DOCHERTY, Thomas (ed.). **Postmodernism. A Reader**. Nova York: Harvester Wheatsheaf, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Remarks on Marx. Conversations with Duccio Trombadori** (trad. de R. James Goldstein e J. Cascaito). Nova York: Semiotext(e), 1991.
- HOUSE, Juliane. **A Model for Translation Quality Assessment**. Tübingen: TBL. Verlag Narr, 1977.
- JACQUES, T. Carlos. **Whence Does the Critic Speak? A Study of Foucault's Genealogy. Philosophy and Social Criticism**, vol. 17, n° 4:325-344, 1991.
- LYOTARD, Jean-François. **The Postmodern Condition. A Report on Knowledge**, (trad. de G. Bennington e B. Massumi). Manchester: Manchester University Press, 1984.
- MORTON, Donald e Mas'ud Zavarzadeh. **The Cultural Politics of the Fiction Workshop. Cultural Critique**, Winter, 11:155-173, 1988-89.
- ROSE, Marilyn Gaddis. **Translation and Language Games. Translation Perspectives V**, pp. 57-68, 1990. Reproduzido em **Trabalhos de Linguística Aplicada**, 19:9-19, 1992.
- SAVORY, Theodore Horace. **The Art of Translation**. London: J. Cafe, 1968.
- SMITH, Barbara Herrnstein. **Contingencies of Value**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- VAN REIJEN, Willem e Dick VERMAN. **An Interview with Jean-François Lyotard. Theory, Culture & Society**, vol. 5, Números 2-3, junho, 1988.
- WAUGH, Patricia. **Practising Postmodernism. Reading Modernism**. London: Edward Arnold, 1992.