



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE LETRAS – IL

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO – POSTRAD

ENSINO UNIVERSAL – LÍNGUA MATERNA:
UMA TRADUÇÃO DE JACOTOT CONTRA O MONOPÓLIO DA VIOLÊNCIA
SIMBÓLICA

TADEU BERNARDES DE SOUZA TONIATTI

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

BRASÍLIA-DF
JULHO DE 2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO – POSTRAD

ENSINO UNIVERSAL – LÍNGUA MATERNA:
UMA TRADUÇÃO DE JACOTOT CONTRA O MONOPÓLIO DA VIOLÊNCIA
SIMBÓLICA

TADEU BERNARDES DE SOUZA TONIATTI

ORIENTADORA: Profa. Dra. ANA HELENA ROSSI

BRASÍLIA-DF
JULHO DE 2015

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

TONIATTI, Tadeu Bernardes de Souza. ***Ensino Universal – Língua Materna: uma tradução de Jacotot contra o monopólio da violência simbólica***. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015, 190 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

TONIATTI, Tadeu Bernardes de Souza. ***Ensino Universal – Língua Materna: uma tradução de Jacotot contra o monopólio da violência simbólica***. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, para obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Aprovado em 24 de julho de 2015, por:

Profa. Dra. Ana Helena Rossi (Orientadora)

UnB

Prof. Dr. Walter Carlos Costa (Examinador Externo)

UFSC/UFC

Profa. Dra. Júnia Regina de Faria Barreto (Examinadora Interna)

UnB

Prof. Dr. Eclair Antônio Almeida Filho (Suplente)

UnB

Dedico este trabalho ao velho Benja, meu filho Benjamim, e às crianças em geral. Que vocês mantenham a mente livre e desconcertem a ordem explicadora, e a partir daí, todos os outros despotismos.

AGRADECIMENTOS

Ao Benjamim, à Elaine, Mariano, Virgínia e Gustav, ou seja, minha família, por todo tipo de força, pelo compartilhamento de viagens e vivências legais, por contribuir para a minha formação enquanto pessoa, e por existirem, simplesmente.

Às minhas cunhadas e meus sogros, e especialmente ao Augusto, que peregrinou as livrarias de Buenos Aires até achar *Enseñanza universal – Lengua materna!*

À minha orientadora, a Prof^a. Dr^a. Ana Helena Rossi, por toda a dedicação e seriedade.

Ao Prof. Dr. Walter Carlos Costa, por ter aceito conhecer e debater meu trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Júnia Regina de Faria Barreto, pela mesma razão e também pela importante contribuição dada em minha qualificação.

À Universidade de Brasília e à Capes/CNPQ, pela bolsa concedida.

Ao colega Henrique Augusto Barbosa de Matos, que, sob orientação da Prof^a. Júnia, desenvolveu um modelo de apresentação gráfica que, em grande medida, seguiu neste trabalho.

Ao camarada Alexandre. Graças à sua insistência li *O mestre ignorante*, que me proporcionou epifanias em série, me impediu de desistir dos estudos acadêmicos, e sem o qual este trabalho não teria nunca acontecido.

À minha família fora de Brasília, especialmente à Oma, que completa, neste ano, 101 primaveras e segue sendo exemplo e referência.

Às/aos amig@s e camaradas, que também tiveram e têm papel decisivo em minha vida bandida, e que não vou citar nominalmente para não dar B.O.

A toda a rapaziada classista e combativa.

Aos amigos na França, aux amis en France. Avec vous j'ai passé des années intenses et décisives, et vous restez des références pour moi. Et vous me manquez.

Aos colegas do Núcleo de Estudos do Poder, que me incumbiram da honrosa e assustadora tarefa de traduzir Bakunin, e graças à qual achei que traduzir é possível.

A todo o pessoal do Xingu, especialmente o povo Yawalapiti, o cacique Aritana, Kaurumã e sua família, meus ex-colegas e meus ex-alunos, por toda a convivência e também pelas experiências em sala de aula. Este trabalho começou lá.

A toda a comunidade do Centrão de Planaltina, especialmente aos alunos das turmas em que trabalhei até aqui, que me dão razões tanto para continuar como para desistir de tudo. Brincadeira!

A todas e todos que trabalharam e trabalham na Universidade de Brasília.

E, por fim, a todas e todos que lutam por um saber democrático, deixo alguns singelos versinhos de domínio público, que dizem assim:

Derrubar os muros da universidade! Servir ao povo do campo e da cidade!

Lutar!

Criar

Poder popular!

RESUMO

Joseph Jacotot (1770-1840) foi professor de diversas áreas do conhecimento, advogado, militar a serviço da Revolução francesa e um pedagogo inovador. A partir da experiência acidental de ensinar sem lançar mão de explicações, Jacotot conduziu diversos experimentos no sentido de uma radicalização do método indutivo e da autonomia do aluno. Fundou então o Ensino Universal, cuja obra inaugural é *Enseignement Universel – Langue maternelle (EU-LM)*. Esta obra, para além de um manual de língua francesa, constitui também um ensaio filosófico que critica, já em 1818, a relação entre o saber socialmente legitimado e o poder, pregando a *emancipação intelectual*. A presente dissertação apresenta a tradução de um trecho de *EU-LM*, propondo-se a estudar o fenômeno da tradução a partir da reflexão sobre sua experiência. Em consonância com a reflexão de Jacotot e Rancière, realizou-se uma crítica da concentração de poder simbólico (BOURDIEU, 1989) subjacente ao desenvolvimento do debate acadêmico sobre a tradução e à autonomização dos Estudos da Tradução. Experimenta-se uma proposta de tradução de *EU-LM* que visa contrapor, dentro de seus limites, a violência simbólica no âmbito da tradução, buscando realizar a “popularização da linguagem científica” (BERMAN, 2007) e uma popularização do saber especializado.

RÉSUMÉ

Joseph Jacotot (1770-1840) fut professeur en plusieurs champs de connaissance, avocat, militaire au service de la Révolution Française et un pédagogue innovateur. À partir de l'expérience accidentelle d'enseigner sans faire usage d'explications, Jacotot conduisit plusieurs expériences dans le sens d'une radicalisation de la méthode inductive et de l'autonomie de l'élève. Il fonda alors l'Enseignement universel, dont l'œuvre inaugurale est *Enseignement universel – Langue maternelle (EU-LM)*. Cet ouvrage, au-delà d'un manuel de langue française, constitue aussi un essai philosophique qui critique, déjà en 1818, le rapport parmi le savoir socialement légitimé et le pouvoir, en plaidant pour l'*émancipation intellectuelle*. Cette dissertation

présente la traduction d'un extrait d'*EU-LM*, en se proposant à étudier le phénomène de la traduction à partir de la réflexion sur son expérience. En consonance avec la réflexion de Jacotot et Rancière a-t-on réalisé une critique de la concentration de pouvoir symbolique (BOURDIEU, 1989) sous-jacente au développement du débat académique autour de la traduction et à l'autonomisation des Études de la Traduction (*Translation Studies*). Un projet de traduction d'*EU-LM* est ici expérimenté, qui vise faire face, dans ses limites, à la violence symbolique dans le domaine de la traduction, en tentant de réaliser la « popularisation du langage scientifique » (BERMAN, 2007), et une popularisation du savoir spécialisé.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO E A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL.....	11
1.1 A TRADUÇÃO COMO TABU: UM APAGAMENTO HISTÓRICO.....	11
1.2 O DESENVOLVIMENTO DA TRADUÇÃO ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO. REVELAÇÕES.....	14
1.3 O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO DA TRADUÇÃO E A CONCENTRAÇÃO DE PODER SIMBÓLICO. REMISTIFICAÇÃO.....	17
1.4 DUAS OU TRÊS PROPOSTAS DE RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO.....	24
1.5 POR UM DIÁLOGO DE QUALIDADE COM QUALQUER UM.....	32
2 O ENSINO UNIVERSAL, UMA DISCURSIVIDADE A TRADUZIR	45
2.1 JACOTOT, O ENSINO UNIVERSAL, <i>EU-LM</i> : REFERÊNCIAS	45
2.1.1 <i>Elementos para uma contextualização de Jacotot</i>	45
2.1.2 - <i>Vida e obra de Jacotot: abrindo caminhos na pedagogia</i>	48
2.2- ENSINO UNIVERSAL: CONCEITOS PARA A AUTONOMIA EM <i>EU-LM</i>	55
2.2.1 <i>Indutivismo e crítica ao caráter antidemocrático do método velho</i>	55
2.2.2 <i>Categorias de língua em Jacotot</i>	66
2.3 METODOLOGIA DA TRADUÇÃO: HIPÓTESES.....	73
2.3.1 <i>Reflexividade do processo</i>	73
2.3.2 <i>Apropriação e definição de um ponto de vista: a emancipação intelectual</i>	74
CONCLUSÃO	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
1 CORPUS DA PESQUISA.....	179
2 AUTORES TEÓRICOS.....	180
ANEXO I – QUADRO DE ELEMENTOS GRÁFICOS.....	185
ANEXO II – TRECHOS DE OBRAS CITADAS	187

Introdução

O ponto de partida da presente dissertação¹ foi o trabalho de tradução da obra *Enseignement Universel – Langue maternelle*², em sua quinta edição, de 1834, escrita por Joseph Jacotot. O volume *EU-LM*, publicado pela primeira vez em 1818, constitui a obra inaugural do Ensino Universal, corrente pedagógica inovadora que se baseava no método indutivo, na autonomia do aprendiz e na crítica social à concentração de poder simbólico. O esquecimento generalizado em que caíram Jacotot, seu pensamento e suas obras, pouco após sua morte, em 1840, começou a ser rompido com a obra *Le maître ignorant* [*O Mestre ignorante*], publicado pela primeira vez em 1987, por Jacques Rancière e traduzido para o português em 2002 por Lílian do Valle. Atualmente, mais de dez anos depois, Jacotot mantém-se amplamente desconhecido no Brasil. Nossa tradução de *EU-LM*, salvo engano, é a primeira em língua portuguesa. Realizada no contexto do mestrado acadêmico em Estudos da Tradução, tentou-se inseri-la num diálogo com os estudos teóricos de tradução, linguística, literatura e sociologia aplicada a tais áreas do conhecimento. No sentido de interpretar a obra a traduzir, fez-se necessária a consulta a outros volumes de Jacotot e de coetâneos seus. Seguiu-se uma proposta de tradução reflexiva (BERMAN, 2009), onde o estudo dos resultados preliminares (versão 1 da tradução), ao lado da reflexão teórica e da interpretação da obra, foram utilizados como subsídio para o estabelecimento de métodos e técnicas que orientassem a versão final (versão 2).

O presente trabalho mantém uma dupla relação com *EU-LM*. Por um lado, a obra de Jacotot é objeto de estudo e tradução. Por outro lado, também é tomada como referencial teórico-político, a partir da *emancipação intelectual*, perspectiva que sintetiza diversos conceitos referentes à linguística, epistemologia, pedagogia e sociologia. Tentou-se adequar a tradução de *EU-LM* às propostas gerais de Jacotot – ou, mais exatamente, àquilo que se interpretou como tais - não apenas em termos textuais, mas sociais. Esta tentativa corresponde à perspectiva de um respeito à

¹ Conforme sugestão da banca, decidiu-se mudar o título por outro menos altissonante. O novo é seria ***Ensino Universal –Língua materna: traduzindo Jacotot e a emancipação intelectual***. Entretanto, não foi possível a mudança, por limitações regulamentares da universidade. Roga-se considerar o novo título como o verdadeiro.

² A partir daqui, a obra será designada pela sigla *EU-LM*

obra original, principalmente nestes dois âmbitos: é preciso manter seu caráter inovador e propositivo. Tentamos cumprir tal meta a partir de um movimento de crítica e proposição. A crítica se dá a partir da sociologia de Bourdieu, e dirige-se especificamente à luta pelo monopólio do poder simbólico (e aos correspondentes mecanismos de violência simbólica) (BOURDIEU, 1989) empreendida pelos especialistas da tradução, que identificamos como intrínseca ao desenvolvimento à autonomização dos Estudos da Tradução. A *emancipação intelectual* proposta por Jacotot, e que teve no Ensino Universal um catalisador, é retomada nos dias atuais por Rancière em seu debate sobre uma democracia fundada no dissenso (RANCIÈRE, 2012). Neste contexto, defendemos que o pensamento de Jacotot pode orientar projetos de tradução e também projetos de acadêmicos em geral, nas diversas áreas do conhecimento, enquanto elemento paradigmático, e que tem necessariamente desdobramentos sociológicos.

Desta forma, empreenderemos, no primeiro capítulo desta dissertação, uma análise da formação dos Estudos da Tradução como disciplina independente e da constituição de seu respectivo corpo de especialistas (BOURDIEU, 1989), operando uma crítica de seus discursos de legitimação a partir do ponto de vista da *emancipação intelectual*. Tendo definido, a partir desta análise, nosso horizonte epistemológico, passaremos, no segundo capítulo, ao estabelecimento de uma proposta de tradução específica para *EU-LM*. Para tanto, serão apresentados os resultados do estudo desta obra e nossa respectiva interpretação. O terceiro e último capítulo compõe-se da exposição de um trecho de nossa tradução e da análise comparativa entre a obra original e a tradução em suas versões 1 e 2, sendo tal análise resultado da relação dialética *experiência-reflexão* (BERMAN, 1989). Apresentaremos então um quadro sinótico das versões 1 e 2 da tradução e da obra original, mas, por uma questão de economia de espaço, limitamo-nos às primeira 45 páginas do escrito, que constituem uma amostra significativa de *EU-LM*, em relação aos conceitos que a estruturam, às suas características gráficas, linguísticas, estilísticas, à sua relação com outros textos, e, a partir destes e ainda outros elementos, aos desafios impostos pela obra ao seu processo de tradução.

1 OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO E A EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

1.1 A tradução como tabu: um apagamento histórico

Pode-se propor que o tema da tradução, na tradição ocidental, é, em grande medida, um tabu. Objeto de perseguição e silenciamento, o que se diz sobre a tradução é, na maioria das vezes, negativo, muitas vezes expresso indiretamente. Segundo Berman,

os tradutores geralmente não gostam muito de falar de 'teoria'. Consideram-se como intuitivos e artesãos. Entretanto, desde o início da tradição ocidental, a atividade tradutória é acompanhada de um discurso-sobre-a-tradução. (BERMAN, 2009, p. 341)

Este discurso, porém, é definido como díspar, rarefeito, “de uma magreza espantosa”, e “marcado por uma discórdia, a dos partidários da ‘letra’ e a dos partidários do ‘sentido’, sendo esses últimos sempre maioria.” (BERMAN, 2009, p. 341-342). Aqui Berman refere-se à concepção platônica da tradução, que, dicotomizando forma e conteúdo, se reduz a uma transferência dos significados entre duas línguas, com o prejuízo de toda a condensação de sentido presente na materialidade da palavra, e das particularidades culturais. A tradução torna-se, em tal concepção, necessariamente, violação:

desde que se concebe o ato de traduzir como captação de sentido, algo vem negar a evidência e a legitimidade desta operação: a adesão obstinada do sentido à sua letra. Tradutores, autores e leitores sempre sentiram isso. Essa operação conquistadora e exaltante, essa demonstração da unidade das línguas e do espírito, está maculada por um sentimento de violência, de insuficiência, de traição. Steiner fala, com razão, da tristeza que acompanha desde sempre o ato de traduzir. (BERMAN, 2007, p. 38)

Este sofrimento estende-se ao próprio texto e à sua cultura de origem. O caráter violento da tradução em sua forma majoritária, ou seja, a platônica, pode ser

relacionado ao status negativo da tradução em geral: “Se a letra e o sentido estão ligados, a tradução é uma traição e uma impossibilidade” (BERMAN, 2007, p. 39). Complementarmente, a intraduzibilidade de uma obra, sobretudo poética, mas também entre os outros gêneros da escrita, é vista como uma qualidade, o que reforça o caráter negativo da tradução: “a intraduzibilidade é um dos modos de *autoafirmação de um texto*. (...) Traduzir é suspeito, porque desdenha um valor essencial do texto” (*idem*, p. 40-41). Desta forma, a tradução é vivida como um mal necessário:

ela é tão necessária quanto o comércio e as atividades de dinheiro, mas em todos os casos trata-se de atividades vis e sem valor. O ‘tráfico’ [Daniel *apud* Steiner, 1978; 120] do sentido ao qual se entrega a tradução é uma operação duvidosa, mentirosa e pouco natural (BERMAN, 2007, p. 41)

Neste contexto, há dificuldade para se definir a tradução de forma explícita, recorrendo-se abundantemente a definições indiretas através de metáforas, em geral negativas (BERMAN, 2007). Estas associam a tradução, por exemplo, “à imitação absurda da linguagem humana pelos papagaios, ao palavreado infra-humano dos macacos, e à acusação de sacrilégio supremo” (BERMAN, 2007, p. 43). O adágio *traduttore, traditore*, por exemplo, outra forma indireta de tematizar a tradução, explicita a ideia de que esta nunca é fiel ao original.

O status negativo da tradução convive com o discurso tradicional dos tradutores, que não foi – e não é, pois continua a existir - suficiente para questionar tal mistificação até o século XIX. Indo mais além, pode-se propor que o discurso tradicional colaborou com a reprodução das representações negativas acerca da tradução. Entre as definições metafóricas e negativas de tradução recolhidas por Berman, acima citadas, estão as de Boileau e Nabokov, por exemplo, que traduziram obras eles mesmos. Para Berman, “o primeiro texto ‘teórico’ sobre a tradução é provavelmente o de Schleiermacher, *Sobre os diferentes métodos de tradução*” (BERMAN, 2009, p. 342), publicado apenas no ano de 1821. Mesmo atualmente, a tradução ainda mantém seu status tradicional, a não ser nos círculos de especialistas. Susan Bassnett o atesta ao afirmar, já no final do século XX, que a

tradução tem sido entendida como uma atividade secundária, como um processo mais “mecânico” do que criativo, ao alcance da competência de quem quer que tenha um domínio básico de uma língua diferente da sua; em suma, como uma ocupação de baixo estatuto. (BASSNETT, 2003, p. 21).

Por estas razões, pode-se propor que a tradução é historicamente apagada e mistificada, de forma ativa. A discussão da tradução é historicamente evitada, pelo menos em larga escala, através do mecanismo de rarefação do discurso conceituado como tabu do objeto por Foucault (1996). Pode-se caracterizar, desta forma, um apagamento histórico. A expressão “apagamento” adquire, neste contexto, dois sentidos. Além do apagamento *da própria tradução*, ou seja, a histórica marginalidade da tradução enquanto atividade e objeto de estudo, associa-se a este os apagamentos que se critica *nas* traduções, que são de natureza linguística, cultural, gráfica, política, entre outras. De um modo geral, as particularidades são tratadas como empecilhos à tradução e apagadas em nome da prevalência do universal. Como vimos com Berman, considera-se a hipótese de uma relação causal entre os dois tipos de apagamento: a marginalidade vem, dentre outros fatores, do preterimento da forma em favor do sentido, numa concepção platônica.

Entretanto, se o discurso tradicional contribuiu, possivelmente, com a manutenção em vigência do tabu, ele constitui, também neste aspecto, um ponto de partida e não pode ser descartado no estudo sobre a tradução: “apesar da magreza, esse discurso é rico, muito rico, e devemos aprender a lê-lo e a conhecê-lo, pois ainda o conhecemos muito mal” (BERMAN, 2009, p. 341). A partir de Schleiermacher e com maior intensidade desde os anos 1950, onde aumenta o interesse pela tradução em diversos setores acadêmicos, e mais tarde, numa terceira fase, com a autonomização da disciplina Estudos da Tradução, o debate acadêmico acerca da tradução desenvolveu-se bastante, rompendo, pelo menos em alguns círculos sociais restritos, com a mistificação em que se via envolvida.

1.2 O desenvolvimento da tradução enquanto objeto de estudo. Revelações.

A relativa desmistificação do fenômeno da tradução vem acontecendo de forma progressiva. Diversas abordagens foram desenvolvidas, trazendo novas facetas do fenômeno à tona. A partir de Jakobson e dos formalistas russos, já no final da década de 1950, nos anos 1960 “o interesse dos estudos universitários pela tradução desencadeou, inicialmente, diferentes abordagens da linguística, na tentativa de identificar caminhos capazes de melhor explicar a atividade tradutória” (BATALHA; PONTES Jr., 2007, p. 19). A mesma época viu acontecer também uma “crescente aceitação do estudo da linguística e da estilística no âmbito da crítica literária” (BASSNETT, 2003, p. 26), e daí a aplicação destas no estudo de obras literárias traduzidas. Em 1978 surge a expressão Estudos da Tradução, e é a época dos primeiros passos no processo de constituição da nova área do saber de mesmo nome, enquanto estudo sistemático diferente da prática da tradução, e não abarcado pela literatura comparada nem pela linguística; em outras palavras, enquanto disciplina autônoma. Pode-se considerar que o estudo interdisciplinar da tradução corresponde ao que propõe Inês Oseki-Depré:

a tradução, por causa de sua complexidade, de seu pertencimento a todos os domínios do pensamento e da atividade humana por sua imensa incidência cultural e literária, merece ser constituída numa área do saber e do conhecimento. (...) Indispensável e anônima, praticada desde milênios atrás, a tradução merece ser, finalmente, considerada de outra forma além de prática intermediária, de via ou meio de comunicação, e deve-se parar de pensar o texto traduzido em seu aspecto unicamente utilitário. (OSEKI-DEPRÉ, 1999, p. 12)³

Segundo Susan Bassnett, até o ano de 1980, já haviam surgido “várias escolas, claramente definidas” (BASSNETT, 2003, p. 28) nos Estudos da Tradução, com a grande contribuição de áreas perifericamente afins: “semiótica, gramatologia,

³ Original : « la traduction, par le fait de sa complexité, par son appartenance à tous les domaines de la pensée et de l'activité humaine, par son immense incidence culturelle et littéraire, mérite d'être constituée en un domaine du savoir et de la connaissance. (...) Indispensable et anonyme, pratiquée depuis des millénaires, la traduction mérite d'être enfin considérée autrement que comme pratique intermédiaire, comme voie ou moyen de communication, et l'on doit cesser de penser le texte traduit dans son aspect uniquement utilitaire». Tradução nossa.

narratologia, estudos do bilinguismo e do multilinguismo, bem como [o] campo da aprendizagem de línguas pelas crianças” (BASSNETT, 2003, p. 28). Ainda outras áreas do conhecimento se mobilizaram no estudo da tradução, tais como a filosofia, a psicanálise, a sociologia, entre outros.

Se nossa análise estiver correta, então o adensamento da investigação sobre a tradução e o desenvolvimento de uma problematização do fenômeno, a partir dos anos 1960, foram causa e consequência, ciclicamente, do surgimento de uma percepção cada vez mais refinada sobre o mesmo, e a revelação de aspectos que antes estavam apagados, ou encobertos pela função utilitária socialmente atribuída à tradução e pela camada textual tida como mais aparente: aspectos linguísticos, estilísticos, culturais, políticos, filosóficos, entre outros.

A questão do status questionável da tradução remete ao problema da relação entre o texto traduzido e o texto que lhe serve de base. Quanto a esta, as diversas correntes de pensamento têm diferentes respostas. Há dissenso sobre o conceito de fidelidade (como definir a fidelidade ao original?), sobre sua validade (é possível/desejável tal fidelidade?) e da relação que o texto traduzido deve manter com o original (ou texto-fonte, a depender da corrente). Entretanto, se cada corrente tem seus critérios para analisar os diversos modos de traduzir, ampliando-se o espectro da discussão para as relações entre as culturas e grupos humanos mediadas pela tradução, parece haver um reconhecimento e uma crítica majoritária entre estudiosos da tradução e tradutores acerca da dominação cultural intermediada e muitas vezes reforçada pela tradução.

A denúncia de tendências tradutivas hegemônicas de caráter etnocêntrico/eurocêntrico⁴, homogeneizador, elitista, é recorrente em grande parte da literatura especializada relacionada à tradução. Tais tendências realizam-se através de apagamentos, num terceiro sentido da palavra, de diversas ordens: apagamentos da diversidade linguística e cultural, da desigualdade entre países e grupos sociais, do conflito em geral, através de processos de homogeneização internos a cada obra e entre as diferentes obras, referentes, sobretudo, aos padrões

⁴ Considerando-se a dominação cultural internacional exercida por Europa e Estados Unidos (DANTAS, 2012), pode-se aplicar a estas áreas a palavra *etnocêntrico*. Mas aos países periféricos, no campo literário e científico, dado o seu status de dominados, não podem ser assim adjetivados, pelo menos no que tange à tradução, por não seguirem neste âmbito padrões realmente próprios, mas sim importados do centro dominante. Assim, cabe-lhes o adjetivo *eurocêntrico*.

culturais, linguísticos e editoriais hegemônicos da Europa e principalmente dos Estados Unidos. Na formulação de Oustinoff,

a tradução no mundo anglo-saxônico (menos em outros lugares, mas esta é a tendência dominante) obedece a normas de legibilidade e de elegância que devem dar ao leitor a impressão de que aquilo que ele está lendo foi escrito diretamente na língua tradutora. Essa “transparência” reforça ainda mais o efeito uniformizador do etnocentrismo, em detrimento das demais culturas. (OUSTINOFF, 2011, p. 51-52)

No mesmo sentido, Marta Pragma Dantas, em seu artigo *Tradução, trocas literárias e (a)d(i)versidade editorial*, estuda “a questão da tradução literária no atual contexto de uma crescente unificação do mercado mundial da edição” (DANTAS, 2012, p.73), que apresenta alguns fatores explicativos da homogeneização dos padrões editoriais quanto às traduções:

Entendida como troca cultural entre nações, a tradução se apresenta nesse contexto como uma relação visivelmente assimétrica, condicionada por relações de poder e dominação. Ainda que, para a sociologia da tradução, assimetria e desigualdade sejam atributos inerentes à própria tradução enquanto troca cultural, na atual “situação de globalização” tais traços tendem a exacerbar-se na medida em que o poder de produzir, difundir e comercializar obras literárias e culturais passa para as mãos de um pequeno grupo de grandes conglomerados industriais ou financeiros. (DANTAS, 2012, p.73)

Antoine Berman também identifica, de forma mais abrangente, uma tendência dominante na tradução, que ele qualifica de “tradição etnocêntrica, hipertextual e platônica da tradução” (BERMAN, 2007, p. 26): em suas palavras, trata-se de “uma figura essencial e dominante da tradução ocidental, da qual não escapa nenhum tradutor e nenhum ‘teórico’” (BERMAN, 2007, p. 25). A figura descrita por Berman concebe a forma e o sentido, ou o corpo e a alma das palavras como dimensões dicotômicas (elemento platônico) e prega a fidelidade ao sentido, visto como universal, em detrimento da forma, vista como específica a uma cultura, a uma língua, a uma época. A tendência dominante, assim, *apaga* as particularidades, as

diferenças, a relação entre culturas. Berman prega a fidelidade à letra, afirmando que não é só forma, mas também sentido, inseparavelmente. O autor propõe, assim, em concordância com os românticos alemães e Walter Benjamin, uma filosofia e uma prática da tradução que favoreçam a diversidade cultural, linguística e literária, e um espaço de diálogo entre tais elementos diversos, em oposição a uma universalização abstrata, que na realidade faz prevalecerem valores ocidentais. Tais considerações provavelmente podem ser aplicadas ao Brasil, de um ponto de vista um pouco diferente. Pode-se propor, grosso modo, que, enquanto na Europa (ocidental) e nos Estados Unidos há etnocentrismo propriamente dito quando adotam, respectivamente, seus próprios padrões como referência absoluta, em muitos outros países, como o Brasil, onde são adotados os mesmos padrões – ou pelo menos se imagina fazê-lo –, não há exatamente etnocentrismo, mas *eurocentrismo*. A sociedade brasileira não assume, majoritariamente, no que diz respeito à tradução, um ponto de vista próprio, mas tenta adotar um alheio, real ou imaginário. Evidentemente, seria preciso ir mais fundo nesta problematização: a sociedade brasileira não é um todo homogêneo, assim como não são a Europa ocidental e os Estados Unidos, apesar de se poder notar tendências hegemônicas em cada um destes espaços; mas, para nossos propósitos imediatos, estas referências são suficientes.

1.3 O desenvolvimento do estudo da tradução e a concentração de poder simbólico. Remistificação.

Como vimos, pode-se propor que o estabelecimento da tradução enquanto objeto de estudo legítimo está relacionado à crítica do pensamento hegemônico acerca da tradução - historicamente simplista e atualmente acrescido de um caráter crescentemente comercial - e à valorização da tradução em suas diversas formas. Tal crítica e tal valorização constituem um discurso com alguns temas frequentes: a tradução não é uma operação simples, automática, é uma atividade de valor literário, não é “para qualquer um”, entre outros (cf. SCHLEIERMACHER, 1821; BASSNETT, 2002).

Embora possam refletir algum grau de realidade, o que elas significam em termos sociais vai além daquilo que suas palavras expressam. Se tradicionalmente

há uma desvalorização e um tabu acerca da tradução, a partir do momento em que o tabu é rompido e a desvalorização é questionada, passando a tradução a ser objeto de estudo, começará uma disputa pelo posto de intérprete legítimo da nova área do conhecimento, se aplicarmos a tal área o modelo interpretativo de Bourdieu (1989). Podemos considerar que tais temas, representados aqui de maneira caricatural, fazem parte de um discurso de disciplina, que Foucault considera um mecanismo de rarefação do discurso (FOUCAULT, 1996). Uma nova proibição de “falar” sobre a tradução, desta vez não ligada ao objeto em si (como era na dinâmica da tradução-tabu), mas à limitação do enunciador e aos parâmetros do discurso: o que deve ser dito e como. Pode-se, de forma mais específica, atribuir a mobilização deste mecanismo à luta pelo monopólio do poder simbólico entre campos concorrentes (BOURDIEU, 1989). Tal luta encontra-se, no caso dos Estudos da Tradução, segundo nossa interpretação, numa etapa inicial de estabelecimento de nova área do saber, de novos corpos de especialistas cercados por áreas contíguas e corpos de especialistas mais antigos que compartilham diversos objetos de estudo com os primeiros, e que advogam pela tese da impertinência da nova disciplina. Tal dinâmica é recorrente: basta citar, por exemplo, a luta da Sociologia, no início do século XX, para individualizar-se como área independente em relação à Psicologia, à História, à Economia Política, entre outras disciplinas então já estabelecidas.

Talvez num nível menos elaborado que o discurso disciplinar, os especialistas da tradução mobilizam por vezes um discurso da predestinação ou mesmo da revelação. Para Bassnett, como vimos, traduzir não está “ao alcance da competência de **quem quer que tenha** um domínio básico de uma língua diferente” (BASSNETT, 2003, grifos nossos). Veja-se que em tal declaração a delimitação é dirigida não à falta (momentânea) de algum pré-requisito (conquistável), e sim a um sujeito genérico. Pode-se interpretar tal frase como: “traduzir é para poucos”, ou “traduzir não é para qualquer um”. Berman, por sua vez, ao criticar a “figura essencial e dominante da tradução ocidental” (BERMAN, 2007, p. 25), desenvolve uma proposta filosófica e técnica de tradução, que ele declara se basear numa “essência trans-histórica” da tradução, evocando certa experiência de tal essência. Também Benjamin escreve sobre uma “essência indefinível da obra”, que deve aparecer numa tradução digna deste nome. Tal discurso essencialista, ao sugerir uma incapacidade geral de traduzir e de compreender a tradução, propõe um caráter de iluminação quase sobrenatural àquele que o pronuncia ou escreve. Também há a

ideia da predestinação de nascença. Veja-se a frase de Nida, citada por Oseki Depré: “Translators are born not made” [Os tradutores são natos, e não produzidos] (OSEKI-DEPRÉ, 1999). Não faltam exemplos como estes, que remistificam a tradução em termos agora positivos, e associando-a a indivíduos excepcionais.

Um discurso disciplinar (FOUCAULT, 1996) propriamente dito pode ser constatado também em S. Bassnett, especificamente voltado à disputa com os especialistas já estabelecidos em outras disciplinas:

O problema da avaliação das traduções está intimamente ligado à questão (...) do baixo estatuto da tradução, o que autoriza os críticos a pronunciar-se sobre os textos traduzidos a partir de uma posição de superioridade assumida. [Quanto aos critérios para a avaliação das traduções,] eles deverão ser postulados a partir do interior da disciplina, e não de fora. (BASSNETT, 2003, p. 33)

Berman participa do discurso disciplinar, por exemplo, ao definir uma lista de tarefas do discurso reflexivo da tradução, que ele chama de *tradutologia*. O autor trata da questão do estabelecimento de limites entre a “tradutologia” e áreas/discursos⁵ afins: “A nona tarefa consiste em definir as relações da tradutologia como discurso-da- tradução com dois outros modos essenciais de relação com as obras: o *comentário* e a *crítica*” (BERMAN, 2009, p. 351). Berman aborda ainda outros aspectos da constituição da “tradutologia”:

A décima tarefa da tradutologia consiste em definir as condições de sua própria institucionalização enquanto saber autônomo. Trata-se de precisar as condições de ensino e de pesquisa. Se consideramos que a tradução é essencial, que nos afeta a todos, “Babel” é e será um destino-de-tradução, então algo como uma tradutologia deverá existir como um saber instituído, mesmo se esse saber não resultar em uma ciência, uma *Übersetzungswissenschaft*. Faz parte dessa institucionalização (cujas modalidades concretas devem ser determinadas) o que poderíamos chamar de educação para a tradução. (BERMAN, 2009, p. 351-352)

⁵ Berman preconiza uma “tradutologia” enquanto discurso, mas não necessariamente uma “ciência da tradução”. Seja como for, ao preconizar uma institucionalização deste discurso, parece justificável aplicar as considerações do autor a um possível campo acadêmico.

Aqui, Berman não apenas está delineando uma tarefa em uma agenda de pesquisa, mas também está reivindicando a autonomização e o direito da tradutologia de definir “as condições de ensino e pesquisa” da tradução e os parâmetros de uma “educação para a tradução”, por exemplo.

Se, do ponto de vista epistemológico e estilístico a introdução do desconstrucionismo na tradução é uma reviravolta, do ponto de vista das posições que especialistas da tradução, especialistas concorrentes e não-especialistas ocupam no discurso não há grande alteração. Pode-se colocar como hipótese que as relações sociais entre tais atores confirmam a distribuição de poder dada no discurso. O desconstrucionismo, ao contrário de revolucionar a relação entre o especialista e o público, acrescenta ao caráter mistificador do discurso dos especialistas, por sua predileção pelo estilo ambíguo, metafórico, “vertiginoso”, etc., e sua deliberada indefinição.

Os dois tipos de discursos aqui expostos fazem parte dos “sistemas ideológicos que os especialistas produzem para a luta pelo monopólio da produção ideológica legítima” (BOURDIEU, 1989, p. 12). Para compreender as dinâmicas de poder, entre diferentes corpos de especialistas, de que se reveste o desenvolvimento dos estudos acadêmicos acerca da tradução, é importante considerá-las dentro da proposta analítica de Bourdieu em relação ao poder simbólico. Podemos caracterizar os mecanismos de rarefação do discurso empregados pelos especialistas da tradução citados como elementos de uma *ideologia da tradução*. Para Bourdieu,

as ideologias devem a sua estrutura e as funções mais específicas às condições sociais da sua produção e da sua circulação, quer dizer, às funções que elas cumprem, em primeiro lugar, para os especialistas em concorrência pelo monopólio da competência considerada (...) e, em segundo lugar e por acréscimo, para os não-especialistas. (BOURDIEU, 1989, p. 12-13)

A partir de tal conceituação, Bourdieu opera um deslocamento em relação a uma interpretação idealista da ideologia, sem cair num reducionismo economicista. Este autor considera uma relativa autonomia do campo de produção e circulação das ideologias:

As ideologias são sempre *duplamente determinadas* (...) elas devem suas características mais específicas não só aos interesses das classes ou das frações de classe que elas exprimem (...) mas também aos interesses específicos daqueles que as produzem e à lógica específica do campo de produção (*op. cit.*, p. 13)

A partir das considerações de Bourdieu, abre-se uma perspectiva, dentre outras possíveis, de uma sociologia da tradução e de seus estudos, fenômeno que se localiza ao mesmo tempo em dois campos relativamente autônomos: o literário e o científico. O autor evidencia, assim, mais uma faceta do fenômeno tradutivo, a faceta sociológica exterior ao texto, e participa do discurso disciplinar ao denunciar a insuficiência da semiologia:

Ter em mente que as ideologias são sempre *duplamente determinadas* (...) é possuir o meio de evitar a redução brutal dos produtos ideológicos aos interesses das classes que eles servem (efeito de 'curto-circuito' frequente na crítica 'marxista') sem cair na ilusão idealista a qual consiste em tratar as produções ideológicas como totalidades auto-suficientes e autogeradas, passíveis de uma análise pura e puramente interna (semiologia). (*idem*)

Reversamente, a introdução da questão sociológica no debate sobre a tradução e respectivos estudos traz a necessária introdução das dinâmicas, discursivas e outras, produzidas pelos especialistas científicos e literários da tradução, no debate sociológico. Esta introdução pode ser assim explicitada: como a tradução ou o respectivo estudo acadêmico participa da reprodução (ou não) da sociedade em suas características atuais? Pode-se considerar que os sistemas simbólicos produzidos em tais âmbitos são

instrumentos de dominação estruturantes pois que estão estruturados, [e que] reproduzem sob forma irreconhecível, por intermédio da homologia entre o campo de produção ideológica e o campo das classes sociais, a estrutura do campo das classes sociais (*op. cit.*, 12)

É o caso da pedagogia, criticada por Jacotot (1834), pelo próprio Bourdieu (1982), e por Rancière (1987), pelo fato de reproduzir as hierarquias sociais apesar de todas as inovações e tentativas de ruptura. Os três autores têm em comum, também, a insistência na denúncia do colamento entre saber e poder, remetendo a Foucault:

não basta notar que as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que (...) podem permitir acumular poder simbólico. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os 'sistemas simbólicos' cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço de sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a 'domesticação dos dominados'" (*op. cit.*, p.11)

Pode-se propor que os especialistas de uma área do saber, em geral, colaboram involuntariamente com a violência simbólica que amiúde denunciam: a crítica torna-se geralmente inócua e contra-producente em nível sociológico. Esta percepção, apesar de pessimista, parece ser necessária para uma redefinição das funções (BENJAMIN, 1985) a serem cumpridas pelos especialistas na sociedade. Bourdieu sugere uma solução a partir da ideia segundo a qual, nas lutas de classes, os especialistas operam em favor de alguma delas:

O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção. (*op. cit.*, p. 12)

Propomos considerar o campo científico, em especial os Estudos da Tradução, deste ponto de vista, para que as críticas sociais realizadas em seu âmbito, como é o exemplo da dominação cultural, da imposição de padrões literários, do

silenciamento de conflitos, não sejam assimiladas pela reprodução das relações sociais existentes. Resta saber como, exatamente, interferir voluntariamente nestas.

1.4 Duas ou três propostas de relação com o conhecimento

Pode-se propor que o pensamento acadêmico acerca da tradução, conforme o acima exposto, supõe geralmente a ideia de uma verdade oculta atrás das aparências. Esta verdade seria problemática, conflituosa, diversificada, em movimento; as aparências, ao contrário, são de consenso, estáticas, homogêneas, silenciadoras do conflito. Resumidamente, concebe-se que a atitude de considerar superficialmente o texto como realidade evidente (atitude que a academia, em geral, parece atribuir ao senso comum e à tendência hegemônica de tradução, uma tendência comercial) oculta aos nossos olhos seu aspecto considerado profundo, ou seja, as esferas política, social, linguística, epistemológica, entre muitas outras, do texto. Tal ocultamento parece ter a função (ou, pelo menos, o efeito, segundo as diversas correntes de pensamento) de manter inalterado algum estado de coisas no mundo social. Berman cita neste sentido a hegemonia cultural e política de Roma, na Antiguidade, para a qual colaboravam, no âmbito discursivo, os apagamentos culturais promovidos pela tradução então praticada em relação aos demais povos (BERMAN, 2007). Pode-se caracterizar tal sistema com o nome de discursividade (FOUCAULT, 1996), como veremos a seguir.

Nesta caso, trata-se de um clássico do pensamento crítico ocidental, começando pelo mito da caverna de Platão, passando por Hegel e a teoria da alienação de Marx e mesmo o pensamento pós-moderno (RANCIÈRE). “Tudo está em tudo”, diria Jacotot. Neste sentido, segundo Foucault,

na ordem do discurso, pode-se ser o autor de bem mais que um livro - de uma teoria, de uma tradição, de uma disciplina dentro das quais outros livros e outros autores poderão, por sua vez, se colocar. Eu diria, finalmente, que esses autores se encontram em uma posição "transdiscursiva". (...) (FOUCAULT, 1983, p. 21)

Desta forma, ainda segundo Foucault,

me parece que se viu aparecer, durante o século XIX, na Europa, tipos de autores bastante singulares e que não poderiam ser confundidos nem com

os "grandes" autores literários, nem com os autores de textos religiosos canônicos, nem com os fundadores das ciências. **Vamos chamá-los (...) de "fundadores de discursividade"**. Esses autores têm de particular o fato de que eles não são somente os autores de suas obras, de seus livros. Eles produziram alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos. (...) Freud não é simplesmente o autor da Traumdeutung ou de O chiste; Marx não é simplesmente o autor do Manifesto ou do Capital: eles estabeleceram uma possibilidade infinita de discursos. (FOUCAULT, 1983, p. 21, grifo meu)

Podemos nomear, assim, mais especificamente, uma discursividade da mistificação e da revelação, da dominação e da emancipação, que chamaremos de moderna, embora tenha origem no pensamento platônico. Rancière a denomina a “tradição da crítica social e cultural” (2012, p. 27), e a conceitua como um modelo interpretativo. Esta figura discursiva e teórica está associada, segundo o autor, a uma preocupação de desfazer enganos ou falsas consciências, sugeridos pelas aparências, acerca da natureza das coisas. Propõe-se nesta dissertação que a disciplina Estudos da Tradução é, em alguma medida, tributária das denúncias, explicitadas mais acima, acerca de dinâmicas de poder escondidas atrás das aparências da tradução e, portanto, da respectiva discursividade, ainda que parcial ou algo contraditoriamente, a depender da corrente. Foi a partir destas denúncias, entre outros elementos, que a disciplina pôde se fundar⁶.

Os autores que participam da discursividade moderna aqui evocada apresentam diversas propostas de ruptura com a tradução de senso comum, que Berman categoriza como “platônica, hipertextual e etnocêntrica” (BERMAN, 2007), como vimos. Propõe-se, por exemplo, a exposição do leitor à diversidade linguística externa e interna à sua língua, a códigos literários de outras épocas ou culturas, através da manutenção, ou da recriação, de elementos destes na tradução (BENJAMIN, 1985; OSEKI-DEPRÉ, 1999; BERMAN, 2007). Existe também a proposta benjaminiana, talvez expressa de forma poeticamente hiperbólica, de desfazer a “fragmentação das línguas” através da sintetização de todas elas numa só língua universal, enriquecida pela multiplicidade conceitual, simbólica, sonora, entre outros aspectos (BENJAMIN, 2011).

⁶ Há diversos especialistas fundadores dos Estudos da Tradução que se inserem em outras dinâmicas, e que a presente dissertação não tem pretensão de abranger.

Por sua vez, Derrida, também leitor de Benjamin, se não pretende forjar uma teoria da tradução, pelo menos oferece uma reflexão acerca desta atividade, capaz de embasar sua prática, através do estabelecimento do paradigma do *desconstrucionismo* na tradução. Entretanto, o pensamento de Derrida rompe com conceitos e valores basilares de todas as outras correntes, muitas vezes pensados como pares de opostos: “língua materna/língua estrangeira, fidelidade/infidelidade, sujeito/objeto e original/cópia (que, sob esta perspectiva [logocêntrica], é sinônimo de tradução)” (MATOS, 2014). Segundo Henrique Matos, Derrida inverte a relação clássica entre original (ou *texto-fonte*, em sua conceituação) e tradução, colocando não mais a segunda como dependente do primeiro, mas o primeiro como dependente da segunda, por considerar instáveis os sentidos do texto-fonte, sendo estes definidos pela atualização que acontece através da tradução. Assim, a ideia de “fidelidade”, que é basilar tanto para o pensamento de senso comum quanto para algumas teorias da tradução, como a de Berman, já não tem razão de ser. É tentador, pois, ver no pensamento de Derrida a derrubada do antigo paradigma e a inauguração, no âmbito dos Estudos da Tradução, de um novo paradigma, ou, no mínimo, uma nova postura, um novo *modus operandi*.

Entretanto, a vertente *pós-moderna* - na qual se pode enquadrar Derrida - frequentemente apresentada como oposta à moderna, operaria, segundo Rancière, a mesma lógica, porém de forma invertida:

Muitos autores declararam que seu tempo passou: há não muito tempo ainda era possível divertir-se denunciando a sombria e a sólida realidade escondida por trás do brilho das aparências. Mas hoje já não haveria realidade sólida para opor ao reino das aparências nem avesso sombrio para opor ao triunfo da sociedade de consumo.(...) Gostaria de mostrar, ao contrário, que os conceitos e procedimentos da tradição crítica não são de modo algum obsoletos. Funcionam ainda muito bem, até no discurso daqueles que declaram sua superação. Mas seu uso atual demonstra a completa inversão de sua orientação e de seus supostos fins. Precisamos, portanto, levar em conta a persistência de um modelo de interpretação e a inversão de seu sentido, se quisermos empreender uma verdadeira crítica da crítica. (RANCIÈRE, 2012, p. 27)

Assim, se o paradigma moderno se empenha em denunciar uma realidade atrás das aparências, o paradigma pós-moderno – se é que se pode chamá-lo assim – ao desconstruir todas as bases do pensamento moderno, tende a considerar a realidade, virtualmente, como meras aparências, ou que há aparências por trás da pretensa realidade. Enquanto o paradigma moderno almeja desenvolver uma visão crítica do mundo para transformá-lo, o pós-moderno ocupa-se de fazer a crítica irônica da crítica, com alguma propensão ao niilismo. No que tange especificamente a Derrida, veja-se as considerações de Rossano Pecoraro a respeito da crítica desconstrucionista aos fundamentos do paradigma moderno:

a diferença, a desconstrução não se tornam um novo fundamento (*Grund*)? Não se elabora uma metafísica do texto? Não se recai na antiga tentação de indicar o mundo verdadeiro que estaria atrás do mundo aparente? E uma vez que “a única proposta possível na ótica desconstrucionista é uma metafísica do texto” é evidente que a objeção alcança um ponto decisivo, pois mostra a sua “falta de propostas positivas”. (PECORARO, 2007, p. 132)

De fato, o próprio Derrida não descarta completamente as categorias que desconstrói. A este respeito, Henrique Matos afirma:

o pensamento derridiano é o da desconstrução e, não, destruição! Logo, a necessidade de criação de novos *loci* teóricos e metodológicos para os Estudos de Tradução e, mais especificamente, para a Crítica de Tradução, não implica no total abandono de certos conceitos tradicionais desses estudos: afinal, vários se mostram deveras válidos e outros, necessários. (...) O exame da im-possibilidade do ato tradutório demanda que se assuma a responsabilidade de uma decisão que não se reduz a seguir regras pré-existentes, **que desconfia das análises já consolidadas da nossa cultura, mas que, a um só tempo, não pode abrir mão dessa mesma tradição.** (MATOS, 2014, p.18)

Ora, apesar de o pós-modernismo, enquanto discursividade à parte, inverter o modelo interpretativo moderno, pode-se afirmar que os dois têm em comum a crítica,

respectivamente, de certas formas de pensamento em busca de uma interpretação consistente do mundo. Referindo-se ao pós-modernismo como um modelo intepretativo amplo, ou seja, aplicável a todos os âmbitos da vida social, Rancière afirma que este nos

convida a libertar-nos das formas e do conteúdo da tradição crítica. Mas só o faz à custa de reproduzir sua lógica. Diz, mais uma vez, que somos vítimas de uma estrutura global de ilusão, vítimas de nossa ignorância e de nossa resistência diante de um processo global irresistível de desenvolvimento das forças produtivas: o processo de desmaterialização da riqueza que tem como consequência a perda das crenças e dos ideais antigos. Reconhecemos facilmente na argumentação a indestrutível lógica do *Manifesto Comunista*. Não por acaso o pretense pós-modernismo precisou tomar-lhe de empréstimo sua fórmula canônica: 'Tudo o que é sólido se esfuma no ar'. Tudo se tornaria fluido, líquido, gasoso e restaria rir dos ideólogos que ainda acreditam na realidade da realidade, da miséria e das guerras. (RANCIÈRE, 2012, p. 33)

Se a inversão, processo típico da crítica desconstrucionista, não altera substancialmente a lógica do modelo, para Rancière, ela o destitui de seus horizontes de transformação social:

Por mais provocadoras que pretendam ser, essas teses continuam fechadas na lógica da tradição crítica. Permanecem fieis à tese do processo histórico inelutável e de seu efeito necessário: o mecanismo de inversão que transforma a realidade em ilusão ou a ilusão em realidade, a pobreza em riqueza ou a riqueza em pobreza. Continuam denunciando a incapacidade de conhecer e o desejo de ignorar. E cravam sempre a culpa no coração da negação. Essa crítica da tradição crítica, portanto, ainda emprega seus conceitos e seus procedimentos. Mas alguma coisa, é verdade, mudou. Ainda ontem esses procedimentos se propunham suscitar formas de consciência e energias voltadas para um processo de emancipação. Agora elas estão ou inteiramente desconectadas desse horizonte de emancipação, ou claramente voltadas contra seu sonho. (RANCIÈRE, 2012, p. 34)

Para a nossa análise, é primordial considerar que a tradição crítica e sua inversão têm outro ponto em comum: as duas mantêm um mesmo posicionamento dentro da divisão do poder simbólico (BOURDIEU, 1989). Têm em comum a origem acadêmica e a contribuição ao reforço das relações de poder que se dão entre os diversos setores acadêmicos e literários, constituídos como um corpos de especialistas, e entre tais setores e o público geral. Mesmo que proponham, muitas vezes, uma emancipação em relação às ilusões e mistificações do senso comum, segundo nossa interpretação, não conseguem romper com a dicotomia entre grupos socialmente considerados capazes e os considerados incapazes de pensar de forma crítica, entre o intérprete legitimado e o suposto ignorante. Seu conceito de emancipação, paradoxalmente, pressupõe uma tutela do indivíduo ou do grupo a ser emancipado. A convergência se dá a partir do pressuposto de um mecanismo global de ilusão que precisa ser exposto e criticado para que venha à tona a verdade (ou, de forma menos caricatural, a interpretação científica ou socialmente válida). Dentro deste modelo, se estamos dominados por ilusões, a emancipação é concebida, logicamente, como uma quebra da ilusão, uma conscientização, uma compreensão de algo que não se compreendia antes. Logo se percebe a aplicabilidade de tal discurso à tradução: como vimos, o desenvolvimento dos estudos acerca da tradução e da disciplina Estudos da Tradução está ligado, segundo nossa hipótese, à denúncia de apagamentos e à revelação, à tematização de facetas antes desconhecidas, dentre outros fatores. Tal dinâmica específica encaixa-se no modelo interpretativo global. Rancière o descreve no âmbito mais estritamente político, afirmando que

relacionava a dominação com um processo de separação e a libertação, por conseguinte com a reconquista de uma unidade perdida. Segundo essa visão, (...) a sujeição à lei do Capital era efeito de uma sociedade cuja unidade fora quebrada, cuja riqueza fora alienada, projetada acima ou em face dela. A emancipação então só podia aparecer como reapropriação global de um bem perdido pela comunidade. **E essa reapropriação só podia ser resultado do conhecimento do processo global dessa separação.** (RANCIÈRE, 2012, p. 44, grifo nosso)

Este modelo interpretativo tem como colorário uma relação de tutela entre sábios e ignorantes. Para Rancière, o pensamento do jovem Marx ilustra-o bem, retomando paradoxalmente uma análise contrarrevolucionária da Revolução Francesa, que lamentava a ruptura de um “tecido social harmonioso” (RANCIÈRE, 2012, p. 33):

Desse ponto de vista, as formas de emancipação daqueles artesãos que constituíam um corpo novo para viver aqui e agora num novo mundo sensível só podiam ser ilusões, produzidas pelo processo de separação e pela ignorância desse processo. A emancipação só poderia chegar como o fim do processo global que havia separado a sociedade de sua verdade.

A partir daí, a emancipação deixou de ser concebida como construção de novas capacidades para ser promessa da ciência àqueles cujas capacidades ilusórias só podiam ser a outra face de sua incapacidade real. Mas a própria lógica da ciência era a lógica do adiamento indefinido da promessa. A ciência que prometia a liberdade era também a ciência do processo global que tem o efeito de produzir indefinidamente sua própria ignorância.” (RANCIÈRE, 2012, p. 44, grifo nosso)

Esta noção ecoa a ideia de reprodução social em Bourdieu e Passeron. A reprodução social depende da reprodução da posição hierárquica dos intérpretes legitimados do saber, e também do desconhecimento do mecanismo (BOURDIEU, PASSERON, 1982). O discurso do especialista, assim, tem como consequência a legitimação do corpo de especialistas enquanto detentores do poder de “falar” sobre tal área e tal fenômeno. Dentro de tal dinâmica, quanto mais se problematiza o objeto de estudo, demonstrando que possui novas facetas antes desconhecidas, ou que tem aspectos mais complexos do que se imaginava – ou seja, quanto mais a área do conhecimento relativa a tal objeto se desenvolve -, mais se caminha para um “monopólio da violência simbólica” (BOURDIEU, 1989). No plano mais estritamente “político”, assim como nos planos educacional e científico, a cura para o mal da ignorância e da incapacidade torna o paciente cada vez mais dependente do médico; o fosso entre o especialista e o público torna-se cada vez maior. Esta relação, na opinião de Rancière, está se expandindo e potencializando. Tal expansão, que se dá através dos mecanismos que compõem a “sociedade de controle” (DELEUZE, 1992), leva-nos ao ponto de se poder pensar em uma

“sociedade pedagogizada” (RANCIÈRE). Este conceito descreve a tendência à exportação da relação pedagógica, virtualmente, para todos os âmbitos da vida social.

A constatação da ineficácia social da crítica tradicional e de sua inversão remete à análise que Walter Benjamin fazia do campo literário de seu próprio contexto histórico e político. Ele avaliava, em 1933, como decisivo, nos então

últimos dez anos na Alemanha que uma parte considerável de suas cabeças produtivas tenha, sob a pressão das condições econômicas, levado a cabo um desenvolvimento revolucionário em termos de mentalidade, sem estarem, ao mesmo tempo, em condições de repensar de modo realmente revolucionário o seu próprio trabalho, a sua relação com os meios de produção, a sua técnica. (...) **a tendência política, por mais revolucionária que pareça, exerce funções contra-revolucionárias enquanto o escritor experimentar a sua solidariedade com o proletariado só conforme a sua consciência, mas não como produtor, como alguém que produz.** (BENJAMIN, 1985, p. 192, grifo nosso)

Extrapolando suas considerações, pode-se propor que a concentração de poder simbólico, dentro dos campos literário e científico, impede a sociedade abrangente de participar destes, não deixando esta de ser determinada, por outro lado, por suas relações com tais campos. A ruptura ideológica com dadas características de uma sociedade através da crítica, dentro do campo literário ou mesmo do científico, não é suficiente para romper o processo de reprodução de tais características. Importa, pois, o exercício da reflexividade, tanto no âmbito da tradução propriamente dita, como naquele de sua crítica e estudo acadêmico: “repensar (...) o seu próprio trabalho, a sua relação com os meios de produção, a sua técnica” (BENJAMIN, 1985, p. 192). O lugar do intelectual na sociedade não está dado por suas posições teóricas: “a posição do intelectual na luta de classes só pode ser fixada, ou melhor, eleita à base de sua posição no processo de produção” (*idem*, p.193). No caso da tradução, segundo nossa interpretação, a posição do especialista se dá em dois níveis: na produção de traduções e na produção analítica.

1.5 Por um diálogo de qualidade com qualquer um

Embora seja aparentemente dominante, a lógica da ilusão/apagamento – revelação/emancipação não é a única possível nas ciências e no conhecimento em geral. Jacotot, na interpretação de Rancière, operava em outra lógica a respeito do conhecimento enquanto processo e enquanto resultado, e definindo de outra forma a emancipação. Para compreendê-la,

é preciso voltar ao sentido original da palavra ‘emancipação’: saída de um estado de menoridade. Ora, esse estado de menoridade do qual os militantes da emancipação social quiseram sair é, em princípio, a mesma coisa que o ‘tecido harmonioso da comunidade’ com que sonhavam, há dois séculos, os pensadores da contrarrevolução e com que se emocionam hoje os pensadores pós-marxistas do elo social perdido. (RANCIÈRE, 2012, p. 43)

Tal comunidade ideal é uma representação ideológica que valoriza a organização de “cada coisa em seu lugar”:

é aquela em que cada um tem seu lugar em sua classe, fica ocupado na função que lhe cabe e é dotado do equipamento sensorial e intelectual que convém a esse lugar e a essa função (...). É o que chamo de **divisão policial do sensível**: a existência de uma relação harmoniosa entre uma ocupação e um equipamento, entre o fato de estar num tempo e num espaço específicos, de nele exercer ocupações definidas e de ser dotado das capacidades de sentir, dizer e fazer que convém a essas atividades. (*idem*, grifo nosso)

Ora, a emancipação social pressupõe conflito, dissenso, perturbação das fronteiras dadas, não o seguimento de um plano cartesiano mas a ruptura com os papéis sociais ditados por uma ordem social antidemocrática:

A emancipação social, na verdade, significou a ruptura da concordância entre uma ‘ocupação’ e uma ‘capacidade’ que significava incapacidade de conquistar outro espaço e outro tempo. Significou o desmantelamento

daquele corpo trabalhador adaptado à ocupação do artesão sabedor de que o trabalho não espera, de que os sentidos são moldados por essa 'ausência de tempo'. (*idem*)

Neste sentido, a inadaptação social não é vista como um malefício, mas como a própria expressão da emancipação:

Os trabalhadores emancipados formavam para si, *hic et nunc*, outro corpo e outra 'alma' desse corpo – o corpo e a alma dos que não estão adaptados a nenhuma ocupação específica, que põem em ação as capacidades de sentir e falar, de pensar e agir que não pertencem a nenhuma classe em particular, **que pertencem a qualquer um** (*idem*, grifo nosso)

Tal ponto de vista, corroborando o pressuposto da igualdade das inteligências de Jacotot, leva-nos a considerar a distribuição desigual do saber legitimado e do discurso legitimado como um efeito da hierarquia social, justificada ciclicamente por tal legitimação, que é, evidentemente, criticável. A dominação ideológica residiria, nesta concepção, na aceitação inquestionada pelo indivíduo do lugar que a sociedade lhe impõe, juntamente com as expectativas positivas e negativas e os direitos e legitimidades que esta lhe proporciona ou recusa. Ora, a emancipação seria, aqui, algo muito mais simples do que expor corretamente um mecanismo global de ilusão - tarefa hercúlea dados os inúmeros níveis e facetas imagináveis de tal mecanismo; tarefa de uma multidão de especialistas diversos. Emancipar-se, para Jacotot e Rancière, seria simplesmente o indivíduo descobrir sua igualdade e a afirmar, buscando exercer suas capacidades a despeito dos papéis sociais a ele atribuídos. Se a emancipação intelectual for encarada do ponto de vista de Jacotot/Rancière, torna-se uma possibilidade imediata, e, mais exatamente, de uma realidade possível de ser testada empiricamente.

A história do Ensino Universal de Jacotot, presente em diversos pontos de *EU-LM*, exemplifica a emancipação intelectual através de práticas que confirmam a universalidade de aptidões e reivindicam a legitimidade do pensamento de cada indivíduo.

Se decidirmos romper com a dinâmica de deslegitimação dos não-especialistas e resolvermos adotar os pressupostos de Jacotot, será preciso afirmar a capacidade do público de pensar sobre a tradução. Será interessante, pois, prever alguns efeitos lógicos em relação à maioria das propostas de tradução.

Como vimos anteriormente, a crítica especializada desmistificou o senso comum acerca da tradução, remistificando-a em outros termos. Do desmascaramento de certas dicotomias surgiram, ou reforçaram-se, outras, por exemplo: senso comum e tradução comercial x pensamento acadêmico e tradução independente; elite intelectual x massa incapaz/mal letrada/sem cultura; qualidade x acessibilidade. Enquanto a tradução comercial, em busca de bons números de vendas, apela para a “comodidade” do leitor, simplificando, homogeneizando, descaracterizando o texto traduzido, muitas vezes o campo da tradução não comercial, acadêmica ou independente, afirma um compromisso com a qualidade acima de tudo, colocando a figura do leitor em suspenso.

De fato, a ideia de que o tradutor não deve traduzir para a figura do leitor, fazendo como se este não existisse – ideia que faz parte de certa interpretação de *A Tarefa do Tradutor* (BENJAMIN, 2011) – parece ser uma reação às tendências tradutivas mercadológicas e de senso comum, onde o tradutor se adapta – ou é *adaptado*, na etapa da edição - às expectativas e às lacunas, reais ou imaginárias, de seu público-alvo, rebaixando o nível de seu trabalho, homogeneizando a tradução, domesticando-a, simplificando o vocabulário, etc. Nesta concepção, traduzir para o leitor é participar daquilo que Berman chama de “figura essencial e dominante da tradução ocidental” (BERMAN, 2007, p. 25): a tradução hipertextual, platônica e etnocêntrica.

Tal forma de traduzir, de fato, é muito questionável. Mas pode-se propor que a resposta prática que muitas vezes é dada – não traduzir para o leitor – também tem um grande defeito, que é justamente o de a tradução ignorar o leitor, desconhecendo propositalmente os mecanismos que a determinam (BOURDIEU, 1989); não se propor a debater com a sociedade, a apresentar-lhe os pressupostos, os temas e resultados de sua reflexão e de sua prática, mantendo tal debate em círculos sociais muito restritos. O mesmo vale para os estudiosos da tradução.

Tal postura, como vimos, parece basear-se nos seguintes pares de opostos: senso comum e tradução comercial x pensamento acadêmico e tradução independente; elite intelectual x massa incapaz/mal letrada/sem cultura; qualidade x

acessibilidade. Se considerarmos como válido o primeiro par, podemos interpretá-lo de uma segunda forma: a recusa dos especialistas do campo da tradução – tradutores e pesquisadores da tradução - de traduzir para o leitor, e a reificação de tal posicionamento, significam recusar uma possível disputa da legitimidade social de definir a tradução e os termos em que pode ser debatida. Tal disputa aconteceria, é claro, com o setor mercadológico da tradução, que é atualmente o setor que monopoliza tal legitimidade em relação à grande maioria da população, e que se beneficia portanto da recusa, de parte dos especialistas, de dialogar com o público não especializado.

Não seria descabido imaginar que um maior diálogo do setor especializado com o público acerca da tradução ligasse mais o senso comum acerca desta a referências de origem acadêmica, como diretrizes e práticas de certas correntes, certos conceitos, elementos de justificação, etc., do que a certas formas hegemônicas de traduzir e pensar a tradução, em grande parte ecoadas ou mesmo ditadas pelo setor de edição e venda de livros, com viés majoritariamente comercial.

Voltando à *Tarefa do Tradutor* (BENJAMIN, 2011), vê-se que a interpretação que recomenda ignorar o leitor é anti-dialética. Podemos sugerir outra forma de pensar tal texto, que é tão denso e polissêmico, portanto tão passível de reinterpretações: a qualidade de uma obra é indispensável, é seu aspecto central, pois uma tendência literária (ou artística, ou mesmo acadêmica) engloba, contém uma tendência política. O que define o “sentido” da obra não é uma simples “moral da história”, expressa numa frase, que se possa dela extrair.

Benjamin combate, num texto posterior, *O escritor como produtor* (publicado originalmente em 1934), uma dicotomia central no debate sobre produção literária: tendência política x qualidade literária, “o monótono ‘por um lado, por outro lado’: *por um lado*, é preciso exigir do trabalho do poeta a tendência correta; *por outro lado*, é justo esperar qualidade deste trabalho.” (BENJAMIN, W., 1985, p. 188). A esta dicotomia, o autor propõe duas respostas possíveis:

Pode-se declarar: uma obra que apresente a tendência correta não precisa demonstrar nenhuma outra qualidade além desta. Também se pode decretar: uma obra que apresente a tendência correta deve, necessariamente, apresentar toda e qualquer qualidade. (BENJAMIN, W., 1985, p. 188)

Uma terceira proposta poderia ser assim expressa: “uma obra que apresente qualidade não precisa apresentar uma tendência correta”; em outras palavras, ignorar o leitor. Benjamin, é claro, defende a segunda proposta e combate a primeira, com a ressalva de não decretá-la e sim demonstrá-la ao longo do texto. E vai além:

a tendência de uma obra só pode ser politicamente correta se ela também for literariamente correta. Isso quer dizer que a tendência politicamente correta inclui uma tendência literária. E, para acrescentá-lo logo de uma vez: essa tendência literária que, implícita ou explicitamente, está contida em toda tendência politicamente *correta* – é ela, e nada mais que ela, que faz a qualidade da obra. Por isso é que, portanto, a correta tendência política de uma obra inclui a sua qualidade literária, pois ela inclui uma *tendência literária*” (BENJAMIN, 1985, p. 188)

A problemática acima e as dicotomias criticadas por Benjamin ecoam aquelas que o autor critica em *A tarefa do tradutor* (2011): a defesa da “tendência politicamente correta” ao preço da falta de qualidade remete à ideia da obra que atende às expectativas mais imediatas e inquestionadas do leitor, o qual encarna, em cada situação sócio-histórica, apenas alguma configuração imediata do ser humano, e não à sua essência, ou seja, o amplo espectro daquilo que o leitor, enquanto ser humano, pode ser ou vir a ser.

Para contrapor tal dicotomia, em *O escritor como produtor* (1985), Benjamin aponta o seguinte horizonte: o escritor deve refletir sobre sua posição na sociedade enquanto produtor, ou seja, como participante das relações sociais de produção, e adequar seu processo criativo a uma intervenção nesta(s), visando a mudança social num rumo definido – que se tratava, naquele caso, do socialismo, mas não seria descabido propor que o raciocínio se aplica a outros tipos de mudança. O autor cita como exemplo o teatro épico de Brecht, marcado por experiências de diálogo com o público:

Brecht formulou o conceito de redefinição de funções [*Umfunktionalierung*] para a mudança de formas de produção e de instrumentos de produção adequando-os aos propósitos de uma intelectualidade progressista: portanto, interessada na libertação dos meios de produção e, por isso, útil na luta de classes. Ele foi o primeiro a levar aos intelectuais a exigência, de largo espectro: não alimentar o aparelho de produção sem, ao mesmo tempo, à medida do possível, alterá-lo no sentido do socialismo (BENJAMIN, 1985, p. 193-194)

Esta postura está muito longe da adequação da obra às expectativas mais preguiçosas e reacionárias do leitor e da renúncia à qualidade. Ao contrário, Benjamin reafirma a qualidade como essencial diversas vezes. Esta postura também está afasta-se daquela de desconsiderar o leitor, escrevendo ou traduzindo para si mesmo, para o plano divino ou para um círculo restrito de pares. Parece que esta prática se justifica numa interpretação muito ao pé da letra das palavras “nenhuma obra é feita para o leitor, nenhuma peça para o espectador”, etc., presentes em *A tarefa do tradutor* (2011), palavras que também se pode ver como jogo de linguagem. A defesa que Benjamin faz da inseparabilidade entre forma e conteúdo é paralela à ideia da indissociabilidade entre as relações sociais de produção (intelectual) e o produto (intelectual) enquanto resultado. Dissociar tais esferas é abdicar da materialização da produção intelectual na sociedade real, que assimilará a primeira segundo suas próprias regras. Segundo ele,

abastecer um aparelho de produção sem – na medida do possível – modificá-lo representa um procedimento altamente problemático, mesmo quando os materiais com que este aparelho é abastecido pareçam de natureza revolucionária. (...) o aparelho burguês de produção e publicação pode assimilar, e até mesmo propagar, espantosas quantidades de temas revolucionários sem, com isso, colocar seriamente em questão a própria estrutura e a própria existência de classe que dominam esse aparelho. (BENJAMIN, 1985, p. 195)

Sua reflexão se apoia no exemplo da assimilação da fotografia, antes usada como instrumento de crítica social:

Ela se torna cada vez mais nuançada, mais moderna, e o resultado é que ela há não pode mais fotografar nenhum cortiço, nenhum monte de lixo, sem transfigurá-los. Isso para não dizer que ela esteja em condições de dizer sobre uma represa ou uma fábrica de cabos outra coisa que não: o mundo é belo. (...) Ou seja, ela conseguiu fazer até mesmo da miséria um objeto de prazer, ao captá-la de um modo aperfeiçoado e de acordo com a moda. (...) Aqui temos um exemplo drástico para aquilo que se chama de: alimentar um aparelho de produção sem modificá-lo. Modificá-lo significaria: derrubar de novo um daqueles obstáculos, superar de novo uma daquelas contradições que mantém manietada a produção da intelectualidade. Neste caso, o obstáculo entre texto e imagem. (BENJAMIN, 1985, p. 196)

E aponta sua proposta de solução, que, em consonância com *A tarefa do tradutor*, exige a inovação e a qualidade estética:

O que temos de exigir do fotógrafo é a capacidade de dar às fotos a legenda que as arranque do desgastante consumo da moda e lhes empreste um valor de uso revolucionário. (...) o progresso técnico é, portanto, para o autor enquanto produtor, a base de seu avanço político. (*idem*)

Ora, a qualidade técnica e política é aqui reconectada com o leitor. A verdadeira inovação técnica, uma ruptura com a moda, exige a redefinição da função política: a criação artística, assim, é socialmente referenciada. Pode-se extrapolar tais considerações, de forma hipotética, para a produção científica. Aqui o público e a sociedade em geral, ou pelo menos vastos setores dela, são vistos como essenciais para o desenvolvimento da produção intelectual: “O autor como produtor experimenta – à medida que ele experimenta a sua solidariedade com o proletariado – imediata solidariedade com certos outros produtores que antes não significavam muito para ele” (BENJAMIN, 1985, p. 196). Benjamin propõe, seguindo a linha de raciocínio de Brecht, que o trabalho do

autor que tenha pensado as condições de produção de hoje (...) nunca há de ser apenas o trabalho em produtos, mas sempre, ao mesmo tempo, um

trabalho nos meios de produção. Em outras palavras: os seus produtos precisam ter, ao lado do seu caráter de obra e antes mesmo dele, uma função organizatória. (*op. cit.*, p. 197)

Neste sentido,

é claro que opiniões importam muito, mas a melhor opinião não adianta nada se ela não faz nada de útil com aqueles que a têm. A melhor tendência é falsa se ela antes não mostrar a atitude a ser seguida. E essa atitude o escritor só pode mostrar onde ele demonstra alguma coisa: ou seja, escrevendo. (*idem*)

A proposta benjaminiana de atuação artística e política do autor, que pode ser extrapolada para a figura do tradutor ou do acadêmico vincula a noção de reflexividade, central em Berman, à concepção de emancipação segundo Jacotot: “a cadeia de raciocínios que estamos prestes a concluir só apresenta *uma* exigência para o escritor, a exigência de *repensar*, de refletir sobre a sua própria posição no processo de produção” (*op. cit.*, p. 200). Jacotot faz uma lista de proposições acerca da emancipação intelectual, da qual reproduzimos um trecho:

2° **Um camponês, um artesão, um pai de família irá se emancipar intelectualmente se pensar no que ele é e no que faz na ordem social.** (...) 5° O camponês, ou seja, o homem que cultiva a terra, é um ser que tem inteligência para fazer cada vez melhor o que faz. **Não há um camponês que não possa aperfeiçoar o método que emprega para cultivar a terra.** 6° Não há um artesão que não seja um homem inteiro. **Todos os aperfeiçoamentos nas artes são devidos a artesãos.** 7° O artesão e o camponês são, assim, seres pensantes como os acadêmicos. 8° O camponês e o artesão que não refletem sobre o que fazem não são incapazes de refletir. 9° **Assim que quiserem refletir sobre seu ofício, serão emancipados.** 10° Não basta refletir uma vez por acaso, é preciso

ter vontade constante de fazê-lo. 11° É preciso refletir sobre todas as coisas.⁷

Rompe-se, aqui, com a noção de emancipação do ignorante como processo tutelado pelo sábio e, ao mesmo tempo, desloca-se o lugar hierárquico do especialista a partir do pressuposto de que este também tende a ser determinado, ou, pelo menos, condicionado, pelas relações sociais de produção. Este é o ponto de partida de uma solidariedade com o público.

No sentido de uma análise sociológica da tradução que leve em conta as lutas entre classes sociais, é necessário levar em conta o império do setor comercial da tradução sobre o senso comum. Se for verdade que o senso comum acerca da tradução é atualmente balizado pelo mercado, pode-se atribuir esta posição ao segundo, entre outras coisas, à sua forma de interagir com diversos públicos, mais ou menos massificados. O mercado “impõe tendências” a partir da crescente concentração de editoras:

André Schiffrin descreveu, em seu livro publicado em 2000 (*The Business of Books...*), o avanço deste fenômeno editorial nos Estados Unidos, tentando alertar os editores europeus para a erosão da liberdade de pensamento e de expressão que estaria ameaçando o velho continente. A tendência cada vez mais se impõe, e hoje há uma espécie de consenso entre os analistas sobre a existência do fenômeno de uniformização dos temas e conteúdos na ficção mundial. Não se trata de “demonizar” as editoras, mas de reconhecer que, na cadeia de produção, difusão e consumo internacional da literatura, um dos dispositivos está hipertrofiado, em detrimento do espaço de sobrevivência de outros, ou seja, da diversidade de expressões literárias. (DANTAS, 2012, p. 81)

⁷ Tradução nossa. Original: « 2° Un paysan, un artisan, un père de famille s'émancipera intellectuellement s'il pense à ce qu'il est et à ce qu'il fait dans l'ordre social. (...) 5° Le paysan, c'est-à-dire l'homme qui cultive la terre, est un être qui a l'intelligence de faire toujours mieux ce qu'il fait. Il n'y a pas un paysan qui ne puisse perfectionner la méthode qu'il emploie pour cultiver la terre. 6° Il n'y a pas un artisan qui ne soit un homme tout entier. Tous les perfectionnements dans les arts sont dus à des artisans. 7° L'artisan et le paysan sont donc des êtres pensans comme les académiciens. 8° Le paysan et l'artisan qui ne réfléchissent pas à ce qu'ils font ne sont pas incapables de réfléchir. 9° Dès qu'ils voudront réfléchir à leur métier, ils seront émancipés. 10° Il ne suffit pas de réfléchir une fois par hasard, il faut en avoir la volonté constante. 11° Il faut réfléchir sur toutes choses. » (JACOTOT, 1834, p. 432-433. Grifos nossos)

Tal dinâmica abarca inegáveis questões de classe. Se a determinação da “uniformização dos temas e conteúdos na ficção mundial”, por exemplo, pode ser vista como de origem principalmente econômica, sem grande aporte dos sistemas simbólicos criados pelos especialistas da tradução, também pode-se propor, ao contrário, que o aporte simbólico criado por estes é negativo. Trata-se, justamente, do afastamento do setor comercial através, por um lado, da crítica às suas tendências sem uma proposta interventiva, e por outro, da abdicação de divulgar tendências literárias ou mesmo críticas alternativas, por meio da exclusão do “grande público” dos debates especializados. Aqui remete-se aos discursos de revelação e de disciplina. Ora, se a tradução hegemônica é contrária às tendências dos círculos especializados e se o público abrangente, visto como incapaz, é contemplado pelas tendências hegemônicas, os especialistas adotam a postura cômoda do isolamento. Em lugar, pois, de disputar com o setor editorial comercial, frente ao grande público, a legitimidade de definir a tradução, concentram-se em disputas com especialistas de áreas contíguas e deixa as tendências hegemônicas, ditadas pelo segmento patronal, incontestes:

Ainda há muitas pessoas interessadas em bons livros nas editoras, mas elas não estão mais no comando. Os financistas estão no poder, e eles decidem o que será publicado. Houve uma mudança nas metas das editoras, que tradicionalmente geravam um lucro anual entre 4% e 5%, e agora querem atingir até 15%. Esses grupos possuem jornais com taxas de retorno de até 26%, e querem que os livros sejam igualmente lucrativos. A diferença é que livros não têm anúncios! (...) Obviamente, há livros importantes que não conseguem espaço nas grandes editoras. Além disso, como ninguém quer assumir o risco de publicar livros incomuns, inovadores, todas as editoras tendem a correr atrás dos mesmos títulos. (...) as grandes editoras publicam cada vez menos traduções. É mais caro e trabalhoso. (SCHIFFRIN, 2006 apud DANTAS, 2010, p.5).

Se os objetivos dos especialistas da tradução não forem integralmente mercadológicos, segue-se que é preciso contestar a dominação do mercado nesta área na prática, e que se deve travar um diálogo com o público em termos diferentes

daqueles propostos pelas grandes editoras: outros assuntos, objetivos, instrumentos de contato, etc. É claro que o posicionamento do especialista vai depender do âmbito em que se traduz ou se estuda a tradução, e certamente uma mesma pessoa pode participar legitimamente do âmbito comercial e do acadêmico. Ora, tanto em um âmbito como no outro, importa saber a posição de classe do tradutor/estudioso. É cabível para este, enquanto produtor, almejar liberdade, autodeterminação e direito à qualidade em seu trabalho e criticar as dinâmicas de poder do campo de que faz parte (VENUTI, 2008). Porém, no âmbito de uma editora, ou de uma entidade de pesquisa, talvez na maioria dos casos, o produtor alimenta uma máquina que não é sua. É preciso, portanto, “alterar o funcionamento da máquina” (BENJAMIN, 1985).

Dada a reflexão acima, torna-se clara a importância de debater o lugar da tradução enquanto atividade e produto nos planos do pensamento, da fala e da ação (RANCIÈRE, 2012) e, conseqüentemente, a relação entre saber especializado e sociedade. A emancipação intelectual, na definição de Rancière, é a dissociação das equivalências socialmente legitimadas entre as funções sociais e as capacidades de cada indivíduo ou cada setor. Não se trata de desconsiderar o saber especializado, nem os corpos de especialistas, e sim de democratizar a relação entre estes e a sociedade abrangente. A questão da autonomia política frente ao saber especializado foi tratada por Bakunin:

Quanto se trata de botas, refiro-me à autoridade do sapateiro; se se tratar de uma casa, de um canal ou de uma ferrovia, consulto a do arquiteto ou do engenheiro. Para tal ciência especial, consulto tal ou tal sábio. Mas não permito que se imponha a mim nem o sapateiro, nem o arquiteto, nem o sábio. Escuto-os livremente e com todo o respeito que merecem sua inteligência, seu caráter, seu saber, reservando-me, assim mesmo, o direito incontestável de crítica e de controle. (BAKUNIN, 2014, p. 368)

O critério para a aceitação da autoridade do especialista é o seu caráter livre e voluntário, na medida em que aquele que a reconhece o permite, e que remete à ideia de referenciamento social do saber especializado. Neste sentido, Bakunin esboça um modelo de “associação do trabalho” científico:

Inclino-me diante da autoridade dos homens especiais porque ela me é imposta por minha própria razão. Tenho consciência de poder abarcar (...) apenas uma parte muito pequena da ciência humana. A maior inteligência não seria suficiente para abarcar o todo desta. Daí resulta, tanto para a ciência quanto para a indústria, a necessidade da divisão e da associação do trabalho. Recebo e dou, tal é a vida humana. Cada um é autoridade dirigente e cada um é dirigido, por sua vez. Assim, não há autoridade fixa e constante, mas uma troca contínua de autoridade e de subordinação mútuas, passageiras e principalmente voluntárias. (BAKUNIN, 2014, p. 368)

Realizar a emancipação intelectual, no sentido de Jacotot/ Rancière, dentro dos saberes especializados, implica refletir sobre a função dos especialistas em seus respectivos campos, e criticar o caráter impositivo que a sociedade pedagogizada dá às determinações dos especialistas, o que pode se chamar de tecnocracia. Deste ponto de vista, é preciso reconhecer a importância de tal campo de disputa e tentar integrá-lo de forma a contribuir para um alargamento da legitimidade social de pensar, falar e agir sobre a tradução e em geral. Em outras palavras, buscar contribuir com uma democratização da tradução.

Democratização, ao contrário do que propõe a lógica do best-seller, não é o mesmo que vulgarização, banalização. Neste sentido, Berman contrapõe-se à ideia de facilitar a leitura, simplificando o vocabulário, por exemplo, propondo uma “educação à estranheza”. Ele defende, que a vulgarização científica, enquanto tradução, “não é muito feliz: a língua especial se perde, e a transmissão do saber não acontece” (BERMAN, 2007, p. 66). O autor aponta como alternativa a popularização da linguagem científica: “A popularização procura uma transmissão que responda ao mesmo tempo à natureza desta língua e às possibilidades de compreensão do público não-científico” (BERMAN, 2007, p. 66). Talvez seja possível estender tais considerações à linguagem literária.

Uma vez definido o que pode representar um ponto de vista da emancipação intelectual na tradução, levando-se em conta sua crítica à relação entre as diversas disciplinas que participam de seus estudos, por um lado, e o mercado editorial e a sociedade ampla, por outro, interessa-nos ver como tal ponto de vista pode ser aplicado numa proposta de tradução, no caso, da obra *EU-LM* – quinta edição. Em

outras palavras, tentaremos definir quais procedimentos e técnicas estão em acordo com as análises expostas, que se pretendem coerentes com uma proposta geral de emancipação intelectual, não apenas em nível textual, mas também sociológico.

2 O ENSINO UNIVERSAL, UMA DISCURSIVIDADE A TRADUZIR

No presente capítulo, tentaremos definir uma proposta de tradução para *Enseignement universel – Langue maternelle*, obra seminal do Ensino Universal e da discursividade jacototiana. Nossa proposta retoma o pressuposto da crítica às dinâmicas acadêmicas referentes à disputa pelo monopólio da violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Também retoma a perspectiva de popularização da ciência (BERMAN, 2007) e do saber especializado em geral, e particularmente dos Estudos da Tradução e da Linguística. Para definir tal proposta de tradução, faz-se necessária uma apresentação geral da obra *EU-LM*. Inicialmente, situaremos o conjunto de obras de Jacotot, em termos históricos, em relação ao presente momento histórico (2015). Esboçaremos então uma breve biografia de Jacotot. A seguir, realizaremos uma síntese dos conceitos estruturantes de *EU-LM*. Será apresentada brevemente, também, *As aventuras de Telêmaco*, obra literária de referência em *EU-LM*, em termos de sua gênese, composição e recepção. Em seguida, explicitaremos a metodologia do trabalho de tradução e as respectivas problemática e hipóteses. Finalmente, tentaremos, a partir do caso específico da obra traduzida, delinear uma proposta de tradução, de forma a mantê-la na discursividade (FOUCAULT, 1983) da emancipação intelectual.

2.1 Jacotot, o Ensino Universal, *EU-LM*: referências

2.1.1 Elementos para uma contextualização de Jacotot

Joseph Jacotot nasceu em 1770, na França, em Dijon, e faleceu em 1840, em Paris. Foi professor de diversas áreas do conhecimento, advogado, militar a serviço da Revolução francesa e um pedagogo inovador. Durante sua vida, suas obras foram reeditadas várias vezes e geraram polêmica em diversos países, registrada em várias obras derivadas⁸. Houve um hiato de quase 130 anos no debate sobre Jacotot: da época de sua morte até ser ressuscitado por Jacques Rancière a partir de 1987, através de *Le maître ignorant* [*O mestre ignorante*]. Esta

⁸ Para alguns exemplos de obras derivadas, cf. Referências bibliográficas 2- Demais obras do corpus.

obra de Rancière é um ensaio de filosofia política que elege o tema da relação pedagógica como fenômeno social central, e a partir dele discute a natureza dos processos cognitivos, a relação entre saber e poder, a tutela intelectual e política das massas pelas “elites intelectuais” e pelos governantes, e os mecanismos geradores de coesão social através do controle do poder de dizer a sociedade. Tal reflexão evoca a ideia do monopólio da violência simbólica pelos intérpretes legítimos do saber (BOURDIEU, 1989), e o conceito de sociodiceia, que descreve a justificação teórica dos privilégios dos grupos dominantes (BOURDIEU, 1998). A dominação acontece, entre outros âmbitos, na ordem do discurso, da qual são excluídos os não especialistas por um procedimento de interdição: “qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2009, p. 9). A reflexão é tecida, durante toda a obra de Rancière, com a imersão do leitor no contexto histórico de Jacotot, com a apresentação de sua vida, seus escritos pedagógicos e as disputas em que se envolveu, incluindo frequentes reproduções textuais de autoria do próprio Jacotot ou de outros atores de tal cenário.

A tradução brasileira de *O mestre ignorante* data de 2002. A tradução argentina, *El maestro ignorante*, data de 2008, mesmo ano em que foi publicada *Enseñanza universal – Lengua materna*, tradução de EU-LM. A obra de Jacotot tem sua primeira tradução em português, salvo engano, através da presente dissertação, mesmo que de forma parcial.

A partir do advento da publicação da obra *Le maître ignorant* e suas traduções, pode-se observar uma retomada de discussões e publicações sobre Jacotot, e mesmo a reimpressão e a tradução de suas obras. Foram encontradas diversas referências a Jacotot em artigos acadêmicos, blogs e outros formatos de portais na internet. Em geral, estes fazem ampla referência a *Le maître ignorant* e suas traduções e pautam-se na questão pedagógica, entre as demais ali debatidas⁹. Isto corrobora a hipótese do hiato temporal relativo às publicações de Jacotot ou sobre ele, segundo a qual, também, a obra de Rancière foi responsável pela retomada das discussões. Uma busca em portais de vendas de livros com a palavra-chave “Jacotot”¹⁰ fornece indícios acerca deste hiato: não há títulos registrados entre a década de 1860 e a década de 1980, a não ser *Le maître ignorant*, a partir de

⁹ Cf., por exemplo, SUSO LÓPEZ, 2003; Revista Educação & Sociedade V.24, n. 82, abril de 2003 (todos os artigos desta edição)

¹⁰ Por exemplo no portal amazon.com, acessado em 04/05/2015.

1987. Indo mais a fundo na busca de indícios que confirmassem ou contrariassem a hipótese do hiato, encontrou-se apenas três referências mais ou menos isoladas, publicadas neste intervalo. Primeiramente, pela ordem cronológica, o *Livro do 1º Congresso Brasileiro de Homeopatia*, de 1928, que trouxe interessantes dados acerca de um dos seguidores de Jacotot, Benoît Jules Mure, conhecido como Bento Mure, introdutor da homeopatia no Brasil. Em seguida, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado, ambas da autoria de Leo Missine, da faculdade de Psicologia e Pedagogia da Universidade Católica de Lovaina, das quais só tivemos acesso aos títulos em holandês: *Joseph Jacotot : bijdrage tot de studie van zijn leven, zijn methode en zijn voorlopers* (1957); *Joseph Jacotot en zijn methode van het universeel onderwijs* (1963). A não ocorrência de outras obras sobre Jacotot, no período 1860-1987, no catálogo da mesma universidade onde este deu início ao Ensino Universal, é um indício considerável. Foi encontrada ainda uma referência virtual não datada: o verbete “Instituto Panecástico do Brasil”, a respeito da instituição fundada por Bento Mure, do *Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil*, que levou à referência de 1928.

Também em portais de vendas de livros foi possível coletar dados acerca da retomada do interesse *pós-Mestre ignorante* por Jacotot. Foram encontrados alguns títulos recentes, da década de 1990 até o presente, acerca de Jacotot e do Ensino Universal, e diversas reimpressões de obras da época do Ensino Universal, ou seja, de 1818 até à década de 1860, da autoria de Jacotot e de outros¹¹.

A tradução argentina de *EU-LM* é prefaciada por Rancièrre, que retoma ali os temas do *Mestre ignorante*. A presente dissertação tem o mesmo referencial, e propõe novas questões para a discussão das obras do Ensino Universal no tocante ao tema da relação entre universidade e sociedade. Propõe-se a inserção na discursividade fundada por Jacotot das áreas da Linguística, da tradução e dos Estudos da Tradução, ampliando o escopo da discussão.

A escolha de *EU-LM* entre as demais obras de Jacotot se deu por alguns critérios: com sua primeira edição em 1818, é a primeira da sequência, cronologicamente; as obras seguintes lhe fazem referência; é, talvez, a mais citada em *O mestre ignorante*, portanto, provavelmente a mais conhecida do público leitor deste; apresenta grande variedade em termos de linguagem, gênero, registro,

¹¹ Cf. Referências bibliográficas 2- Demais obras do corpus.

proporcionando desafios interessantes à tradução; ilustra mais explicitamente o Ensino Universal do que a maioria das obras de Jacotot, com exemplos práticos, diálogos e descrições de situações pedagógicas empíricas.

Nossa proposta metodológica é a tradução integral da obra, de forma a experienciá-la como um todo. Desta primeira tradução, doravante chamada de versão 1, a presente dissertação utiliza diversos trechos como referência histórica, teórica ou como corpus de análise de fenômenos tradutivos específicos. Realizou-se também uma segunda tradução das primeiras 45 páginas, com o objetivo de explicitar, no último capítulo da presente dissertação, as mudanças ocorridas durante o processo de amadurecimento do projeto de tradução.

2.1.2 - Vida e obra de Jacotot: abrindo caminhos na pedagogia

Joseph Jacotot viveu entre França, Holanda e Bélgica. Participou de uma época de grandes mudanças políticas, da Revolução Francesa à Restauração monárquica, e de experiências e reformas pedagógicas que prepararam o campo da instituição da escola pública obrigatória francesa de Jules Ferry, em 1881. Frequentou o colégio [collège] de Dijon, no qual foi nomeado professor de humanidades com dezenove anos de idade. Estudou direito, tornando-se advogado, e também matemática por conta própria. “Em 1788, organizou a federação da juventude dijonesa com as da Bretanha e outras províncias, pela defesa dos princípios que trariam a revolução.” (GUILLARD, 1860, p.13). Foi eleito capitão de uma companhia de artilharia do batalhão da Côte d’Or, departamento francês onde se situa a cidade de Dijon, sua capital. Participou de diversas campanhas militares e ministrou treinamentos de fabricação de pólvora. Finda a época dos combates, ocupou diversos cargos na área da educação. Foi diretor substituto da Escola Politécnica em 1794. Mais tarde, “quando da criação das Escolas Centrais, cedendo ao desejo de voltar para sua cidade natal, foi ocupar em Dijon a cadeira instituída sob o título de *Método das ciências*”(GUILLARD, idem). Jacotot desde então já inovava em sua pedagogia, motivando os alunos a se posicionar e argumentar livremente em debates que ele se limitava a enunciar. E foi acompanhando as sucessivas reformas pedagógicas oficiais:

As Escolas centrais tendo sido substituídas pelos liceus e pelas faculdades, Jacotot, munido do grau de *docteur ès-sciences*, ocupou as cadeiras de matemática transcendente, depois de matemática pura e de direito romano, até à queda do Império (GUILLARD, p. 13)¹²

Durante o governo dos Cem Dias, em 1815, Jacotot foi eleito, à sua revelia, deputado na Câmara dos Representantes¹³ pelo departamento da Côte d'Or, e fez parte de um pequeno grupo que apoiava abertamente o então Imperador constitucional, Napoleão Bonaparte. Pouco mais tarde, com o retorno dos Bourbons ao poder, tal posicionamento lhe traria a perseguição política e o exílio:

A reação sanguinária que entronizou a segunda restauração não lhe permitiu voltar para Dijon; ele foi destituído de suas cátedras e riscado do quadro dos advogados. Perseguido como inimigo da legitimidade, ameaçado de perder a liberdade e a vida, deixou a França (...). Retirado em Mons, depois em Bruxelas, viveu ali na intimidade de vários membros da Convenção, dando lições particulares para substituir os recursos dos quais a expatriação o havia desaperado. (GUILLARD, op. cit., p. 17)¹⁴

Em 1818, Jacotot foi agraciado pelo ministro da instrução pública do reino dos Países Baixos com a nomeação ao cargo de Leitor para a língua francesa na universidade de Lovaina [Louvain], situada na futura Bélgica, que se tornou independente em 1830. Ali, deparou-se com uma dificuldade: certos alunos, de idioma holandês, não falavam francês, e ele mesmo não falava holandês. Para possibilitar o diálogo, então,

¹² Tradução nossa. Original: « Les Ecoles centrales ayant été remplacées par les lycées et les facultés, Jacotot, muni du grade de docteur ès-sciences, occupa les chaires de mathématiques transcendentes, puis de mathématiques pures et de droit romain, jusqu'à la chute de l'Empire. »

¹³ Assembleia parlamentar instituída por Napoleão durante os Cem Dias, no ano de 1815, em substituição à Câmara dos Deputados, que havia sido instituída pela Restauração no ano anterior.

¹⁴ Tradução nossa. Original: « La réaction sanguinaire qui intronisa la seconde restauration ne lui permit pas de retourner à Dijon ; il y fut destitué de ses chaires et rayé du tableau des avocats. Poursuivi comme ennemi de la légitimité, menacé de perdre la liberté et la vie, il quitta la France (...). Retiré à Mons, puis à Bruxelles, il y vécut dans l'intimité de plusieurs conventionnels, donnant des leçons particulières pour remplacer les ressources dont l'expatriation l'avait dépourvu. »

era preciso estabelecer, entre eles, o laço mínimo de uma coisa comum. Ora, publicara-se em Bruxelas, naquela época, uma edição bilingüe do *Telêmaco*: estava encontrada a coisa comum e, dessa forma, *Telêmaco* entrou na vida de Joseph Jacotot. Por meio de um intérprete, ele indicou a obra aos estudantes e lhes solicitou que aprendessem, amparados pela tradução, o texto francês. Quando eles haviam atingido a metade do livro primeiro, mandou dizer-lhes que repetissem sem parar o que haviam aprendido e, quanto ao resto, que se contentassem em lê-lo para poder narrá-lo. (RANCIÈRE, 2007, p.18)

A experiência, segundo consta, obteve resultado inesperado: os estudantes de língua holandesa desempenharam tão bem a tarefa como estudantes francófonos a desempenhariam. Isto mostrou a Jacotot que a necessidade de explicações no ensino era questionável. A partir daí, a experiência tornou-se cada vez mais sistemática e abrangente, sendo repetida com outras disciplinas e línguas, inclusive, que não fossem do conhecimento de Jacotot, como a composição musical e o hebraico (JACOTOT, 1834). Assim começou o Ensino Universal. No mesmo ano, foi publicada a primeira edição de *EU-LM*, na qual Jacotot já se dirigia aos primeiros “mestres” do novo “método”¹⁵, seus discípulos. A proposta de ensinar, sem explicações, aquilo que não se sabe, segundo o pressuposto *todas as inteligências são iguais*, conquistou diversos adeptos e estabelecimentos de ensino, e também vários opositores. Até 1860, haviam sido publicados ao menos seis volumes da autoria de Jacotot dedicados ao ensino de diversas disciplinas. Em Lovaina, Jacotot publicou *Enseignement universel – Langue maternelle*, em 1818, dedicada ao ensino do francês, sendo traduzida duas vezes para o alemão; *Langue étrangère* [Língua Estrangeira], em 1824, dedicada principalmente ao ensino do latim; *Musique, dessin et peinture* [Música, desenho e pintura], também em 1824; *Mathématiques* [Matemática], em 1828. Posteriormente, em Paris, Jacotot ainda publicou *Droit et philosophie panécástica* [Direito e filosofia panecástica], em 1835. Seus dois filhos

¹⁵ A palavra “mestre” era utilizada por Jacotot em seus escritos para designar-se a si mesmo e aos outros professores do Ensino Universal. Entretanto, o tipo de atividades que desempenhavam e sua posição frente aos alunos pode tornar questionável esta designação. As expressões “método”, “método Jacotot”, foram utilizadas por terceiros e rejeitadas abertamente por Jacotot, que declarava não seguir um método, e sim uma proposta educativa diferente da tradicional, na qual os métodos são variáveis e de importância secundária em termos da polêmica suscitada pelo Ensino Universal. Para demarcar este distanciamento, as palavras “mestre” e “método” estão entre parênteses.

publicaram *Mélanges posthumes* [Misturas póstumas] no ano seguinte à sua morte, 1841, além de “um grande número de artigos picantes e instrutivos, inseridos no *Journal de l'Émancipation intellectuelle* [Jornal da Emancipação intelectual], (...) de 1829 a 1842” (GUILLARD, op. cit., p. 27), e o *Journal de philosophie panécástica* [Jornal de filosofia panecástica].

As experiências de Jacotot eram especialmente incômodas na época para alguns setores da sociedade, pois aconteceram na contramão de um contexto onde a palavra de ordem era

acabar a revolução, no duplo sentido da palavra: por um termo em suas desordens, realizando a necessária transformação das instituições e mentalidades de que foi a encarnação antecipada e fantasmática; passar da fase das febres igualitárias e das desordens revolucionárias à constituição de uma nova ordem de sociedades e governos que conciliasse o progresso, sem o qual as sociedades perdem o eã, e a ordem, sem a qual elas se precipitam de crise em crise. (RANCIÈRE, 2007, p. 9)

Entretanto, as descobertas de Jacotot causaram perplexidade e não puderam passar despercebidas. Outros setores, progressistas ou apenas curiosos, entusiasmaram-se positivamente com a novidade, que se espalhou:

Houve comoção em Louvain, em Bruxelas e em Haia; tomou-se carruagem em Paris e Lion; da Inglaterra e da Prússia se veio escutar a boa nova, que, depois, foi levada a São Petersburgo e a Nova Orleans. A novidade chegou até o Rio de Janeiro. Durante alguns anos a polêmica instalou-se e a República do saber tremeu em suas bases. (RANCIÈRE, 2007, p. 38)

Numa época em que o controle eclesiástico sobre a instrução já estava desgastado e a educação pública estatal ainda não estava firmemente estabelecida, diversas instituições decidiram experimentar a proposta de Jacotot, adotando o Ensino Universal. Guillard cita, por exemplo, os estabelecimentos

de Marcélis e Deschuyfeleer em Lovaina, de Séprès em Anvers, Deshouillères e Frèrejean em Paris, irmãos Guillard em Lyon, Tourrier em Londres, o ginásio de Deux-Ponts (Baviera), a escola dos cadetes da marinha de Gatchina (Rússia) (GUILLARD, p.26)¹⁶

além da Escola normal dos Cadetes dos Países Baixos, por ordem do rei. O autor também registra a posterior influência do “método Jacotot” na Universidade da França, a partir de 1852, cujo regimento abole as aulas exclusivamente expositivas e prescreve a participação dos alunos.

Quanto à menção por Rancière da chegada das ideias de Jacotot ao Rio de Janeiro, trata-se provavelmente do Instituto Panecástico do Brasil ali situado, fundado pelo médico homeopata francês Benoît Jules Mure [Bento Mure], e outros três discípulo diretos de Jacotot, em 1847 (GALHARDO, 1928). O nome do instituto deriva da *filosofia panecástica* de Jacotot, segundo a qual *tudo está em tudo*; daí o nome.

Segundo os estatutos do Instituto, este "teria por fim propagar os princípios da emancipação intelectual do imortal Jacotot, e substituir à autoridade e ao pedantismo os direitos da razão humana". Para isso, a instituição promovia conferências semanais para esclarecimento sobre a aplicação do ensino universal e levantou recursos para a criação de um colégio que reunisse salas de asilo, escolas primárias e de ensino superior. O ensino da medicina homeopática foi o primeiro ramo do nível superior (CASA DE OSWALDO CRUZ/ FIOCRUZ, não datado)¹⁷

Bento Mure chegou a criar uma proposta global de ensino público para o Brasil, declaradamente baseada na pedagogia de Jacotot, compreendendo diversos tipos de estabelecimento, que acolheriam os alunos desde seu segundo ano de vida até os vinte. A proposta abrangia um currículo vastíssimo: somente dos doze aos dezesseis anos, por exemplo, os alunos estudariam

¹⁶ Tradução nossa. Original: « Marcélis et Deschuyfeleer à Louvain, de Séprès à Anvers, Deshouillères et Frèrejean à Paris, Guillard frères à Lyon, Tourrier à Londres, le gymnase de Deux-Ponts (Bavière), l'école des Cadets de la marine de Gatchina (Russie). »

¹⁷ Cf. Referências bibliográficas. A passagem entre aspas cita a seguinte obra: GALHARDO, José Emygdio Rodrigues. História da homeopatia no Brasil. Em: **Livro do 1º Congresso Brasileiro de Homeopatia**. Rio de Janeiro, 1928.

Sciencias physicas: Geologia. Mineralogia. Physica. Mecânica. Chimica. Ciencias psicologicas: Lingua Ingleza – Historia da idade media até 1789. Grammatica latina – Historia Romana. Grego – Historia antiga – Grega-Asiatica. Sanscripto e Historia da China e da India (MURE, 1847, p.1, adaptado a partir de tabela).

Em ciclos anteriores, os alunos já haveriam estudado outras línguas e ciências, além de música, desenho, ginástica, catecismo e “improvisação” (MURE, 1847). O médico demonstrava preocupação com a tendência brasileira a imitar modelos de educação alemães já em decadência.

O Ensino Universal suscitou diversas críticas, de parte de acadêmicos, jornalistas e sociedades de sábios, como a Sociedade dos Métodos de Paris, que acusavam Jacotot de charlatanismo. Este respondia por meio de suas obras e também através do *Journal de l'Émancipation intellectuelle* e do *Journal de philosophie panécastique*. As críticas levaram Jacotot a desistir de suas aulas públicas, mantendo as aulas sob demanda, como atesta uma carta sua a Falk, o ministro da Instrução pública dos Países Baixos, reproduzida em *EU-LM*:

como a interpretação que se pode dar às minhas palavras comprometia a tranquilidade de que preciso, renuncio a partir deste momento a fazer um curso público, e limitar-me-ei a dar lições àqueles entre os alunos que me pedirem, em conformidade com o regulamento. (JACOTOT, 1834, p. 400-401)¹⁸

Logo após a revolução de 1830, que derrubou a dinastia dos Bourbons, entronizando a de Orléans e amenizando o clima reacionário, Jacotot apressou-se a voltar para a França. Morou sete anos em Valenciennes, junto à família de sua

¹⁸ Tradução nossa. Original: « comme l'interprétation qu'on peut donner à mes paroles compromettrait la tranquillité dont j'ai besoin, je renonce dès ce moment à faire un cours public, et je me bornerai à donner des leçons à ceux des élèves qui m'en demanderont, conformément au règlement. » Neste trecho, situado numa carta formal de Jacotot, utilizou-se uma mesóclise, diferentemente da maior parte da tradução, justamente para destacar a carta enquanto outro tipo de escrito.

esposa. Em 1836, mudou-se para Paris, onde terminou seus dias (GUILLARD, 1860, p. 27).

2.2 Ensino Universal: conceitos para a autonomia em *EU-LM*

2.2.1 Indutivismo e crítica ao caráter antidemocrático do *método velho*

Abordamos algumas características gerais e referências históricas relativas ao Ensino Universal. Vejamos agora mais exatamente o que representou como um todo, em termos políticos e pedagógicos, e, especificamente no caso da obra *EU-LM*, também em termos linguísticos.

Em consonância com a máxima *tudo está em tudo*, ao questionar o *método velho*, Jacotot questiona todos os conceitos correspondentes que surgem na dinâmica de *EU-LM*. Entre os principais, podemos destacar a concepção geral de saber, marcada pela dicotomia entre aprendizado/memorização, de um lado, e compreensão do outro, que o autor abole; quanto ao conceito de língua, Jacotot vai na contramão da metafísica do racionalismo francês, coadunando-se mais com a visão de autores românticos alemães como Schleiermacher, para quem a língua é um uso, antes de ser um conjunto de regras.

Jacotot faz uma crítica ferrenha à dinâmica de tutela intelectual, socialmente instituída pela pedagogia traducional, do aluno em relação ao mestre, e à pretensa necessidade decorrente de explicações no processo de aprender. Neste sentido, ele cita o aprendizado da língua anterior à escola: “Quando aprendemos nossa língua materna, ninguém a explica para nós, e todos nós a entendemos sem nenhum intérprete além da visão dos fatos que são sua tradução viva”¹⁹ (JACOTOT, 1834, p.63). As regras gramaticais seriam então fruto de induções a partir das línguas reais, e não normas a serem aplicadas a tais línguas. É por isto que todo falante, desde criança, sabe as regras gramaticais de sua língua, sem tê-las necessariamente formulado em enunciados explícitos ou mesmo refletido sobre tais regras. Inversamente, a necessidade social de explicações é, para ele, uma ficção com efeitos práticos importantes, no tocante à distribuição de poder na sociedade: “Você está sob o domínio dos explicadores; por que isto? Porque você acredita na necessidade das explicações”²⁰ (*op. cit.*, p. 442). Esta crença, dentro da

¹⁹ Tradução nossa. Original: « Quand nous apprenons notre langue maternelle, personne ne nous l'explique, et nous la comprenons tous sans autre interprète que la vue des faits qui en sont la traduction vivante ».

²⁰ Tradução nossa. Original: « Vous êtes sous le joug des explicateurs, pourquoi cela? Parce que vous croyez en la nécessité des explications ».

discursividade fundada por Jacotot, é uma peça-chave daquilo que o autor passa a chamar de *vieille méthode* [método velho] ou *ancienne méthode* [método antigo]. Dentro do pensamento social jacototiano, este é considerado um alicerce da reprodução do ordenamento social hierárquico. Jacotot antecipa assim, de certa forma, a ideia da reprodução social em Bourdieu e Passeron (1982), ligada ao monopólio da violência simbólica legítima (BOURDIEU, 1989). A pedagogia do *método velho*, segundo Jacotot, ensina a cada aluno, em primeiro lugar, que não tem capacidade de acessar o conhecimento, de compreendê-lo, portanto de compreender o mundo, a não ser por intermédio daqueles que Bourdieu chamaria de intérpretes socialmente legitimados (1989). Jacotot denomina a este fenômeno *embrutecimento*. Naquele contexto histórico, era intenso o processo de institucionalização e expansão do ensino formal, o que aumentava o alcance do fenômeno. Ao se deparar com as críticas de tom tradicionalista ao seu “método”²¹, Jacotot questionava:

O Ensino Universal não é nada; não é uma novidade; o antigo método é que é uma novidade, uma verdadeira descoberta, cujos aperfeiçoamentos sucessivos, todos, são lugares de descanso que encompridam mais e mais o caminho.²² (JACOTOT, 1834, p. 128)

Ele se referia ao fato de, segundo ele, os estudos através do Ensino Universal demorarem apenas um ano, em lugar dos sete previstos no currículo do ensino comum nos Países Baixos e na França naquele contexto, cobrindo o mesmo conteúdo. Ora, apesar de ter sido uma experiência nova na pedagogia, o Ensino Universal não é considerado uma novidade porque ele é equiparado à forma considerada, por Jacotot, natural do aprendizado espontâneo, não escolar:

O Ensino Universal não é necessário, já que é o caminho que o homem segue naturalmente quando precisa e quando não está distraído por alguma paixão ou algum preconceito ; mas, se o Ensino Universal não é necessário,

²¹ Cf. nota 14.

²² Tradução nossa. Original: « L'Enseignement universel n'est rien; ce n'est pas une nouveauté ; c'est l'ancienne méthode qui est une nouveauté, une véritable découverte, dont les perfectionnements successifs sont autant de lieux de repos qui allongent la route de plus en plus ».

é muito útil : pois o poeta que acredita ser Racine, e que não ousa dizê-lo, ficaria, segundo creio, igual a este grande homem, se seguisse o caminho que nosso primeiro trágico seguiu sem saber; ele decorou/aprendeu, copiou, imitou, traduziu tudo o que tinha decorado/aprendido e repetido sem parar.²³ (JACOTOT, 1834, p. 114)

Este aprendizado espontâneo regula-se pelo binômio necessidade-esforço: o rigor da atenção no exame do mundo e pela frequente repetição dos conhecimentos obtidos, e não por uma pretensa aptidão intelectual maior ou menor, à qual Jacotot opõe sistematicamente a opinião de que *todos os homens têm igual inteligência*²⁴. O que difere entre os indivíduos, para ele, no âmbito do aprendizado, é justamente o grau de pressão e a natureza das necessidades, -ou, em sua ausência, a vontade-, e o esforço. Assim, o Ensino Universal, mesmo antes de ser instituído e nomeado por Jacotot, já existia, de certa forma. Segundo o pedagogo, corresponde ao

método que seguem todos os homens, de um pólo ao outro, método universal e infalível porque é seguido sem mestre, por sua própria inteligência, e sem outro guia afora a necessidade. Mas, assim que a necessidade é satisfeita, a atenção se repousa, e só aprendemos através dos olhos de outrem, ou seja, por acaso, e muitas vezes sem reflexão (...)²⁵ (JACOTOT, 1834, p. 63)

Este “método universal” é o que a criança usa no aprendizado da língua, como

²³ Tradução nossa. Original: « L'Enseignement universel n'est point nécessaire, puisque c'est la marche que l'homme suit naturellement quand il a besoin et qu'il n'est pas distrait par quelque passion ou quelque préjugé; mais, si l'Enseignement universel n'est pas nécessaire, il est très-utile : car tel poète qui se croit Racine, et qui n'ose pas le dire, deviendrait, selon moi, l'égal de ce grand homme s'il suivait la route que notre premier tragique a suivie sans le savoir : il a appris, il a copié, il a imité, il a traduit tout ce qu'il avait appris et répété sans cesse. » (JACOTOT, J., 1834)

²⁴ Apesar de usar a metonímia androcêntrica, Jacotot explicita, mesmo que de forma mitigada, em algumas passagens, que acredita na igualdade de inteligências entre os sexos. Por exemplo: “Uma mulher! Já pensaram? Como fica a superioridade do sexo masculino? Vocês sabem bem que não acredito na superioridade de uma inteligência sobre uma outra; se eu fosse tentado de acreditar algum dia, eu faria mais facilmente o erro oposto. Eu olho, e vejo ao redor de mim, em todos os países, o homem submetido à mulher. O ser mais fraco comanda: então ele tem mais espírito, eu me diria?” (JACOTOT, J., 1834, tradução nossa)

²⁵ Tradução nossa. Original: « la méthode que suivent tous les hommes, d'un pôle à l'autre, méthode universelle et infaillible parce qu'on la suit sans maître, par sa propre intelligence, et sans autre guide que le besoin. Mais, dès que le besoin est satisfait, l'attention se repose, et on n'apprend plus que par les yeux d'autrui, c'est-à-dire, au hasard, et souvent sans réflexion (...) » (JACOTOT, J., 1834).

vimos mais acima.

Enquanto o método considerado natural nunca muda, o *método velho*, inversa e paradoxalmente, sempre está sendo aperfeiçoado para explicar melhor cada matéria, chegando ao paroxismo de querer explicar as explicações e as explicações das explicações, e assim por diante. Isto acontece porque o *método velho* se ocupa de princípios puros, abstratos, aplicando o método dedutivo, enquanto o método natural estuda fatos: é o método indutivo. Efetivamente, no *método velho*, imagina-se que o aluno não conseguirá, por conta própria, formular um princípio abstrato geral, ou seja, raciocinar por indução, devendo, pois, decorar os princípios ditados por autores, e depois aplicá-los a fatos e circunstâncias por meio de dedução. Isto faz com que, no estudo da gramática, por exemplo,

Abro o livro e não entendo nada porque está escrito no velho método, ou seja, na ordem inversa. Eu leio : *O particípio passado concorda com seu objeto direto quando seu objeto o precede*. Deixe a regra e procure em sua memória um exemplo análogo ao do gramático.²⁶ (JACOTOT, 1834, p. 154)

O estudante do método velho, evidentemente, continuará indefinidamente a precisar do mestre ao fazer deduções a partir de leis dadas, pois as leis e regras – tentativa humana de descrição do mundo que resulta imperfeita, cambiante, enviesada, mesmo no âmbito do método indutivo - sempre terão exceções na realidade, que o mestre precisará então justificar e explicar.

Além da utilização social do conhecimento e da língua especializados como instrumento de poder e violência simbólica, Jacotot denuncia ainda mais especificamente o método dedutivo dentro de tal dinâmica. Esta ideia temporaneamente anunciada já em 1818 (primeira edição de *EU-LM*) pode ser encontrada mais desenvolvida, cinquenta anos depois, em *Federalismo, socialismo e anti-teologismo*, obra de Bakunin publicada originalmente em 1867:

²⁶ Tradução nossa. Original: « J'ouvre le livre et je n'y comprends rien parce qu'il est écrit dans la vieille méthode, c'est-à-dire, dans l'ordre inverse. Je lis : *Le participe passé s'accorde avec son régime direct, quand son régime le précède*. Laissez la règle, et cherchez dans votre mémoire un exemple analogue à celui du grammairien. » (JACOTOT, J. 1834)

A filosofia racional ou ciência universal não procede aristocraticamente, nem autoritariamente como a falecida metafísica. Esta se organiza sempre de cima para baixo, por via de dedução e de síntese, pretendendo também reconhecer a autonomia e a liberdade das ciências particulares, mas na realidade incomodava-as horrivelmente, até o ponto de lhes impor leis e até mesmo fatos que, frequentemente, era impossível encontrar na natureza, e de impedi-las de se entregar a experiências cujos resultados teriam podido reduzir todas as suas especulações ao nada. A metafísica, como se vê, opera segundo o método dos Estados centralizados. A filosofia racional, ao contrário, é uma ciência democrática. Organiza-se de baixo para cima livremente, e tem por fundamento único a experiência. Nada do que não foi realmente analisado e confirmado pela experiência ou pela mais severa crítica pode ser por ela aceito. (BAKUNIN, 2015, p. 48).

Embora se possa criticar a ideia da associação automática entre “filosofia racional” e democracia, a concepção bakuninista do método indutivo descreve bem a proposta de Jacotot, justificando a ideia de *emancipação intelectual*. O estabelecimento da experiência analisada criticamente como o único fundamento científico válido é o que garante a ruptura com a tutela intelectual do *método velho* na educação.

2.2.2 Antecedentes pedagógicos e linguísticos no ensino do século XIX

Apesar da defesa do método empírico, o pensamento de Jacotot é também tributário do pensamento racionalista e universalista, expressada em Descartes e Kant²⁷, por exemplo, e, no terreno da língua, na *Grammaire générale et raisonnée*, entre outras obras. Em meio a um raciocínio acerca da autodidaxia entre mestres de alguns campos do saber, Jacotot cita um certo M. Arnault²⁸. Há pelo menos duas hipóteses possíveis sobre a identidade deste personagem: trata-se de Arnault, um dos autores da *Grammaire*, caso Jacotot tenha grafado erroneamente. Segunda

²⁷ São os pensadores racionalistas mais citados por Jacotot, que dialoga com alguns de seus preceitos.

²⁸ A citação ocorre em meio a uma lista de mestres cujo aprendizado espontâneo seria exemplar: “Si M. Delavigne même me demandait quelle est ma méthode pour la poésie, je lui répondrais : C’est celle qui vous a fait poète ; je lui raconterais tout ce qu’il a fait, sans s’en douter peut-être, pour acquérir ce talent qui le distingue, si jeune, entre tous nos poètes. Je dirais à M. Arnault quelle est la route qu’il a suivie pour apprendre également bien tant de langues françaises qu’il sait parler à propos sans les confondre.” JACOTOT, Joseph. *op. cit.* p. 248 (grifo meu).

hipótese: se a grafia correta for mesmo “Arnault”, trata-se, provavelmente, de um contemporâneo que teve papel decisivo na carreira de Jacotot:

O ministro Falk, querendo nomear Arnault a uma cátedra universitária, este recusou dizendo: O senhor tem aqui alguém muito mais apto do que eu para preencher o cargo que me oferece: é Joseph Jacotot (...) Esta nobre recomendação teve seu efeito (...). [Jacotot] foi nomeado, a primeiro de outubro de 1818, leitor para a língua francesa, na Universidade de Lovaina (GUILLARD, 1840, p. 16)²⁹

De todo modo, a *Grammaire* estabeleceu as bases do contexto pedagógico de Jacotot, resumido na expressão *método velho*.

Jacotot considera-se, a partir de 1818, um ex-mestre do antigo método, que ele praticou durante décadas: “não peço mais do que prestar serviço a uma universidade na qual contribuí durante trinta anos a embrutecer a juventude, por que não sabia mais do que isto”, escrevia ele ao relatar uma polêmica com acadêmicos que desejavam submeter o Ensino Universal à avaliação segundo os critérios do *método velho* (JACOTOT, J. 1834). Pode-se considerar que a *Grammaire* não somente faz parte da proposta do *método velho*, como também contribuiu para seu estabelecimento. Segundo Foucault, em sua *Introdução* à republicação de 1969 desta obra, a *Grammaire* fez parte de uma reforma pedagógica que aconteceu durante todo o século XVII, e que teve profundas consequências noutros âmbitos, apesar de a mudança pedagógica propriamente dita ter sido aparentemente anódina em si. Segundo ele,

Os manuais que haviam sido utilizados até então enunciavam as regras de gramática apoiando-as sobre exemplos ; ora, não somente o exemplo, mas muitas vezes a própria regra estavam formulados na língua a ser ensinada, e às vezes de tal modo que ela se ilustrava a si mesma, constituindo, através de seu enunciado, um exemplo daquilo que ele prescrevia (FOUCAULT, 1969, p. VI)³⁰

²⁹ Tradução nossa. Original: « Le ministre Falk, ayant voulu nommer Arnault à une chaire universitaire, celui-ci refusa en disant : Vous avez ici quelqu'un beaucoup plus apte que moi à remplir le poste que vous m'offrez : c'est Joseph Jacotot (...). Cette noble recommandation eut son effet (...) Il fut nommé, le 1er octobre 1818, lecteur pour la langue française, à l'Université de Louvain. » (GUILLARD, 1840, p. 16)

³⁰ Tradução nossa. Original: « Les manuels qu'on avait utilisés jusqu'alors énonçaient le règles de

A língua das explicações devia ser a mesma do aprendiz, para seguir “a ordem que quer que sigamos daquilo que é mais fácil ao que é menos”³¹ (FOUCAULT, 1969, p. VI-VII). Com a introdução das explicações em língua materna, em lugar do latim, vão se distinguindo cada vez mais a “língua do aprendizado” e a “língua aprendida”. Segundo Foucault, isto pressupunha “que houvesse nas línguas uma certa ordem que poderíamos reconstituir em toda a sua clareza”³² (idem, p. VII). No campo dos estudos da língua, a separação entre língua ensinada e língua do ensino configurou a língua como um prédio de dois andares : o andar manifesto dos usos, dos fatos, e o andar não manifesto dos princípios, que deviam explicar os fatos. Isto não corresponde exatamente à distinção saussuriana entre *langue* e *parole*, pois os princípios que explicam a língua ainda não são a língua. Entretanto, esta configuração epistemológica foi afinal, ainda segundo Foucault, o que permitiu a autonomização da teoria da língua. Enquanto efeitos culturais desta separação, Foucault ainda salienta, “o recuo do latim como língua de comunicação, a desapareção do multilinguismo, uma consciência mais aguda das nacionalidades linguísticas”³³ (idem, p. VII), entre outros. Todos estes fatores devem ser levados em conta no contexto histórico de Jacotot e sua experiência. O pedagogo foi claramente tributário das mudanças citadas por Foucault tanto no período em que participou do *método velho* quanto no Ensino Universal como posteriormente, por oposição. O exemplo relativo ao estudo da gramática que abordamos mais acima traz uma clara dissonância frente à *Grammaire* e sua época. Vamos retomá-lo.

No trecho citado, é explícita a crítica ao método explicador: “Abro o livro e não entendo nada porque está escrito no velho método, ou seja, na ordem inversa”. Por ordem inversa entende-se: o princípio antes dos fatos. Assim, esta ordem está invertida em relação ao método – e à lógica, poderíamos acrescentar – *natural*, ou seja, o “método” espontâneo, os procedimentos espontâneos que a criança segue

grammaire en les appuyant sur des exemples ; or non seulement l'exemple, mais souvent la règle elle-même étaient formulés dans la langue à enseigner et parfois de telle manière qu'elle s'illustrait elle-même en constituant, par son énoncé, un exemple de ce qu'elle prescrivait » (FOUCAULT, 1969, p. VI).

³¹ Tradução nossa. Original: « l'ordre qui veut qu'on aille de ce qui est plus aisé vers ce qui l'est moins ». (FOUCAULT, 1969, p. VI-VII).

³² Tradução nossa. Original: « qu'il y ait dans les langues un certain ordre qu'on pourrait reconstituer dans toute sa clarté ».

³³ Tradução nossa. Original: “le recul du latin comme langue de communication, la disparition du plurilinguisme, une conscience plus aigüe des nationalités linguistiques” (idem, p. VII)

para aprender sua língua materna, por exemplo, e os processos mentais que acontecem neste ato, ou conjunto de atos. A crítica de Jacotot a este tipo de lógica que quer deduzir fatos a partir de princípios é muito frequente na obra estudada. Vejamos um primeiro exemplo, onde se critica o próprio ato de definir um conceito:

Vou pegar a expressão: exatidão da polícia. Dê todas as definições que quiser; oponha a elas outras definições, e eis que estamos na velha doutrina, ou seja, num labirinto inextricável. É assim que se deve definir, diz um; de jeito nenhum, replica o outro: o senhor não designou bem o gênero e a espécie. (...) O que você fará, então? É preciso fazer com que o aluno repare no conjunto dos fatos que, no seu livro, se chama *exatidão da polícia*.³⁴ (JACOTOT, Joseph, 1834, pp. 33-34.)

Em outras palavras, pode-se dizer que não há definição que abarque todos os aspectos do objeto a que se refere. Sendo assim, mais vale conhecer os fatos e abordá-los sob um ponto de vista sabidamente limitado. Dos alunos, Jacotot dizia: “Todos eles conseguem ver alguma coisa: ninguém consegue ver tudo”³⁵ (JACOTOT, Joseph. *op. cit.* p. 62).. O ensino explicador não pode admitir tal ideia; ele utiliza o método “fulano disse” [*méthode un tel a dit*], no qual “são dadas as reflexões já prontas, com esta máxima encorajadora: Foi o senhor fulano que disse. Memorizem bem; pois, se vocês o esquecerem, vocês não serão mais capazes de chegar a isto de novo”.³⁶ (JACOTOT, Joseph. *op. cit.* p. 84.) O autor se opõe a esta prática, e às ideias em que se baseia, como um todo, com base no pressuposto da capacidade dos alunos de raciocinar segundo o método indutivo, indo do particular ao geral: “Exercite o aluno a generalizar; não digo: ensine-o a generalizar; é uma faculdade comum a todos os homens”³⁷ (JACOTOT, *op. cit.* p. 43). O que limita pontualmente a capacidade de generalizar de forma responsável é, como já visto, a

³⁴ Tradução nossa. Original: « Je prends l'expression: exactitude de la police. Donnez toutes les définitions qu'il vous plaira, on leur opposera d'autres définitions, et nous voilà dans la vieille doctrine, c'est-à-dire dans un labyrinthe inextricable. C'est ainsi qu'il faut définir, dit l'un; point du tout, réplique l'autre : vous n'avez pas bien désigné le genre et l'espèce. (...) Que ferez-vous donc? il faut faire remarquer à l'élève l'ensemble des faits qui, dans son livre, se nomme *exactitude de la police*. »

³⁵ Tradução nossa. Original: « Ils peuvent tous voir quelque chose: personne ne peut tout voir »

³⁶ Tradução nossa. Original: « l'on donne les réflexions toutes faites, avec cette maxime encourageante: C'est monsieur un tel qui l'a dit. Retenez-le bien; car, si vous l'oubliez, vous ne serez plus capables de le retrouver. »

³⁷ Tradução nossa. Original: « Exercez l'élève à généraliser; je ne dis pas: apprenez-lui à généraliser; c'est une faculté commune à tous les hommes ».

inatenção ou uma paixão: a desrazão. O mestre faz com que o aluno atente aos limites da generalização, por exemplo:

O mestre: O que é uma deusa?/ O aluno: É um ser imortal servido por ninfas./ O mestre: Todas as deusas são servidas por ninfas?/ O aluno: Não sei./ O mestre: Por que você disse isso?/ O aluno: Para responder./ O mestre: Era pra dizer: Calipso era servida por ninfas; mas eu ignoro se todas as deusas tinham ninfas para as servir. (JACOTOT, 1834, p. 42)³⁸

As prescrições de Jacotot quanto ao processo intelectual da generalização vão no sentido de limitar bastante seu escopo e sempre se fundar em fatos sem exceções.

Jacotot associa à razão, vista como universal, os princípios que explicam uma língua e afirma que estes princípios são acessíveis a qualquer um através do raciocínio atento, posto que a razão é um atributo universal do ser humano. O que não é universal são as línguas enquanto fatos. A criança aprende a língua sem explicações, mas não a adivinha nem a deduz: ela memoriza signos e contextos, vistos como arbitrários, tanto uns como outros, expandindo o uso dos signos para contextos que sua razão julgará mais ou menos equivalentes. Por isto, toda pessoa aprende sua língua materna, mas apenas nos usos práticos dos grupos sociais e contextos a que pertence ou é exposta. Ainda quanto à questão do domínio da língua pelo falante nativo, Jacotot afirma no início do capítulo acerca da gramática: “É preciso verificar a gramática, mas isto é uma brincadeira; já a sabemos há muito tempo, mas ainda ignoramos que a sabemos: é tempo de aprendê-lo.” (JACOTOT, *op. cit.* p. 153).³⁹ A concepção de língua de Jacotot é antagônica, neste particular, àquela da *Grammaire*. Irson, um contemporâneo da *Grammaire*, citado por Foucault em sua introdução a esta obra, afirmava:

³⁸ Tradução nossa. Original: « Le maître : Qu'est-ce qu'une déesse?/ L'élève : C'est un être immortel servi par des nymphes./ Le maître : Est-ce que toutes les déesses sont servies par des nymphes?/ L'élève : Je ne sais./ Le maître : Pourquoi l'avez-vous dit?/ L'élève : Pour répondre./ Le maître : Il fallait dire : Calypso était servie par des nymphes ; mais j'ignore si toutes les déesses avaient des nymphes pour les servir. »

³⁹ Tradução nossa. Original: « Il faut vérifier la grammaire, mais ceci n'est qu'un jeu; nous la savons il y a long-temps, mais nous ignorons encore que nous la savons: il est temps de l'apprendre ».

É um erro (...) imaginar que podemos falar corretamente nossa língua materna sem a ajuda da gramática e que podemos aprender mais através do uso que pelos preceitos... Sem a certeza das regras, não podemos adquirir nunca a perfeição de uma língua. (IRSON, 1656, *apud* FOUCAULT, *op. cit.*, 1969, p. VIII).⁴⁰

Ora, Jacotot afirma que seus alunos conseguem escrever de forma semelhante à dos escritores franceses com apenas um ano de estudo, e sem auxílio da gramática. A “certeza das regras”, para ele, deriva da memória precisa do uso da língua feito por algum escritor exemplar e de seu estudo pelo método indutivo; no caso de *EU-LM* trata-se de Fénelon. Um autor é consagrado não apenas por conhecer bem sua língua, mas porque a modela, porque a reforma. Em outras palavras, a consagração de um autor pode ser causa e efeito da consagração de suas inovações linguísticas. Esta seria outra razão, não abordada por Jacotot em *EU-LM*, para se basear no exemplo de um escritor socialmente legitimado para aprender sua língua; também é um exemplo da interação entre *parole* e *langue*, ou do papel da ontogenia na filogenia da língua. Assim sendo, o aluno que sabe de cor longos trechos do livro e que os analisa repetidamente, sob diversos pontos de vista, sabe não só as regras gramaticais e ortográficas, como também as regras de certo estilo, entre outras convenções e propriedades da língua.

Jacotot afirma que o estudo da gramática no Ensino Universal se resume a aprender *palavras*, pois as categorias gramaticais, enquanto conceitos, já eram conhecidas dos alunos, através do estudo da língua de uma obra pelo método indutivo. Entretanto, os nomes que os gramáticos dão às categorias e regras gramaticais são convenções de um corpo de especialistas, e não podem ser induzidas, portanto, da língua literária. É por isto que Jacotot escreve, ironicamente: “Agradeça o gramático: ele não lhe ensinou nada além de palavras, ele não podia lhe ensinar nada mais: não é culpa dele”⁴¹ (JACOTOT, *op. cit.*, p. 154). É preciso insistir que, antes de aprender tais palavras, os alunos não adivinharam as

⁴⁰ Tradução nossa. Original: « C'est une erreur (...) de s'imaginer qu'on peut parler correctement sa langue maternelle sans le secours de la grammaire et qu'on peut plus apprendre par l'usage que par les préceptes... Sans la certitude des règles, on ne peut jamais acquérir la perfection d'une langue. »

⁴¹ Tradução nossa. Original: « Remerciez le grammairien : il ne vous a rien appris que des mots, il ne pouvait rien vous apprendre de plus : ce n'est pas sa faute ».

categorias gramaticais enquanto relações lógicas: eles as deduziram de sua observação de fatos literários. Não se trata, pois, de uma gramática inata. Isto é exemplificado noutra momento, em que o autor discute a máxima de Boileau “O que concebemos bem enuncia-se claramente/ E as palavras, para dizê-lo, chegam facilmente”⁴². Ele lhe opõe o pensamento de Cícero, reformulado em suas palavras: “Você pode conceber à vontade, se não aprender a língua, não a adivinhará”⁴³ (JACOTOT, *op. cit.*, p. 215).

Jacotot tece, a partir da distinção *língua/pensamento* uma crítica à equiparação das línguas especializadas ao conhecimento especializado, numa passagem onde se propõem temas de redação. Assim, ele põe a nu uma das operações do conhecimento especializado, que é nomear e tematizar certos fenômenos:

Um objeto qualquer: uma flor, um espelho, o canário, o gato, etc., etc.; claro que, se se tratar de uma flor, por exemplo, o aluno não falará de pétalas, nem de corola; ele sabe muito bem o que é; mas não conhece o nome. Que importa, ele tirará os seus termos e as suas expressões da língua comum; até que ele saiba as línguas particulares que ela contém. Há, numa língua, uma infinidade de línguas particulares, até na literatura. Há a língua do barreau, a da chaire, etc. (...). O gênio não pode adivinhar nada de tudo isto; e eis porque tal homem, que só sabe uma, fala mal todas as outras, seja qual for o seu gênio. Tal outro sabe duas ou três, e passa por um gênio universal. Esquecemos que ele ignorava a língua da ode e a das comédias, etc., pois ele tinha bastante gênio: eram os signos que ele não conhecia (...). Podemos saber toda uma língua? Não, pela razão que acabei de dizer. Esta razão é boa? Eu creio, e aconselho-os a estudar seguindo esta suposição. (JACOTOT, 1834, p. 138-139)⁴⁴

⁴² Tradução nossa. Original: « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement / Et les mots, pour le dire, arrivent aisément ». Tradução nossa.

⁴³ Tradução nossa. Original: « Vous avez beau concevoir, si vous n'apprenez pas la langue, vous ne la devinerez pas ».

⁴⁴ Tradução nossa. Original : « Un objet quelconque : une fleur, un miroir, le serin, le chat, etc., etc.; bien entendu que, s'il s'agit d'une fleur, par exemple, l'élève ne parlera ni de pétales, ni de corolle; il sait bien ce que c'est; mais il n'en connaît pas le nom. Qu'importe, il tirera ses termes et ses expressions de la langue commune; jusqu'à ce qu'il sache les langues particulières qu'elle contient. Il y a, dans une langue, une infinité de langues particulières, même en littérature. Il y a la langue du barreau, celle de la chaire, etc. (...). Le génie ne peut rien deviner de tout cela; et voilà pourquoi tel homme, qui n'en sait qu'une, parle mal toutes les autres, quel que soit son génie. Tel autre en sait deux ou trois, et passe pour un génie universel. On oublie qu'il ignorait la langue de l'ode et celle des comédies, etc.; car il avait assez de génie: ce sont les signes qu'il ne connaissait pas (...). Peut-on

Entretanto, podemos perceber diversos pontos de convergência entre as obras de Jacotot e a *Grammaire raisonnée* de Port-Royal. Primeiramente a reciprocidade entre as categorias *geral/universal* e *racional*; depois, a tentativa de se generalizar, para todas as línguas, uma série de ideias acerca das línguas neolatinas, principalmente a francesa, e onde idiomas de outros troncos linguísticos (como o hebraico na *Grammaire* e o mandarim em *EU-LM*) são usados como confirmação da universalidade, porém sem a mesma profundidade de análise dos fatos da língua francesa; a visão geralmente estática da língua, embora em Jacotot haja exceções pontuais; a despreocupação com a historicidade e mesmo a utilização de ficções históricas:

Os diversos sons de que nos servimos para falar, e que chamamos de *letras*, foram descobertas de uma maneira bem natural (...) viu-se que havia algumas tão simples, que precisavam apenas da sua abertura [da boca] para serem ouvidas. (ARNAULD; LANCELOT, 1969. p. 9)⁴⁵

Assim, Jacotot inova no terreno da linguística, rompendo com a abordagem dedutiva e normativa, mas deve-lhe a própria possibilidade histórica de teoria da língua, e mantém alguns pressupostos e procedimentos da *Grammaire*.

2.2.2 Categorias de língua em Jacotot

Em *EU-LM*, Jacotot exprime seu pensamento através de uma série de pares de antitéticos, como natureza x convenção, sociedade x indivíduo, razão universal x razões arbitrárias (particulares), inteligência x atenção, razão x paixão, entre outras. A relação lógica entre opostos oscila entre a dialética e a dicotomia. Tal oscilação

savoir toute une langue? Non, par la raison que je viens de dire. Cette raison est-elle bonne? Je le crois, et je vous conseille d'étudier d'après cette supposition. »

⁴⁵ Tradução nossa. Original: "Les divers sons dont on se sert pour parler, et qu'on appelle *lettres*, ont été trouvés d'une manière toute naturelle (...) on a vu qu'il y en avait de si simples, qu'ils n'avaient besoin que de sa seule ouverture [de la bouche] pour se faire entendre".

epistemológica acontece também noutros campos, como o sociológico. Numa perspectiva global, pode-se relacioná-lo à aparente incerteza quanto a um projeto político: Jacotot, ex-combatente da Revolução Francesa, vivenciou o declínio e a deturpação de seus mais nobres ideais e a restauração monárquica, e no momento em que escrevia *EU-LM* estava refugiado em país de governo, embora liberal, também monárquico. Atribuindo racionalidade ao indivíduo e irracionalidade ao coletivo, caiu em certo niilismo político, defendendo por vezes que as diversas ordens sociais se equivalem.

Jacotot opõe a língua natural/universal/do homem à língua artificial/convencional/do cidadão. Entretanto, a primeira ideia não corresponde a uma estrutura abstrata e geral de todas as línguas faladas do mundo ou anterior a elas, uma “língua em geral”; trata-se, na verdade, da suposição antropologicamente ingênua de que haja olhares, gestos e atitudes que funcionam como signos universais, para além do que se fala, e que seriam a origem das línguas faladas:

apesar de uma mesma ação se passar ao mesmo tempo sob os olhos de todos, o barulho que faz o meu interlocutor, me mostrando cada objeto, me dá apenas uma ideia vaga daquilo que o toca mais no número infinito de circunstâncias que acompanham necessariamente o fato que atrai nossa atenção. Todos nós adivinhamos, num caso assim, sem dúvida; mas como não entendemos esta língua artificial a não ser com a ajuda do olhar, dos gestos e da ação, ou seja, por meio da língua universal, é a língua do homem que serve de intérprete necessária à língua do cidadão. E como a língua natural é limitada, e deixa sempre na incerteza quanto aos detalhes do pensamento ou do sentimento, as línguas que são inventadas conservam, todas, o caráter de sua mãe comum. Resta sempre alguma coisa a se explicar, mesmo que escrevêssemos toda a vida para nos fazermos entender. (JACOTOT, 1834, p. 273)⁴⁶

⁴⁶ Tradução nossa. Original: « quoyqu’une même action se passe en même temps sous les yeux de tous, le bruit que fait mon interlocuteur, en me montrant chaque objet, ne me donne qu’une idée vague de ce qui le frappe le plus dans le nombre infini de circonstances qui accompagnent nécessairement le fait qui attire notre attention. Nous devinons tous, en pareil cas, sans doute ; mais comme nous ne comprenons cette langue artificielle qu’à l’aide du regard, des gestes et de l’action, c’est-à-dire au moyen de la langue universelle, c’est la langue de l’homme qui sert d’interprète nécessaire à la langue du citoyen. Et comme la langue naturelle est bornée, et laisse toujours dans l’incertitude sur les détails de la pensée ou du sentiment, les langues qui sont inventées conservent toutes le caractère de leur mère commune. »

Ora, sabe-se que a linguagem corporal e as atitudes em geral, enquanto signos, são codificadas de formas muito diversas segundo as culturas, e tal codificação, evidentemente, passa por convenções. Vê-se aqui, pois, um exemplo da generalização do universo cultural francês/holandês do autor como o universo cultural de todos os povos. Já a sua ideia de língua convencional corresponderia às línguas nacionais, dentro das quais ele distingue diversas línguas ou jargões, que ele associa às profissões, às diferentes comunidades científicas e acadêmicas, aos gêneros literários, entre outros setores da sociedade. Entretanto, *EU-LM* não sistematiza as ideias do autor relativas às línguas, quer dizer, não há enunciação explícita destas ideias. Para o autor, a língua natural e a convencional se complementam, já que as duas são limitadas, por um lado, e factuais, por outro: “é a língua do homem que serve de intérprete necessário à língua do cidadão” (JACOTOT, 1834, p. 273)⁴⁷. Outro exemplo: “A língua natural é como a música: ela só expressa bem o sentimento e não o pensamento” (JACOTOT, 1834, p. 270)⁴⁸. Esta complementação entre o universal e o particular, embora repousando, no caso específico, sobre suposições ultrapassadas, é uma dissonância do pensamento racionalista da época de Jacotot.

Se as línguas particulares não se baseiam numa “língua em geral”, numa estrutura comum, o que lhes serve de base são os conteúdos, os significados que expressam, estes sim vistos como universais, na acepção própria do termo. Vejamos: “Acredito que uma língua serve para expressar os pensamentos e os sentimentos dos povos ; não acredito que um povo tenha pensamentos e sentimentos que o distingam de outro”⁴⁹ (JACOTOT, *op. cit.*, p. 19.) É desta unidade dos “pensamentos e sentimentos” de todos os povos – expressão da unidade do gênero humano – que deriva a igual possibilidade de comunicação para cada um deles: “O mais estéril dos jargões pode se tornar capaz de expressar tudo, quando a tribo que o tem como idioma sentir necessidade”⁵⁰ (JACOTOT, *op. cit.*, pp. 19-20).

⁴⁷ Tradução nossa. Original: “c’est la langue de l’homme qui sert d’interprète nécessaire à la langue du citoyen”

⁴⁸ Tradução nossa. Original : “Il en est de la langue naturelle comme de la musique : elle n’exprime bien que le sentiment et non pas la pensée”.

⁴⁹ Tradução nossa. Original: « Je crois qu’une langue sert à exprimer les pensées et les sentiments des peuples ; je ne crois pas qu’un peuple ait des pensées et des sentiments qui le distinguent d’un autre. »

⁵⁰ Tradução nossa. Original: « Le plus stérile des jargons peut devenir capable de tout exprimer, quand la peuplade dont il est l’idiôme en sentira le besoin. »

Ora, se os povos têm pensamentos e sentimentos iguais, e igual aptidão a exprimi-los, podemos propor que podem se intercomunicar plenamente. Entretanto, há ainda um componente nesta relação, chamada hoje em dia de cultura, que está relacionada, num sentido amplo, com o *espírito de um povo* do vocabulário de Jacotot. Ele levanta este aspecto na seguinte passagem:

Traduzir é impossível. Cada povo tem suas convenções, seus hábitos e seu espírito diferente do espírito do vizinho. Uma palavra apresenta para o espírito de um holandês, por exemplo, uma sequência de imagens, ela lembra à sua imaginação uma reunião de fatos que a palavra em francês não desperta de forma nenhuma. (JACOTOT, 1834, p. 239-240)⁵¹

Esta concepção remete a Schleiermacher e demais românticos alemães, sendo este autor contemporâneo de Jacotot: *Dos diferentes métodos de traduzir* foi publicado em 1813, apenas cinco anos antes da primeira edição de *EU-LM*. Ora, se os pensamentos e sentimentos são universais, as convenções e os hábitos não são. Veja-se, a respeito, o seguinte trecho de uma entrevista com o linguista Aryan Dall'igna:

as línguas/linguagens, todas são, em princípio, traduzíveis umas para as outras com a restrição que as experiências humanas são diferentes. Então, há línguas que refletem diferenças na concepção e explicação dos fenômenos do mundo. Enquanto que nós temos uma explicação para o nascer do sol e da lua – nossa concepção astronômica em que os astros se relacionam, percepção que alcançamos faz muito tempo, apenas parte da humanidade e não toda, essa concepção que a terra é um objeto que gira em torno do outro que é o sol, e a lua é o terceiro objeto, mas que gira em torno da terra, chamado de satélite – nem todos os povos têm essa concepção. A maioria dos povos indígenas não veem assim. Não quer dizer que eles estejam errados. (ROSSI, A.; DALL'IGNA, A. 2012, p.2)

⁵¹ Tradução nossa. Original: « Traduire est impossible. Chaque peuple a ses conventions, ses habitudes et son esprit différent de l'esprit du voisin. Un mot présente à l'esprit d'un Hollandais, par exemple, une suite d'images, il rappelle à son imagination une réunion de faits que le mot en français ne réveille en aucune manière. »

Assim, as diferentes convenções e cosmologias não poderiam ser simplesmente *traduzidas*, ou seja, denotadas através das mesmas associações de sentido, na língua de outro povo. Mas se qualquer língua pode se tornar capaz de exprimir tudo, talvez possam ser comunicadas através de explicitação, de relatos. Segundo Dall'Igna:

Se ele [tradutor/intérprete] domina as duas línguas, quando há desencontro de concepções básicas, o que ele faz é simplesmente descrever na língua que ele está usando, para a qual ele está traduzindo, uma tradução mais ou menos literal do que os outros dizem, e aí ele tem que interpretar um pouco, dizer como eles estão entendendo aquilo que é diferente do que ele mesmo aprendeu. Ele tem que estar com o pé nos dois lados, do lado da língua do outro, e da língua dele para a qual ele está traduzindo. (ROSSI, A.; DALL'IGNA, A. 2012, p. 4)

Uma segunda antítese se dá entre pensamento e língua. É interessante citar dois trechos de *EU-LM* que a ilustram. O primeiro contém uma aparente afirmação de independência do pensamento em relação à língua, sugerindo também a anterioridade do primeiro à segunda:

Bem sei que já disseram que *não se pensa sem o auxílio das línguas*. Mas eu confesso que ainda não entendo esta locução viciosa. Há signos que são objeto, mas não são uma ajuda, para o meu pensamento. (...) nada ajuda o meu pensamento; penso porque existo. (JACOTOT, 1834, p. 220)⁵²

O segundo trecho faz um alerta contra a confusão entre conceito e símbolo, ou significado e significante:

Nossa língua é, primeiro, intérprete de nosso pensamento; logo se torna tirana deste; já nos tornamos escravos, e ainda nos acreditamos livres. Não

⁵² Tradução nossa. Original: « Je sais bien qu'on a dit qu'on ne pense pas sans le secours des langues. Mais j'avoue que je ne comprends pas encore cette locution vicieuse. Des signes sont l'objet, mais non pas l'aide de ma pensée. (...) rien n'aide ma pensée ; je pense parce que j'existe (...) ».

pensamos mais sem falar baixinho com nós mesmos, e a alma acaba por confundir a faculdade que lhe é própria com o instrumento que lhe serve para mostrá-la.” (JACOTOT, 1834, p. 18)⁵³

Há uma contradição aqui? Enquanto, no primeiro trecho, a ideia *penso porque existo* parece subentender total independência do pensamento sobre a língua, a ideia da *língua tirana do pensamento* vem negá-la. Podemos entender, então, que a língua – no caso, provavelmente alguma língua específica, a *língua do cidadão* e não *do homem* - apenas limita nosso pensamento, nossa faculdade de pensar, em vez de a ajudar. De fato, no volume *Enseignement Universel – Langue étrangère*, logo no início, Jacotot mostra-se pessimista, expressando uma concepção babélica sobre a diversidade linguística, em termos gerais:

A diversidade das línguas é um grande obstáculo à felicidade que o homem se promete, em vão, sobre a terra. Colocado em um ponto deste globo, ele sente que está confinado ali, no círculo estreito que o viu nascer; e se ele ousa ultrapassar esta barreira, não entendem mais a sua língua. (JACOTOT, 1824, p. 5)⁵⁴

Em *EU-LM*, o tensionamento entre língua e pensamento permanece, pois, em suspenso. Quanto ao segundo trecho, especificamente, remete à da *Lógica* de Port-Royal, capítulo XI, cujo título, traduzido, é: *De outra causa que põe confusão em nossos pensamentos & em nossos discursos, que é que os ligamos a palavras*⁵⁵. Pode-se aproximar estas duas obras e o *Cours de Linguistique Générale* de Saussure neste aspecto, ou seja: a preocupação com a diferenciação entre significante e significado enquanto termos de uma relação que é chamada de *arbitrária*, por oposição à tradição medieval europeia de se supor uma unidade

⁵³ Tradução nossa. Original: « Notre langue est d’abord l’interprète de notre pensée; bientôt elle en devient le tyran; déjà nous sommes esclaves, et nous nous croyons libres encore. On ne pense plus qu’en se parlant tout bas à soi-même, et l’âme finit par confondre la faculté qui lui est propre avec l’instrument qui lui sert à la montrer. »

⁵⁴ Tradução nossa. Original: “La diversité des langues est un grand obstacle au bonheur que l’homme se promet en vain sur la terre. Placé sur un point de ce globe, il sent qu’il y est enfermé dans le cercle étroit qui l’a vu naître ; et s’il ose franchir cette barrière, on ne comprend plus son langage”.

⁵⁵ Tradução nossa. Original: « *D’une autre cause qui met de la confusion dans nos pensées & dans nos discours, qui est que nous les attachons à des mots* ».

mística e uma correspondência necessária entre os dois. A classificação *arbitrária* pode ser reinterpretada à luz da noção de *arbitrário cultural* de Bourdieu. Tal pensamento linguístico corresponde à categoria *objetivismo abstrato* criada por Bakhtin/Volochinov⁵⁶.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochinov identifica(m), no campo da filosofia da linguagem, duas orientações principais que se opõem: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Enquanto a primeira concebe a língua, segundo a obra, como “uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção” que se dá através de “atos individuais de fala” (BAKHTIN /VOLOCHINOV, 1986, p. 72), derivando da psicologia individual, na segunda orientação ela é vista como instituição supra-individual estável, um sistema fechado autônomo e arbitrário em relação à sociedade, e desvinculado de sua própria história. O principal representante atribuído à primeira é Humboldt, e à segunda, Saussure.

Vimos que Jacotot também considera aquilo que chama de *língua artificial*, por oposição a uma *língua natural*, como instituição (*convenção*) arbitrária, quer dizer, originada na vontade de grupos ou sociedades, que ele opõe à racionalidade, equiparando esta à *generalidade/universalidade*, como foi visto mais acima. Ele estabelece uma dicotomia entre a faceta social da língua e a individual, e considera que ninguém pode dominar a infinidade de línguas (ou jargões) que há dentro da língua de um país, como já vimos. Também considera que, enquanto a sociedade não precisa dos indivíduos, os indivíduos precisam dela, e por isto devem aceitar suas instituições, como a língua.

Entretanto, é importante notar algumas discordâncias. Para Jacotot, a melhor forma de se aprender uma língua é estudando aprofundadamente fatos exemplares, e não regras abstratas. Vimos que isto se deve a diversos fatores, como o interesse em manter o material mnemônico para todo tipo de reflexões e associações, a possibilidade de se abordar tal material sob outras perspectivas disciplinares, mas também porque o autor considera que *não se pode adivinhar uma língua*. Sendo assim, até que ponto consideraria a língua como um sistema fechado onde tudo seria redutível a regras abstratas, portanto, onde os fatos seriam previsíveis? Provavelmente Jacotot não podia pensar assim, pois sempre se refere à língua e

⁵⁶ Há controvérsias acerca da verdadeira autoria da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, sobre as quais este trabalho não se posiciona.

seus jargões internos como realidades apreensíveis em falas ou escritos, cuja redução a preceitos abstratos nunca poderá ser satisfatória.

2.3 Metodologia da tradução: hipóteses

No primeiro capítulo da presente dissertação, definimos uma proposta geral para a tradução: questionar, na prática, o monopólio do poder simbólico de parte de seus especialistas e contribuir para uma democratização da tradução e respectivo estudo. Uma das questões centrais da presente dissertação é: que métodos e técnicas interessa empregar no sentido de realizar tal proposta? E, mais especificamente, a pergunta se aplica ao caso de *EU-LM*. Adotamos a metodologia geral proposta por Berman, ou seja, a reflexividade da tradução como fonte de conhecimento, como será apresentado a seguir. A partir desta prática reflexiva, foi possível debater e adotar certas estratégias e técnicas, o que será explicitado num segundo momento.

2.3.1 Reflexividade do processo

Berman propõe uma abordagem baseada na “retomada reflexiva da experiência que é a tradução” (BERMAN, 2009) pelo próprio tradutor. A reflexão do tradutor sobre seu trabalho pode proporcionar, segundo ele, um tipo de conhecimento diverso daquele do “teórico”. Assim, valoriza-se a experiência tradutiva em suas diversas facetas:

A experiência realizada na tradução tem uma *tripla* dimensão. Em primeiro lugar, o tradutor experiencia a *diferença e o parentesco das línguas*, em um nível que ultrapassa aquilo que a linguística ou a filologia podem empiricamente constatar nesse sentido, porque esse parentesco e essa diferença manifestam-se no próprio ato de traduzir. Em segundo lugar, ele experiencia a *traduzibilidade e a intraduzibilidade* das obras. Em terceiro lugar, ele experiencia a própria tradução, estando marcada por duas possibilidades antagônicas: ser restituição do sentido ou reinscrição da letra.

2.3.2 Apropriação e definição de um ponto de vista: a *emancipação intelectual*

Pressupondo-se que traduzir um texto é recontextualizá-lo, ou seja, introduzi-lo num contexto diferente do original, a relação do texto traduzido com seu público leitor não deve ser igual à relação do texto original com o público do contexto original. Um e outro público, no caso de *EU-LM* e suas traduções atuais – a presente, de 2013-2015 e a argentina, de 2008 – estão separados pelo tempo, pelo espaço, pela cultura, pela situação política, etc. Portanto, seguir um projeto ético da tradução (BERMAN, 2007) é desafiador. Implica interpretar, retraçar, minimamente, a proposta da obra original. A partir da apresentação geral da obra, é possível fazê-lo.

Jacotot anuncia os destinatários de sua obra: mestres do Ensino Universal e pais de família. Ele recomenda sua proposta de educação com base em algumas vantagens que teria em relação ao *método velho*. Por exemplo, o menor tempo: um ano no lugar de sete; eficácia superior: não se esquece o que se aprendeu; emancipação intelectual: o praticante descobre suas capacidades e se torna intelectualmente autônomo. Jacotot ainda afirma que o Ensino Universal não é estritamente necessário, porque o indivíduo pode se instruir sem ajuda de mestre algum; o mestre do Ensino Universal só se torna necessário enquanto motivador de uma rotina de estudos que o estudante, embora a pratique por conta própria em certos casos, poderia abandoná-la, em outros, por distração ou mesmo falta de motivação. Durante todo o texto de *EU-LM*, seu autor apresenta repulsa total à ideia de que sua proposta e sua prática seja avaliada por um corpo acadêmico, pois, em sua concepção, este é fonte de todo o *embrutecimento* e tutela intelectual. Uma preocupação constante no presente trabalho é, justamente, não desvirtuar o Ensino Universal deste ponto de vista. Assim, tentou-se traduzir *EU-LM* de forma a não mistificar a obra, não lhe acrescentar caráter etnocêntrico nem eurocêntrico – com mais razão pelo sua auto-declarada característica *universal*; e buscou-se utilizar e desenvolver técnicas e estratégias que permitam ao leitor a participação ativa e o exercício de suas próprias capacidades. Este tipo de fidelidade situa-se, talvez, mais a nível epistemológico do que literal. Entretanto, o respeito à letra (BERMAN, 2007)

também foi adotado enquanto pressuposto, pois entende-se que um âmbito está intimamente relacionado ao outro.

Nesta seção, abordaremos as concepções e propostas que guiaram a tradução de *EU-LM* proposta nesta dissertação: aquilo que Inês Oseki-Depré denomina projeto do tradutor ou projeto tradutivo [projet traductif] (OSEKI-DEPRÉ, 1999). Nossa tradução guiou-se pelo posicionamento epistemológico - que é necessariamente político, também - apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, e tentou desenvolver métodos e técnicas coerentes com tal posição, a partir do referencial teórico de Lawrence Venuti, principalmente. De maneira mais específica, nossa proposta de tradução coaduna-se, mesmo que com algumas ressalvas, com a contraposição que tal autor faz àquilo que denomina invisibilidade da tradução através da estratégia resistente, sua crítica ao etnocentrismo e à reprodução de desigualdades transnacionais através da tradução, e a proposta decorrente de uma tradução minorizante.

Assim como Bassnett, Berman, Oseki-Depré e outros autores, Venuti identifica um quadro de marginalização da tradução, e faz uma crítica sistemática à invisibilidade do tradutor/ da tradução, principalmente em seu contexto de produção, o dos Estados Unidos e do Reino Unido, embora grande parte desta crítica possa ser aplicada, também, ao Brasil. Para Venuti,

a prática de crítica e de leitura que predomina na cultura anglo-americana exige que as traduções sejam lidas como se não fossem textos traduzidos, mas, sim, textos originalmente escritos em inglês. Isso ocorre (...) em virtude da valorização da fluência, que, por sua vez, estaria vinculada a razões socioeconômicas. (FRANÇA, L., 2014, p.)

Venuti adentra, desta forma, a relação entre técnica, recepção e interpretação do mundo, pondo em jogo o tradutor, o público leitor e a sociedade que os engloba. Uma tradução fluente seria, no contexto anglo-saxão,

aquela realizada em inglês padrão e de uso corrente e genérico, em que a sintaxe do texto estrangeiro não é percebida e na qual as palavras estrangeiras são evitadas (VENUTI, 2008, p.4-5). Assim, a tradução fluente

é aquela que o leitor da cultura anglo-americana reconhece como inteligível, livre de qualquer obstáculo (como o uso de uma linguagem especializada ou coloquial, arcaísmos, gírias, palavras em outro idioma) que denuncie seu caráter derivativo. O discurso homogêneo — *fluente* — produz, portanto, o que ele denomina ‘ilusão da transparência’ (FRANÇA, L., 2014, p. 2)

A invisibilidade do tradutor na obra traduzida estaria ligada à sua invisibilidade no mundo social e, em decorrência desta, a várias situações problemáticas: por um lado, à desvalorização do tradutor, à alienação de seu trabalho em termos de concepção, auto-determinação e de remuneração; e por outro, à contribuição da tradução no processo reprodutivo das desigualdades sócio-culturais transnacionais.

Em oposição à fluência e à invisibilidade do tradutor, Venuti propõe a *resistancy* [resistência] enquanto estratégia tradutiva, reconhecível em procedimentos como.... A ideia de quebrar uma ilusão, no caso, a “ilusão de transparência”, remete ao pensamento de Benjamin e também Brecht, ao teorizarem sobre uma programada quebra da *ilusão de realidade* criada pela obra de arte, pela escrita, pela peça de teatro. Tal ruptura visa, em Benjamin e Brecht, chamar a atenção do leitor ou do espectador para a própria linguagem artística, e desta forma desfazer, mesmo que momentaneamente, a cisão entre autor e espectador, rompendo a passividade do último e chamando-o à participação na obra.

Importa fazer algumas ressalvas a esta perspectiva. Primeiramente, o planejamento, pelo autor ou pelo tradutor de uma obra, da criação de efeitos desejáveis no leitor é incerta, e indesejável a partir de certo ponto. É incerta porque o autor e o tradutor não podem prever exatamente como será constituído o público leitor, nem penetrar na enorme diversidade de motivações, concepções, graus de atenção de cada indivíduo que venha a ler uma obra. Pode-se coletar dados acerca da recepção de uma obra e traçar padrões; estes, entretanto, nunca abarcarão totalmente a diversidade da vida social e psíquica existente na realidade. Assim, a pretensão de conseguir um efeito *x* deve ser sempre modesta, e com maior razão no presente caso, onde não há estudo empírico prévio acerca do público projetado.

Por outro lado, mesmo se fosse possível delimitar e conhecer plenamente os futuros leitores de uma obra, não seria interessante traçar-lhes um roteiro fixo de sensações a serem sentidas e reflexões a serem feitas. Isto seria incorrer no paradoxo da emancipação tutelada, denunciado por Rancière: a ideia de que a

ruptura com a alienação só pode acontecer através de um processo de conscientização guiado por uma vanguarda.

Por outro lado, abandonar completamente a perspectiva de produzir efeitos planejados é um contra-senso. Em *EU-LM*, Jacotot se utiliza de diversos recursos linguísticos e literários: frases de efeito, colocações idiossincráticas (GUERINI; COSTA), trocadilhos, citações, transcrições de diálogos reais ou imaginários, entre outros, e comenta seus próprios recursos. Se é impossível confirmar as intenções do autor referentes ao seu estilo, este não deixa de dar indícios de um projeto de obra, que formam um todo coerente. Assim, uma tradução, por mais “neutra” que se propusesse, reproduziria recursos textuais destinados a provocar efeitos no leitor, sob pena de deturpar totalmente a obra.

Nossa proposta de tradução de *EU-LM* inclui o acréscimo de certos recursos destinados à criação de efeitos como o estranhamento e o anacronismo; e também adições informativas, destinadas não somente a expor dados, mas também a sugerir níveis ou âmbitos de reflexão, por exemplo o linguístico. Para tanto, é preciso pensar nos possíveis leitores como pessoas com igual inteligência, mas com interesses e concepções distintas. Assim, por mais que tente guiar o pensamento do possível leitor, o tradutor não pode garantir intencionalmente um efeito ou um raciocínio X através de um procedimento Y. Por outro lado, pode-se aumentar ou diminuir a quantidade de informação, no texto traduzido, acerca do texto original e do processo de tradução, através de paratexto ou intercalações. Este procedimento de aumentar a quantidade de informação aumenta, provavelmente, a possibilidade de um posicionamento autônomo por parte do leitor. Pode-se supor isto porque não apenas o leitor passa a ter elementos para pensar diferentemente do tradutor sobre a atividade e os resultados deste, mas porque as informações citadas evidenciam que o texto é uma tradução. É verdade que o paratexto pode ser usado para tentar convencer o leitor das teses do autor, mas isto não é necessário. Vejamos um exemplo de nota de rodapé para a tradução de uma passagem de Jacotot que tenta pôr em prática tal proposta:

Passagem original	Passagem traduzida	Nota de rodapé
« <i>On n’y voyait aucune autre viande que celle des oiseaux qu’elles avaient</i> »	“ <i>Não se via ali nenhuma outra carne fora a dos pássaros que elas</i> ”	Esta regra e seu exemplo aplicam-se à língua francesa, mas não ao

<p><i>pris dans des filets, ou celles des bêtes qu'elles avaient percées de leurs flèches</i> ». Vous avez appris que les grammairiens appellent les mots <i>pris</i> et <i>percés</i> des participes; qu'un <i>s</i> est le signe de plusieurs, ou, comme ils disent, du pluriel, qu'un <i>e</i> ajouté est la marque du féminin. (EU-LM, p. 154)</p>	<p><i>havam pegado com redes, ou as das bestas que tinham perfurado com suas flechas</i>". Você aprendeu que os gramáticos chamam as palavras <i>pegado</i> e <i>perfurado</i> de participios; que um <i>s</i> é o sinal de vários, ou, como eles dizem, do plural, que um <i>e</i> acrescentado é a marca do feminino.</p>	<p>exemplo traduzido nem à língua portuguesa. Em francês, as expressões correspondentes a "pegado" e "furado" [<i>pris</i> e <i>percés</i>] concordam com o gênero e o número de seus objetos diretos, no caso os "pássaros" [<i>oiseaux</i>]: masculino, plural; e as "bestas" [<i>bêtes</i>]: feminino, plural. Algo semelhante acontece, em português, no regime passivo: os pássaros foram <i>pegos</i> e as bestas foram <i>furadas</i>.</p>
--	---	---

Ora, como o enunciado da passagem traduzida não tem validade para a língua portuguesa, se o leitor não tiver em mente que o texto original foi escrito em língua francesa, tal passagem será um contra-senso para ele. A tradução complementada pelo paratexto acima, é verdade, explica o exemplo, mas, por outro lado, expõe uma série de decisões tradutórias sem as defender, constituindo um dado a mais. Assim apresentadas, o leitor pode ignorá-las, mas também refletir sobre estas decisões, especificamente, o que não aconteceria se não as conhecesse, e sobre a atividade tradutória de forma mais geral (o que poderia fazer independentemente da nota de rodapé, mas com menos dados).

A utilização de notas do tradutor é debatida por Jacqueline Henry, que opõe duas perspectivas possíveis: a da erudição e a do fracasso tradutório (HENRY, 2000). Nossa proposta de utilização não se encaixa propriamente neste esquema, pois, como vimos, faz parte de uma tentativa de exposição do leitor não especialista a facetas do texto que são de interesse acadêmico e à incitação de sua reflexão.

3- ENSINO UNIVERSAL – LÍNGUA MATERNA: POR UMA TRADUÇÃO REFLEXIVA

Para estudar a tradução enquanto fenômeno, aderimos à proposta bermaniana de conhecê-la através da prática e da reflexividade sobre a experiência que a tradução constitui (BERMAN, 2009). Segundo Berman, esta experiência constitui-se de três dimensões:

Em primeiro lugar, o tradutor experiencia a *diferença e o parentesco das línguas*, em um nível que ultrapassa aquilo que a linguística ou a filologia podem empiricamente constatar nesse sentido, porque esse parentesco e essa diferença manifestam-se no próprio ato de traduzir. Em segundo lugar, ele experiencia a *traduzibilidade e a intraduzibilidade* das obras. Em terceiro lugar, ele experiencia a própria tradução, estando marcada por duas possibilidades antagônicas: ser restituição do sentido ou reinscrição da letra. (BERMAN, 2009, p. 348-349)

O tradutor é então obrigado a experienciar, de forma prática, tensões universais da tradução: “em cada dimensão há uma estrutura de oposição. É ela que está na origem das eternas controvérsias sobre o caráter ‘problemático’ do traduzir” (idem, p. 349). É o que abordaremos no presente capítulo.

Em nosso caso, trata-se da tradução de *Enseignement universel – Langue maternelle*, quinta edição, de 1834. Dentre outras possibilidades, foi escolhida esta edição por ser a primeira a conter um *Posfácio*, no qual Jacotot esclarece aspectos importantes da história do *Ensino Universal* e de polêmicas relacionadas. A fim de analisar a tradução enquanto um processo, comparamos a versão definitiva (versão 2), na coluna à esquerda, com uma versão preliminar da tradução (versão 1), na coluna central, e com o texto original, na coluna à direita. Declarar a fixidez definitiva da versão 2, e dos textos traduzidos em geral, é mais uma contingência de tempo do que o esgotamento das possibilidades e desafios tradutórios. Afinal, quais critérios definem que uma tradução está acabada? Outra contingência foi a extensão do trecho estudado: se na versão 1 foram traduzidas as 468 páginas da obra original, o trecho selecionado para a versão 2 limitou-se às primeiras 45.

No presente capítulo há dois tipos de paratexto: as notas de rodapé dos textos traduzidos e os comentários sobre o processo de tradução e seus resultados. As notas de rodapé são destinadas a leitores hipotéticos não-especialistas em tradução, que não são os mesmos leitores da dissertação, especialistas. Aos segundos estão destinados os comentários. Por uma questão de clareza na apresentação gráfica, as notas de rodapé da versão 1 foram convertidas em notas de fim de capítulo, e colocadas logo após o quadro sinótico, sendo sinalizadas por (i), (ii), (iii), etc. Todas as notas de rodapé, portanto, que foram mantidas no rodapé das páginas do quadro sinótico, referem-se à versão 2. Os comentários acerca do processo de tradução foram sinalizados por **(1)**, **(2)**, **(3)**, e dispostos em páginas intercaladas com aquelas do quadro sinótico, segundo o modelo gráfico proposto por Henrique Matos (2014).

A partir da comparação entre os três textos, e dos comentários de tradução, numerados de **(1)** a **(58)**, pode-se delinear uma proposta de tradução global de *EU-LM*, tecendo a teoria com a prática e a planificação com a realização. As opções tradutivas, portanto, não são pontuais e fragmentárias, mas fazem referência a um todo que se pretende coerente, ou seja: uma concepção acerca da tradução, uma interpretação do texto a traduzir e o próprio projeto de tradução. Este último adota, no geral, um quadro teórico-metodológico venutiano, adotando como referência as obras *The translator's invisibility* (2008) e *Escândalos da tradução*⁵⁷ (2002). Pressupõe-se a escrita resistente (VENUTI) como forma de chamar a atenção para a tradução enquanto tradução, a fidelidade ao texto original como forma de estrangeirização, a manutenção da heterogeneidade linguística e a minorização da língua. Uma estratégia minorizante no contexto brasileiro não teria sentido, a nosso ver, se não refletisse sobre o português brasileiro (PB) e sua relação com a norma-padrão. Foi outra tentativa da presente tradução.

⁵⁷ Estas obras foram publicadas originalmente em inglês em 1995 e 1998, respectivamente. Os anos de 2008 e 2002 correspondem à segunda edição em inglês de e à tradução em português

Ensino Universal - Língua materna Versão 2	Ensino Universal - Língua materna Versão 1	Enseignement universel – Langue Maternelle (original)
<p>Observação dos Editores</p> <p>ACERCA DESTA NOVA EDIÇÃO.(1)</p> <p>A primeira edição do Tratado da Língua Materna não deveria nunca sofrer mudança de espécie alguma. Entretanto, algumas circunstâncias nos forçaram a fazer uma adição considerável à quarta edição. Esta augmentação foi feita a título de Preâmbulo e em nome de um dos Editores; mas era fácil reconhecer a pluma do próprio fundador nesta adição. Nos apressamos⁵⁸ (2) a devolvê-la, hoje, ao seu autor, colocando-a na sequência dos</p>	<p>Advertência dos Editores</p> <p>ACERCA DESTA NOVA EDIÇÃO.</p> <p>A primeira edição do Tratado da Língua Materna nunca deveria sofrer nenhum tipo de mudança. Entretanto, algumas circunstâncias nos forçaram a fazer um acréscimo considerável à quarta edição. Este acréscimo foi feito sob o título de Prefácio, e sob o nome de um dos Editores; mas era fácil reconhecer a pluma do fundador em pessoa neste acréscimo. Apressamo-nos a devolvê-lo, hoje, ao seu autor, colocando-o na</p>	<p>Avis des Éditeurs</p> <p>SUR CETTE NOUVELLE EDITION.</p> <p>La première édition du Traité de la langue maternelle ne devait jamais subir aucune espèce de changement. Cependant quelques circonstances nous ont forcés de faire une addition considérable à la quatrième édition. Cette augmentation a été faite sous le titre d'Avant-Propos et sous le nom d'un des Editeurs; mais il était facile de reconnaître la plume du fondateur lui-même dans cette addition. Nous la rendons aujourd'hui, avec</p>

⁵⁸ A presente tradução adotou, deliberadamente, construções linguísticas e palavras típicas do português brasileiro empírico, inclusive algumas que são consideradas “erradas” pela norma-padrão. Da mesma forma, foram abolidos alguns elementos do português europeu ou brasileiro antigo que muitos gramáticos insistem em recomendar, como *vós*, substituído por *vocês* ou *você*; a mesóclise, a ênclise sistemática, à qual se preferiu a próclise, entre outros. (N. do T.)

(1) Durante toda a tradução, reproduziu-se a pontuação do original, com poucas exceções, onde é muito grande a discrepância em relação aos usos de nosso contexto de tradução, o Brasil de 2015. No original, todos os títulos acabam por ponto; há uma profusão de ponto-e-vírgula e de dois-pontos. Manter tais traços é importante para manter as características gerais da obra original. *EU-LM* apresenta grande variedade de elementos gráficos, o que coincide com a intertextualidade e a variedade de gêneros apresentados: há sequências de frases destacadas, correspondentes a exercícios, citações descoladas do texto principal, enumerações com ° ou §, diálogos cujas falas são enunciadas por travessão, diálogos à maneira do roteiro de teatro, máximas escritas em versalete, um quadro comparativo, entre outros elementos. Estes encontram-se esparsos na obra e nem todos estão representados no trecho inicial que constitui o presente corpus de análise.

A reprodução das estruturas formais do original faz parte do projeto de tradução. Pressupõe-se a tradução resistente (FRANÇA, 2014) como forma de chamar a atenção para a tradução enquanto tradução, a fidelidade ao texto original como forma de estrangeirização (VENUTI, 2002). É o caso, também, da manutenção da heterogeneidade linguística e, no presente caso, gráfica.

(2) A primeira nota de rodapé visa, desde a primeira página da tradução, romper com a invisibilidade do tradutor, inicialmente pela própria existência da nota, e em seguida inserindo uma reflexão linguística que subjaz ao projeto da presente tradução. Entendendo a língua como um campo de disputas (cf. capítulo 1), tentou-se, nesta tradução, legitimar variantes brasileiras da língua portuguesa, que se contrapõem à norma-padrão hipostasiada (BAGNO, 2011). A colocação pronominal é um caso emblemático, pois há, no campo da linguística, o “reconhecimento consensual de que a *colocação do pronome oblíquo átono antes do verbo que o rege – próclise – é a posição mais comum nas variedades de português faladas no Brasil*. A opção pela ênclise na fala pode revelar alto grau de monitoramento (*Ajudei-o a levantar-se*), quando não certo *artificialismo do discurso*” (AZEREDO, 2008 *apud* BAGNO, 2011).

A nota de rodapé cumpre também a função de expor o leitor [não-especialista] a noções e vocábulos especializados da área de linguística: português brasileiro empírico (oposto ao normativo), português europeu (diferente do brasileiro; multiplicidade da língua portuguesa), português brasileiro antigo (noção de historicidade da língua), mesóclise, ênclise e próclise (caso emblemático de descompasso entre prescrição e língua real). Esta exposição coaduna-se com a perspectiva de educar para a estranheza e de popularizar a língua especializada, em vez de simplificá-la e esvaziá-la (BERMAN, 2007). Ainda outro elemento de ruptura com o senso comum a que o leitor é exposto é a própria postura crítica acerca da língua e suas regras, geralmente vistas como elementos inquestionáveis. Em termos de tradução, um sujeito leitor atento pode fazer inferências, por exemplo: 1- o presente texto é uma tradução; 2- o tradutor se manifestou sobre uma escolha tradutória; 3- portanto agiu como se fosse legítimo fazer escolhas tradutórias e linguísticas.

É possível que, dentre diversos tipos de leitores, alguns não leiam a nota de rodapé, ou não a leiam com atenção; mas o leitor que se detiver um pouco nesta primeira nota possivelmente refletirá à sua maneira sobre alguns dos temas propostos durante a obra traduzida, seja explicitamente através do paratexto, seja de forma implícita nas opções de tradução presentes no próprio texto. A partir disto, pode ser que esboce um posicionamento sobre esta e as demais escolhas que perceber, pondo em ação a sua própria competência tradutória.

<p>desenvolvimentos acerca da aplicação prática do Ensino Universal, no próprio corpo da obra. As mudanças tipográficas feitas a esta obra satisfarão – temos certeza disto – os pais de família para os quais se tornou o manual (3).</p> <p>PREÂMBULO DA PRIMEIRA EDIÇÃO.</p> <p>Proponho-me a expor a vocês o caminhar (4) que se deve seguir para adquirir conhecimentos com poucos gastos e com economia de tempo. Declaro que não responderei a nenhuma crítica; mas</p>	<p>sequência dos desenvolvimentos acerca da aplicação prática do Ensino Universal, no próprio corpo da obra. As mudanças tipográficas feitas a esta obra satisfarão – temos certeza disto – os pais de família que a adotaram enquanto manual.</p> <p>PREFÁCIO DA PRIMEIRA EDIÇÃO.</p> <p>Proponho-me a expor a vocês o procedimento certo para adquirir conhecimentos com poucos gastos e com economia de tempo. Declaro que não responderei nenhuma crítica, mas</p>	<p>empressement, à son auteur, en la plaçant à la suite des développemens sur l'application pratique de l'Enseignement universel, dans le corps même de l'ouvrage. Les changemens typographiques, faits à cet ouvrage, satisferont, nous en sommes certains, les pères de famille dont il est devenu le manuel.</p> <p>AVANT-PROPOS DE LA PREMIERE EDITION.</p> <p>Je me propose de vous exposer la marche qu'il faut suivre pour acquérir des connaissances à peu de frais et avec économie de temps. Je déclare que je ne répondrai à aucune critique; mais</p>
---	---	--

(3) Aqui pode-se vislumbrar um dos traços fundamentais do projeto de tradução, que visa ao mesmo tempo respeitar as estruturas da língua original, por estrangeirismo, e promover, por minorização, algumas de variantes do PB, que constituem uma língua menor em relação à língua menor que o PB constitui, por sua vez, em relação à norma-padrão (cf. nota 6).

Aqui, a construção da frase é calcada na francesa. O artigo *o* sugere o caráter único do “manual” de Jacotot para certos pais de família. Mas a construção da frase na tradução exacerba tal delimitação, pois sugere uma leitura oral onde o pronome *o* seja realçado: “**o** manual”. Esta construção, combinada com esta pronúncia (*o/a* realçado + substantivo) é uma expressão coloquial brasileira atual que qualifica seu objeto como um arquétipo insuperável num universo de iguais. Também pode ocorrer em oposição ao artigo indefinido: “Eu não tomei um sorvete, tomei **o** sorvete!”.

A utilização de tal expressão no contexto de publicação de *EU-LM* (1818: primeira edição/ 1834: quinta edição) é um anacronismo proposital, que pode criar a ruptura da fluência do texto; ou seja, faz parte da tradução resistente/ *resistancy* (VENUTI, 2008). De fato, Venuti defende a utilização de procedimento análogo numa tradução do romancista italiano Tarchetti para o inglês:

Em alguns pontos, fiz uma combinação de vários léxicos mais dissonantes para lembrar o leitor de que ele ou ela está lendo uma tradução no tempo presente.(...) o aparecimento abrupto de uma expressão contemporânea num contexto arcaico quebra a ilusão realista da narrativa, interrompendo a participação do leitor no drama dos personagens e chamando a atenção para o momento no qual a leitura está sendo feita. E quando esse momento torna-se consciente, o leitor vem a perceber que o texto não é o italiano de Tarchetti, mas uma tradução em língua inglesa (VENUTI, 2002, p. 40)

(4) Esta expressão tem algumas vantagens sobre aquela que consta na versão 1: é mais fiel ao original, pois retoma a ideia da ação de caminhar e da movimentação presente em *marche* [*caminhada/ ato de caminhar/ andamento*], diferentemente, também,

de *caminho* - uma terceira tradução possível. A expressão *o caminhar* põe em jogo diversos sentidos, metaforicamente, como os sentidos de vivência, aprendizado e amadurecimento intelectual e emocional, busca de sentido, experiência de vida, entre outros. É frequente a associação de uma educação emancipadora a este universo de significados, por exemplo em Paulo Freire. A construção artigo + verbo no infinitivo é muito usada atualmente em alguns círculos, por exemplo nos debates pedagógicos (cf. as expressões *o fazer pedagógico*, *o significar*, *o sentir*). Isto pode ter dois efeitos: anacronismo da linguagem, que historiciza o texto, referenciando-o no contexto pedagógico atual, e, a partir do possível estranhamento causado pelo anacronismo, a quebra da ilusão da tradução como original, a reflexão sobre as diferenças entre o contexto de escritura do original e o contexto da tradução (VENUTI, 2008). Foi também uma tentativa de tornar mais heterogêneo o idioleto da tradução e referenciá-lo no universo linguístico do leitor projetado.

Ao traduzir pensando nos efeitos causados nos possíveis leitores, o tradutor depara-se com uma projeção, “o leitor”, que é fruto de suas especulações, mais ou menos embasadas em fatos observados. Tal projeção é problemática por esta mesma razão: a indefinição do público de leitores de uma obra (não se sabe quem o constituirá) e, por outro lado, pela falta de um estudo sistemático sobre o comportamento de tal público enquanto leitor. Para tentar funcionar coerentemente apesar da falta de tais dados, a presente tradução coletivizou e delimitou seu público a estudantes de licenciaturas e de tradução, tradutores iniciantes ou esporádicos, e professores do ensino básico, grupos dos quais fiz ou faço parte e que conheço de forma empírica e não-científica. Este tipo de conhecimento vivencial permite algumas conjecturas despreziosas acerca do comportamento do público enquanto leitor, e inclui o aspecto linguístico de expressões compartilhadas, como *o caminhar*.

A projeção de um público leitor coletivo ligado ao ensino e à tradução deriva da perspectiva de contribuir com diálogos sobre a posição dos profissionais da tradução, principalmente, mas também do ensino, em meio ao público não-especializado (por exemplo, leitores e alunos). Neste sentido, a presente tradução e a presente dissertação tentam seguir os pressupostos de Brecht acerca da *redefinição de funções* [*Umfunktionierung*]: “certos trabalhos não devem mais ser tanto vivências individuais (terem um

caráter de obra), mas serem orientados para a utilização (reestruturação) de determinados institutos e instituições.” (BRECHT *apud* BENJAMIN, 1985, p.194). O ato de propor sujeitos coletivos de discussão do lugar do especialista é também uma tentativa de mobilizar tais sujeitos. Veja-se a este respeito o capítulo *A call to action* em *The translator's invisibility* (VENUTI, 2008).

<p>convoco todos aqueles que empregam o Ensino Universal a mudar seu método, aproveitando das observações que lhes parecerem justas. Faremos, assim, uma sequência de experiências cujo mérito será provado pelos resultados. Quanto a mim, garanto apenas o método cuja ideia vou dar (5).</p>	<p>convoco todos aqueles que empregam o Ensino Universal a mudar seus métodos, aproveitando das observações que lhes parecerem justas. Faremos, assim, uma sequência de experiências cujo mérito será provado pelos resultados. Quanto a mim, só garanto o método cuja ideia eu vou dar.</p>	<p>j'engage tous ceux qui emploient l'Enseignement universel à changer leur méthode en profitant des observations qui leur paraîtront justes. On fera ainsi une suite d'expériences dont le mérite sera prouvé par les résultats. Quant à moi, je ne garantis que la méthode dont je vais donner l'idée.</p>
<p>Penso que todo homem é um animal racional, capaz, conseqüentemente, de perceber relações. Quando o homem quer se instruir, é preciso que compare as coisas que conhece entre elas, e que lhes relacione aquelas que não conhece ainda (6).</p>	<p>Acho que todo homem é um animal razoável, capaz, conseqüentemente, de perceber relações. Quando o homem quer se instruir, é preciso que compare as coisas que conhece entre elas, e que relacione a estas aquelas que ele ainda não conhece.</p>	<p>Je pense que tout homme est un animal raisonnable, capable par conséquent de saisir des rapports. Quand l'homme veut s'instruire, il faut qu'il compare entre elles les choses qu'il connaît, et qu'il y rapporte celles qu'il ne connaît pas encore.</p>
<p>Sem dúvida, esta pouca (7) de linhas contém já uma multidão de questões de metafísica; mas não tenho tempo de percorrer este labirinto com aqueles que</p>	<p>Sem dúvida, estas poucas linhas já contêm um monte de questões de metafísica; mas não tenho tempo de percorrer este labirinto com aqueles que gostariam de me arrastar para ele. Não</p>	<p>Sans doute, ce peu de lignes contiennent déjà une foule de questions de métaphysique ; mais je n'ai pas le temps de parcourir ce labyrinthe avec ceux qui désireraient m'y entraîner.</p>

(5) A expressão traduzida é fiel à expressão original “*dont je vais donner l'idée*”, e ao mesmo tempo remete ao PB falado: “dar uma ideia”, no sentido de inspirar, mas também “dar a ideia” no sentido de explicitar, como no imperativo coloquial “Dá a ideia!”. A contingência da palavra “cuja”, utilizada em contexto monitorado, cria uma mistura de registros formal/informal, assim como Jacotot faz em diversos trechos. Pode-se afirmar que é uma das características de seu estilo. Além disto, a mistura de registros pode criar o efeito de resistência (cf. nota 3)

(6) A versão 2 mantém a ordem de palavras da construção francesa: *ainda* está no fim da frase, assim como *encore*. Isto corresponde a uma construção muito mais corriqueira em variantes estigmatizadas do PB do que nas elitizadas. O ato de fazer coincidir a expressão francesa com expressões de tais variantes, ou mesmo com outras, pertencentes ao vernáculo brasileiro, constitui parte da estratégia minorizante (VENUTI, 2008). Para contextualizar o conceito de tradução minorizante, vejamos a síntese feita por Letícia de França:

Respaldando-se em Deleuze e Guattari (1995-1997), Venuti afirma que o uso da língua é um lugar de relações de poder porque uma língua seria uma “força coletiva” na qual uma forma de maior prestígio controla as variáveis consideradas menores (VENUTI, 2002, p.24). Seguindo o pensamento desses dois autores, o teórico refere-se à variante padrão (hegemônica) como “língua maior” (2002, p.26). Os elementos menores seriam aqueles utilizados por uma minoria e estariam fora do que é tomado como padrão (FRANÇA, 2014, p. 8)

É importante salientar que “o termo ‘minoría’ tem, aqui, o sentido dado por Deleuze e Guattari (...). Não se refere a uma minoria quantitativa. A minoria seria um ‘devir’ em relação a uma maioria que ‘supõe um estado de poder e de dominação’ (1995, p.52). No

que se refere ao aspecto linguístico, a minoria é constituída por elementos que estariam fora do que é tomado como o padrão hegemônico” (FRANÇA, 2014, p. 8).

(7) A expressão “esta pouca de linhas” respeita a construção francesa, e remete ao português antiquado e europeu, na tentativa de historicizar e localizar o texto, (VENUTI, 2002) sem complicar a frase. Também pode remeter a autores como Machado de Assis, que utilizaram tal expressão.

Veja-se o artigo *Machado de Assis, o clássico* (ALBUQUERQUE, A. 1960). Neste, analisa-se a língua das obras de Machado de Assis, levantando-se diversas expressões, colocações, conjugações de verbos, etc. Na página 151, nota 2, equipara-se as expressões *um pouco de* e *uma pouca de*, através de diversos exemplos. Vejamos dois deles: “Não merece censurado o emprêgo da locução *um pouco de*. Rebelo da Silva escreveu: ‘... e da testa para a nuca *umas poucas de* vêzes...’ (*A mocidade de D. João V*, 14) (...) Em Machado de Assis topamos: ‘... sôbre a mesa, ferve, em aparelho próprio, *uma pouca de* água...’ (*Histórias Românticas*, 7)”.

A língua de Machado de Assis é assim adjetivada: “Casticismo sem preciosismos, sem construções rançosas, ao revés disso, com expressões modernas, com brasileirismos, se bem que, de quando em quando, com lusitanismos, com, aqui e ali, certas expressões populares.” (*op. cit.*, p. 115). Ou seja, trata-se de uma língua heterogênea, referenciada em diversos contextos sociais. Albuquerque não especifica se considera a expressão *um pouco/ uma pouca*. Entretanto, como se pode constatar no trecho “Não merece censurado o emprêgo da locução *um pouco de*” (*idem*, p. 151), a expressão *um pouco/uma pouca* é defendida contra ataques, possivelmente de grupos preciosistas. Se for o caso, pode-se supor que a locução em questão já fugia ao cânone.

É possível que tal expressão, remetendo a Machado de Assis, crie uma associação com sua postura linguística inovadora, legitimando a presente tradução em sua pretensão de promover a reflexão acerca da língua e de, até mesmo, criar um idioleto próprio e minimamente inovador.

<p>desejariam para ali me arrastar. Não busco demonstrar uma teoria, é um fato o que eu vou contar; é uma experiência o que temos que fazer, é um resultado o que se deve obter. Se comecei por dar a entender que suponho uma inteligência igual em todos os homens, meu projeto não é sustentar essa tese contra quem quer que seja. É minha opinião, verdade; esta opinião me conduziu (8) à sucessão dos exercícios que compõem o conjunto do método, e eis por que acho útil colocar como princípio: <i>Todos os homens têm uma inteligência igual</i>. Não é esta a máxima de todos os nossos sábios, mas é a de Descartes e de Newton;(9) o que, entretanto, não prova nada. Enquanto isto, dirá um crítico, se o seu método se baseia neste fundamento frágil, desmoronando a base, o edifício, ou seja, o método, deve desmoronar também. Eu</p>	<p>estou procurando demonstrar uma teoria, é um fato o que eu vou contar; é uma experiência que temos que fazer, é um resultado que se deve obter (i). Se comecei por dar a entender que suponho uma inteligência igual em todos os homens, meu projeto não é sustentar esta tese contra quem quer que seja. É a minha opinião, verdade; esta opinião me dirigiu à sucessão dos exercícios que compõem o conjunto do método; eis por que eu acho útil colocar como princípio: <i>Todos os homens têm uma inteligência igual</i>. Esta não é a máxima de todos os nossos sábios, mas é a de Descartes e de Newton; porém, isto não prova nada. Entretanto, dirá um crítico, se o seu método se baseia neste fundamento frágil, se a base desmoronar, a construção, ou seja, o método, deve desmoronar também. Eu poderia</p>	<p>Je ne cherche pas à démontrer une théorie, c'est un fait que je vais raconter; c'est une expérience que nous avons à faire, c'est un résultat qu'il faut obtenir. Si j'ai commencé par donner à entendre que je suppose une intelligence égale dans tous les hommes, mon projet n'est pas de soutenir cette thèse contre qui que ce soit. C'est mon opinion, il est vrai; cette opinion m'a dirigé dans la succession des exercices qui composent l'ensemble de la méthode, et voilà pourquoi je crois utile de poser en principe : <i>Tous les hommes ont une intelligence égale</i>. Ce n'est pas là la maxime de tous nos savans, mais c'est celle de Descartes et de Newton : ce qui pourtant ne prouve rien. Cependant, dira un critique, si votre méthode est basée sur ce fondement fragile, la base croulant, l'échafaudage, c'est-à-dire la méthode, doit s'écrouler aussi. Je pourrais</p>
---	--	---

(8) A ênclise, marcadamente contrária à prescrição gramatical nas construções “me dirigiu” e “me conduziu”, acontece na expressão francesa “m’a dirigé”, que é gramaticalmente considerada correta em francês. Neste ponto, ironicamente, para ser mais fiel às estruturas francesas, não foi preciso mais do que ser fiel às estruturas brasileiras.

Aqui, espera-se ao mesmo tempo estrangeirizar (VENUTI, 2002) a tradução e minorizá-la (VENUTI, 2008), fazendo corresponder uma expressão do PB falado à estrutura da expressão original, contrariando a norma-padrão, que exigiria a próclise, neste caso. Esta tentativa insere-se numa postura estrangeirizante em contexto brasileiro – um contexto periférico e eurocêntrico - onde o *Outro dominado* a legitimar não é um Outro francês, mas nós mesmos em relação a um Próprio esquizofrênico: a auto-representação eurocêntrica. Uma tradução minorizante em PB opõe-se à norma-padrão que extrai sua auto-legitimação, em grande parte, de uma suposta correspondência ao português europeu, como é o caso nas recomendações gramaticais acerca da colocação pronominal (BAGNO, 2011).

(9) Trocou-se os dois-pontos por ponto-e-vírgula para manter o caráter estranho e antiquado da pontuação, de forma a contribuir com a historicização e com uma esporádica quebra da fluidez, que se situa na estratégia resistente (VENUTI, 2008), mas sem que se torne uma dificuldade à compreensão.

<p>poderia responder ao crítico: Se meu método conduz a um resultado satisfatório, a verdade disto não depende mais da minha opinião do que da sua. Se eu não demonstrar claramente que o caminho deve conduzir ao objetivo, não resultará daí que não o atingi. Muitas experiências das quais ninguém duvida ficaram sem explicação. Você está girando num círculo vicioso, acrescentaria o argumentador: quando lhe pedimos fatos, você começa por colocar um princípio; e quando atacamos o seu princípio, você se entrincheira em fatos conhecidos só por você. Eu responderia; insistiriam (10), e a disputa seria interminável.</p> <p>Já disse que não quero discutir; e, para prová-lo, deixo a última objeção sem resposta, com o risco de deixá-la circular</p>	<p>responder ao crítico: Se o meu método conduz a um resultado satisfatório, esta verdade não depende da minha opinião, e muito menos da sua. Mesmo que eu não demonstrasse claramente que o caminho deve conduzir ao objetivo, não resultaria que não cheguei a ele. Muitas experiências de que ninguém duvida permaneceram sem explicação. Você está rodando num círculo vicioso, acrescentaria o argumentador: quando lhe pedimos fatos, você começa colocando um princípio, e quando atacamos seu princípio, você se entrincheira atrás de fatos conhecidos apenas por você mesmo. Eu responderia; insistiriam, e a briga seria interminável.</p> <p>Já disse que não quero discutir, e, para prová-lo, deixo a última objeção sem resposta, com o risco de deixá-la circular</p>	<p>répondre au critique: Si ma méthode conduit à un résultat satisfaisant, la vérité de cela ne dépend pas plus de mon opinion que de la vôtre. Quand je ne démontrerais pas clairement que la route doit conduire au but, il ne s'ensuivrait pas que je ne l'ai pas atteint. Beaucoup d'expériences, dont personne ne doute, sont restées sans explication. Vous tournez dans un cercle vicieux, ajouterait l'argumentateur : quand on vous demande des faits, vous commencez par poser un principe; et lorsqu'on attaque votre principe, vous vous retranchez dans des faits connus de vous seul. Je répondrais; on insisterait, et la dispute serait interminable.</p> <p>J'ai déjà dit que je ne veux pas discuter ; et, pour le prouver, je laisse la dernière objection sans réponse, au risque de la</p>
--	---	---

(10) Optou-se por traduzir “on insisterait” por “insistiriam” (e não “insistiríamos” ou “a gente insistiria, ou ainda “insistir-se-ia”) porque aqui Jacotot refere-se a opositores indefinidos, e a conjugação “insistiriam”, indeterminada quanto ao sujeito, é, talvez, a forma mais espontânea de exprimi-lo em PB, assim como “on insisterait” em francês.

<p>também como invencível. O leitor poderá se decidir logo, e jogar fora o livro; mas, pelo menos, ele não me acusará de tê-lo mantido muito tempo no suspense (11) .</p> <p>Quanto àqueles que querem tentar e se certificar, por sua própria experiência, da eficácia do método, rogo-lhes que me leiam com atenção. Farei todos os meus esforços (12) para ser claro: não reclamo seu sufrágio (13), não solicito uma cega aprovação, mas peço confiança, docilidade e perseverança para seguir o caminho que lhes vou indicar.</p> <p>Se o livro cair, por acaso, entre as mãos (14) de um sábio estrangeiro que queira dirigir uma educação segundo o meu método,</p>	<p>como invencível, também. O leitor poderá se decidir em seguida e jogar fora o livro; pelo menos não vai me acusar de tê-lo mantido muito tempo na expectativa.</p> <p>Quanto àqueles que querem tentar e se certificar, por sua própria experiência, da eficácia do método, rogo que me leiam com atenção. Farei todos os esforços para ser claro: não exijo seu acordo, não solicito uma aprovação cega, mas peço confiança, docilidade e perseverança para seguir o caminho que lhes vou indicar.</p> <p>Se por acaso o livro cair nas mãos de um sábio estrangeiro que queira dirigir uma educação baseada em meu método, eu me contentarei em lhe dizer: Faça o seu</p>	<p>laisser aussi circuler comme invincible. Le lecteur pourra se décider de suite, et jeter le livre; mais au moins il ne m'accusera pas de l'avoir tenu long-temps en suspens.</p> <p>Quant à ceux qui veulent essayer et s'assurer, par leur propre expérience, de l'efficacité de la méthode, je les prie de me lire avec attention. Je ferai tous mes efforts pour être clair: je ne réclame pas leur suffrage, je ne sollicite pas une aveugle approbation, mais je demande de la confiance, de la docilité et de la persévérance à suivre la route que je vais leur indiquer.</p> <p>Si le livre tombe, par hasard, entre les mains d'un savant étranger qui veuille diriger une éducation d'après ma méthode,</p>
--	--	--

(11) A expressão “no suspense” faz parte do linguajar brasileiro coloquial atual e, ao mesmo tempo, se assemelha à expressão original. A contraposição com a próclise “tê-lo”, que remete à norma-padrão do português, pode criar a quebra de ilusão

(BENJAMIN, 1985) de que a tradução é o original (VENUTI, 2008), e incitar à reflexão sobre noções sociolinguísticas, como os diferentes registros da língua e suas situações de utilização.

(12) A expressão *farei todos os meus esforços*, calcada na expressão idiomática original, pretende-se que seja de fácil compreensão e que introduza estranheza, estrangeirismo (VENUTI, 2008) na língua da tradução, por não ser idiomática em PB.

(13) Supondo-se que a palavra *suffrage*, no espaço-tempo de Jacotot, era menos incomum do que *sufrágio* em nosso, optou-se, na versão 1, por trocá-la por *acordo*. Na versão 2, embora a suposição se mantenha, decidiu-se pela tradução literal por *sufrágio*, que respeita a expressão original, e, apesar de poder complicar o entendimento por certos leitores, a oração imediatamente posterior lhe serve minimamente de “explicação”. A palavra *suffrage* pode remeter ao *sufrágio universal*, à democracia representativa, sentido que é mantido por *sufrágio*, diferentemente de *acordo*.

(14) Apresentando uma pequena diferença relativa à expressão idiomática brasileira (“cair **nas** mãos”), a expressão em negrito introduz estranheza e identidade: a expressão traduzida revela que as duas expressões idiomáticas são parecidas. Entretanto, isto não foi ressaltado; talvez muitos leitores não tenham dados suficientes para perceber a expressão francesa na expressão traduzida. De toda forma, a pequena estranheza pode levar à reflexão sobre a língua.

É uma das diretrizes do projeto de tradução suscitar a participação do leitor não especialista em debates especializados. Espera-se, através dos procedimentos relativos à estrangeirização e a minorização, incentivar uma reflexão sobre a língua, sobre a atividade tradutória, as diferenças entre contextos de escrita e tradução, entre outros que estão na base dos Estudos da Tradução.

<p>Vou me contentar (15) em lhe dizer: Faça o seu aluno aprender [apprendre]⁵⁹ (16) um livro, você mesmo leia-o frequentemente, e verifique se o aluno compreende tudo o que sabe; assegure-se de que ele não consegue mais esquecer-lo; ensine a ele, por fim, a relacionar ao seu livro tudo o que aprender na sequência, e você fará Ensino Universal. Se estas poucas palavras não bastam ao sábio, temo que ele não me entenda melhor ao continuar a leitura; pois não direi outra coisa fora o que acabei de dizer: <i>Saiba um livro, relacione a ele todos os outros</i> (17): eis o meu método. De resto, varie os exercícios dos quais vou falar, mude a ordem deles (18): pouco importa. Se você aprender (19) um livro</p>	<p>aluno aprender (ii) um livro, leia-o frequentemente, por sua vez, e verifique se o aluno entende tudo o que sabe (iii); garanta que ele não consiga mais esquecer-lo; ensine a ele, por fim, a relacionar ao seu livro tudo o que aprender na sequência, e você fará Ensino Universal. Se estas poucas palavras não bastam para o sábio, temo que ele não me entenda melhor ao continuar a leitura, pois não direi nada além do que acabei de dizer: <i>Conheça</i> (iv) um livro, relacione a ele todos os outros: eis o meu método. De resto, varie os exercícios de que eu vou falar, mude sua ordem: pouco importa. Se você aprender um livro, e se ligar todos os outros a ele,</p>	<p>Je me contenterai de lui dire : Faites apprendre un livre à votre élève, lisez-le vous-même souvent, et vérifiez si l'élève comprend tout ce qu'il sait; assurez-vous qu'il ne peut plus l'oublier; montrez-lui enfin à rapporter à son livre tout ce qu'il apprendra par la suite, et vous ferez de l'Enseignement universel. Si ce peu de mots ne suffisent pas au savant, je crains qu'il ne me comprenne pas davantage en continuant la lecture; car je ne dirai pas autre chose que ce que je viens de dire : <i>Sachez un livre, rapportez-y tous les autres</i> : voilà ma méthode. Du reste, variez les exercices dont je parlerai, changez leur ordre : peu importe. Si vous apprenez un livre et si vous y rattachez tous les autres, vous suivrez la méthode</p>
--	--	--

⁵⁹ *Apprendre* significa, além de *aprender*, também *decorar*, ou seja, *memorizar*: *apprendre par coeur* [*aprender de cor*]. Veremos que a relação que Jacotot propõe do indivíduo com o conhecimento considera as duas ações como complementares. O autor ressignifica outros verbos ligados ao saber, e a tradução seguiu o mesmo procedimento. (N. do T.)

(15) A versão 1, *eu me contentarei*, visava contrapor ostensivamente a prescrição da mesóclise, pois é considerada erro gramatical. Já a versão 2, utilizando uma construção aparentemente mais corriqueira, tenta evitar a mesóclise de forma mais sutil. Qual o limite “aceitável” de discrepância da norma-padrão, ou seja, até que ponto um leitor aceitará ler uma língua muito diferente do PB escrito? Uma tentativa de resposta a tal pergunta exigiria um estudo à parte. Entretanto, a presente tradução tentou não quebrar tanto a fluência a ponto de deixar o texto truncado ou por demais chocante.

(16) A versão 1 da tradução apresenta quatro notas de rodapé referentes a verbos do campo lexical do saber: *apprendre* e *savoir*. Pressupunha-se que estes verbos, para o leitor francófono, remeteriam imediatamente, entre outras coisas, à memorização, e para o lusófono não. A versão 2 reduziu estas quatro notas à primeira, pois pressupõe a percepção da estranheza do uso dos verbos *aprender* e *saber*, e a conseqüente investigação por parte do leitor. No texto original, há resignificação dos verbos franceses citados, entre outras palavras.

(17) A expressão *sachez un livre*, repetida diversas vezes durante *EU-LM*, constitui uma colocação idiossincrática (GUERINI, COSTA, 2006) que remete diretamente a Jacotot, seu estilo e suas ideias acerca do processo cognitivo e da relação pedagógica. Buscando tal expressão no motor de buscas Google, a lista de resultados resume-se a duas páginas, e todas as entradas referem-se a Jacotot: seja a uma de suas obras, seja a obras derivadas ou comentários.

A expressão *saiba um livro*, em PB, não é frequente. Se lida com atenção, pode-se tornar imediatamente incômoda por sua dissonância dos usos do verbo *saber*. Neste ponto, acaba-se a possibilidade de interpretar o verbo em seu sentido corriqueiro: se não for resignificado pelo leitor, também pode ser visto como erro e sinal de “má tradução”. O verbo *savoir* em francês remete a *savoir par coeur*, saber de cor, memorizar palavra por palavra, etc. Assim, a expressão *sachez un livre*, mesmo sendo exclusiva do idioleto de Jacotot, pode soar menos estranha, à primeira vista, do que a expressão traduzida. Entretanto, o aparente significado também pode causar surpresa: trata-se de memorizar um livro inteiro? Embora Jacotot preconize, de fato, a

memorização dos seis primeiros livros das Aventuras de Telêmaco, que conta 24, ou seja, em torno de 80 páginas, o verbo *savoir/saber* não faz referência apenas a este trecho, mas à obra inteira. Então o que significa?

Jacotot abole a diferença entre aprender (de cor) e compreender, e entre dois supostos níveis ou tipos de inteligência: a da criança e do homem do povo, por um lado, e a do sábio, por outro, (RANCIÈRE, 2012). O verbo *savoir* é ressignificado desde já e durante todo o texto. Em português, o mesmo ocorre com *conheça*, mas este verbo pode remeter a uma inteligência do “segundo nível”, ou, por outro lado, a uma relação superficial com “o livro”. Além do mais, não recria a colocação idiossincrática de Jacotot. Já a expressão *saiba um livro* não é corriqueira: um livro não se “sabe”, simplesmente. A estranheza da expressão pode chamar a atenção sobre o verbo *saber* e os múltiplos conceitos sobre o processo cognitivo.

(18) A primeira tradução utiliza uma estrutura de variantes linguísticas prestigiadas e deixa uma ambiguidade (exercícios/destinatário) que não existia no texto original: “sua” pode remeter aos exercícios ou ao interlocutor. A segunda tradução remete ao vernáculo brasileiro e elimina a ambiguidade do referencial.

(19) A tradução de “vous” por “vós” mantém a forma, a ambiguidade (sujeito plural ou singular?), etc. Entretanto, a segunda pessoa do plural está praticamente abolida do PB, a não ser em contextos bíblicos/ religiosos. Segundo a interpretação deste trabalho, o destinatário da obra original, neste trecho, são aprendizes do Ensino Universal, mas não necessariamente enquanto coletivo: um aprendiz indefinido. Por isto a opção por “você” e não “vocês”.

<p>e se você lhe ligar todos os outros, você seguirá o método do Ensino Universal. Não é somente por começar pelos rudimentos que nós nos perdemos, é porque não sabemos nem mesmo os rudimentos ao sair do ginásio. Não somos sábios porque aprendemos; somos sábios apenas quando memorizamos.</p> <p>(20)</p> <p>Eu não teria nada a acrescentar para os sábios: cada um deles examinará facilmente o que é para fazer (21). Mas, tendo seguido um outro caminho para adquirir seus conhecimentos, não creio que eles tenham confiança o bastante para introduzir um aluno no novo caminho. Quase todos aqueles que vieram a Lovaina para conferir comigo me pareceram espantados com o meu sistema; mas eu não ousaria me gabar de</p>	<p>você seguirá o método do Ensino Universal. Não é apenas por começar pelos rudimentos que nos perdemos, é porque não sabemos nem os rudimentos ao sair da escola. Ninguém é sábio porque aprendeu; só é sábio quem memorizou.</p> <p>Eu não teria nada a acrescentar para os sábios: cada um deles examinará facilmente o que deve ser feito. Mas, como seguiram outro procedimento para adquirir seus próprios conhecimentos, não acho que tenham confiança o bastante para introduzir um aluno no novo caminho. Quase todos aqueles que vieram a Lovaina para conferenciar comigo me pareceram admirados com meu sistema; mas eu não ousaria me gabar de ter convencido um só dentre</p>	<p>de l'Enseignement universel. Ce n'est pas seulement pour commencer par les rudimens que nous nous égarons, c'est parce que nous ne savons pas même les rudimens en sortant du collège. On n'est pas savant parce qu'on a appris; on n'est savant que lorsqu'on a retenu.</p> <p>Je n'aurais rien à ajouter pour les savans : chacun d'eux examinera facilement ce qu'il faut faire. Mais ayant suivi une autre marche pour acquérir leurs connaissances, je ne crois pas qu'ils aient assez de confiance pour introduire un élève dans la nouvelle route. Presque tous ceux qui sont venus à Louvain pour conférer avec moi, m'ont paru étonnés de mon système; mais je n'oserais pas me flatter d'en avoir convaincu un seul, quoique j'en aie persuadé plusieurs.</p>
--	--	--

(20) Uma tradução corriqueira da expressão *on est/ on n'est pas* utiliza a partícula reflexiva –se: “é-se”, “não se é”. Este uso remete a variantes elitizadas do PB e ao português europeu. Na primeira tradução optou-se por generalizar e tornar abstrato o sujeito da frase, o que altera bastante a construção frásica. A opção por utilizar a primeira pessoa do plural, na segunda tradução, é mais próxima à construção francesa e também inclui o destinatário e o emissor da mensagem. A utilização de “on” na frase em francês remete à informalidade. Tentou-se reproduzi-la na segunda tradução. A primeira tornou a frase algo pomposo, em comparação com o original.

(21) A expressão francesa *il faut* + verbo no infinitivo é usada tanto em contextos formais como informais. Sua tradução sistemática por “é preciso”, “deve-se”, etc, formaliza a expressão. Traduzi-la por “é para” introduz uma expressão marcadamente oral e informal. Isto, além de afirmar o PB também reproduz a heterogeneidade do linguajar de Jacotot: formalidade e informalidade, “literariedade” e oralidade. A construção “il faut” + verbo de ação é utilizada tanto em contextos formais como informais. Já as construções com o verbo dever, “deve ser feito”, “deve-se fazer”, etc, remetem ao contexto formal em PB. Traduzir sistematicamente a primeira expressão pela segunda é incorrer num enobrecimento (Berman) do texto. A opção pela construção “é para” + verbo visou ativar a ligação da construção francesa com o registro informal, e referendar a expressão em PB.

<p>ter convencido um só entre eles, apesar de ter persuadido vários. Outros foram surpreendidos pela negligência de meu linguajar, e não duvido que levantem, neste escrito, expressões familiares que me escapam algumas vezes. Acreditarão, talvez, perceber nesta observação a prova da falsidade do método: como acreditar, de fato, que um homem que escreve com tão pouca elegância vai dar lições de estilo? Não responderei mais a esta objeção do que a qualquer outra (22). Se eu trabalhar, algum dia, sobre a história do Ensino Universal, tratarei então de cuidar do meu estilo. É uma história divertida, como são todas as histórias onde as pequenas paixões estão em jogo. Hoje escrevo para instruir, e não para divertir nem para emocionar: escrevo para os estabelecimentos do Ensino Universal.</p>	<p>eles, apesar de ter persuadido vários. Outros ficaram surpresos com a negligência do meu linguajar, e não duvido que levantem, neste escrito, expressões coloquiais que me escapam às vezes. Talvez creiam perceber, nesta observação, a prova da falsidade do método: como acreditar, de fato, que um homem que escreve com tão pouca elegância vai dar lições de estilo? Não responderei a esta objeção, nem a qualquer outra. Se algum dia eu trabalhar na história do Ensino Universal, tratarei de cuidar de meu estilo. É uma história agradável, assim como todas as histórias em que as pequenas paixões estão em jogo. Hoje, escrevo para instruir, e não para divertir, nem para emocionar: escrevo para os estabelecimentos de Ensino Universal. Nestes, aprende-se que</p>	<p>D'autres ont été surpris de la négligence de mon langage, et je ne doute qu'on ne relève, dans cet écrit, des expressions familières qui m'échappent quelquefois. On croira, peut-être, apercevoir, dans cette remarque, la preuve de la fausseté de la méthode : comment croire, en effet, qu'un homme qui écrit avec si peu d'élégance va donner des leçons de style ? Je ne répondrai pas plus à cette objection qu'à toute autre. Si je travaille jamais à l'histoire de l'Enseignement universel, je tâcherai alors de soigner mon style. C'est une histoire plaisante, comme le sont toutes les histoires où les petites passions sont en jeu. Aujourd'hui j'écris pour instruire, et non pour amuser ni pour émouvoir : j'écris pour les établissements d'Enseignement universel. On y apprend</p>
--	---	--

(22) A construção *ne... pas plus ... que...* é tão idiomática quanto o uso de *não... nem...*, que consta na versão 1. A segunda tradução, calcada na expressão francesa, introduz um galicismo que não complica o entendimento, mas pode fazer pensar na diferença entre línguas ou mesmo no conceito de língua, por sua estranheza. Aqui, não há correspondência entre uma língua menor do PB e a língua francesa; a estranheza não é mais apenas relativa à norma-padrão. Mesmo assim, esta importação da estrutura francesa pode ter efeito de quebra do eurocentrismo: não traduzir o texto francês de forma assimilacionista, mantendo sua forma, obriga o tradutor e o leitor a constatar, linguisticamente, que não somos franceses.

<p>Aprende-se, nestes, que meu estilo não tem nada a ver com o assunto, e que <i>a retórica e a razão não têm nada em comum</i>. Não citarei fatos nenhuns: aqueles que os conhecem não precisam disto; aqueles que os ignoram vão conhecê-los um dia; aqueles que não querem ver, nunca verão. Galileu emprestava complacentemente sua luneta a todo mundo: uns viam nela os satélites que o filósofo havia descoberto; outros diziam, escreviam e imprimiam que não se via os satélites. Entretanto, era um fato. Pergunte àqueles que o garantem hoje, se viram os satélites? Eles lhe responderão que não têm interesse em negá-lo: <i>Tudo está em tudo</i>.</p>	<p>o meu estilo não muda nada, e que <i>a retórica e a razão não têm nada em comum</i>. Não citarei fato algum: aqueles que os conhecem não precisam; aqueles que os ignoram vão conhecê-los, um dia; aqueles que não querem ver não verão nunca. Galileu emprestava complacentemente a sua luneta a todo mundo: uns viam os satélites que o filósofo tinha descoberto; outros diziam, escreviam e imprimiam que não se viam os satélites. Entretanto, era um fato. Pergunte aos que hoje garantem o fato se viram os satélites? Vão lhe responder que não têm interesse em negá-lo: <i>Tudo está em tudo</i>.</p>	<p>que mon style ne fait rien à l'affaire, et que <i>la rhétorique et la raison n'ont rien de commun</i>. Je ne citerai aucuns faits : ceux qui les connaissent n'en ont pas besoin; ceux qui les ignorent les connaîtront un jour; ceux qui ne veulent pas voir ne verront jamais. Galilée prêtait complaisamment sa lunette à tout le monde : les uns y voyaient les satellites que le philosophe avait découverts; les autres disaient, écrivaient et imprimaient qu'on ne voyait pas les satellites. C'était un fait pourtant. Demandez à ceux qui l'assurent aujourd'hui, s'ils ont vu les satellites? Ils vous répondront qu'ils n'ont point d'intérêt à le nier : <i>Tout est dans tout</i>.</p>
---	--	---

LÍNGUA MATERNA.	LÍNGUA MATERNA.	LANGUE MATERNELLE.
DA LEITURA E DA ESCRITA.	DA LEITURA E DA ESCRITA.	DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE.
Primeira Lição.	Primeira Lição.	Première Leçon.
Colocamos o primeiro livro de Telêmaco sob os olhos do aluno.	Colocamos o primeiro livro de Telêmaco sob os olhos do aluno.	On met sous les yeux de l'élève le premier livre de Télémaque.
Dizemos: Calipso Calipso não Calipso não podia Calipso não podia se Calipso não podia se consolar Calipso não podia se consolar da Calipso não podia se consolar da partida	Dizemos: Calipso Calipso não Calipso não podia Calipso não podia se Calipso não podia se consolar Calipso não podia se consolar da Calipso não podia se consolar da partida	On dit: Calypso Calypso ne Calypso ne pouvait Calypso ne pouvait se Calypso ne pouvait se consoler Calypso ne pouvait se consoler du Calypso ne pouvait se consoler du départ Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse.

<p>Calipso não podia se consolar da partida de</p> <p>Calipso não podia se consolar da partida de Ulisses⁶⁰. (23) (24) (25)</p> <p>O aluno repete.</p> <p>Pedimos para escrever⁶¹ (26) esta frase segundo um exemplo, com letra fina.(27)</p> <p>Verificamos que o aluno distingue todas as palavras, todas as sílabas, todas as letras. Tome cuidado para não ir rápido demais no começo; segure o aluno na primeira lição até que ele a saiba imperturbavelmente (28). Há, para ele,</p>	<p>Calipso não podia se consolar da partida de</p> <p>Calipso não podia se consolar da partida de Ulisses.</p> <p>O aluno repete.</p> <p>Pedimos para (v) escrever esta frase a partir de um exemplo, enfim. Verificamos que o aluno distingue todas as palavras, todas as sílabas, todas as letras. Cuidado para não ir rápido demais no começo; segure o aluno na primeira lição até que ele a memorize(vi) imperturbavelmente. São</p>	<p>L'élève répète.</p> <p>On fait écrire cette phrase d'après un exemple en fin. On vérifie que l'élève distingue tous les mots, toutes les syllabes, toutes les lettres. Prenez garde d'aller trop vite au commencement; retenez l'élève sur la première leçon jusqu'à ce qu'il la sache imperturbablement. Il y a pour lui tant</p>
--	---	---

⁶⁰ É a primeira frase da obra. Cf. FÉNELON, *As aventuras de Telêmaco*. São Paulo: Madras, 2006. (Tradução: Maria Helena Trylinski). P. 9: "Calypso não encontrava consolo após a partida de Ulisses". Preferiu-se traduzir de forma mais literal, pois supõe-se que é mais fácil empregar os procedimentos pedagógicos de Jacotot desta maneira. (N. do T.)

⁶¹ Este trecho, literalmente, poderia ser traduzido como "Fazemos [o aluno] escrever" (« On fait écrire »); entretanto, soaria extremamente autoritário em português, pois permitiria supor manipulação ou mesmo coerção física. Não é o caso em francês, onde a construção *faire* + verbo complementar é comum: *faire voir*, fazer (alguém) ver (algo), ou mostrar; *faire goûter*, fazer (alguém) experimentar (algo), ou recomendar que experimente algo; etc. (N. do T.)

(23) A segunda tradução inclui algumas notas de referenciamento ao livro *As aventuras de Telêmaco*, com o objetivo de situar o leitor que não conheça esta obra ou não a tenha em mãos. A nota 3, especificamente, ao apresentar a tradução de M.H. Trylinski e confrontá-la à nossa, tenta cumprir algumas funções junto ao leitor: a) quebrar a invisibilidade da tradução/ do tradutor; b) evidenciar a existência e a data de publicação de tal tradução enquanto dados; c) mostrar que é possível traduzir de diferentes maneiras segundo o objetivo ou o ponto de vista; d) levar à reflexão geral sobre o processo de tradução.

(24) Enquanto a tradução de M. Trylinski grafa o nome da deusa com *y*, Lilian do Valle escreve “Calipso” em sua tradução do *Mestre ignorante*, nos trechos que citam o livro de Fénelon. A primeira grafia tem a vantagem de manter a original, e a segunda, de ser mais característica do PB, que não utiliza, em geral, a letra *y*.

(25) Aqui temos um exemplo de apresentação gráfica que remete ao exercício escolar e mesmo à poesia, muito mais do que ao ensaio filosófico que constitui o pano de fundo de *EU-LM*. A tradução, para manter a lógica gráfica (uma linha nova para cada palavra nova), ficou com uma linha a mais, por causa de uma diferença linguística: a contração *d’Ulisse* e a não contração *de Ulisses* em PB atual. Seria possível recorrer a um arcaísmo e escrever *d’Ulisses*. Entretanto, supõe-se que uma tradução do *Telêmaco* com arcaísmos do tipo seria menos indicada para ensinar a ler. Seria interessante averiguar se a edição do *Telêmaco* usada por Jacotot era escrita na língua da época de Fénelon, ou se foi renovada por editores posteriores.

(26) A nota de rodapé 4 coloca, para o leitor, a questão da tradução de expressões idiomáticas, mais uma complexidade do processo de tradução.

(27) Interpretou-se *en fin* como *enfim*, supondo-se erro de digitação ou grafia antiga, sendo tal palavra vertida por *enfim*. Tal interpretação condiz com a tradução argentina: “Se hace escribir esta frase hasta el final según un ejemplo” (JACOTOT, 2008. Tradução: Pablo Ires). Entretanto, *en fin* é uma expressão relativa à forma e tamanho das letras cursivas. Forma um conjunto com as expressões *en gros* e *en moyen*, que aparecem mais adiante. Veja-se, no anexo X, a tabela extraída do manual *The french*

orthologer (MORDACQUE, L.A. 1884). Este verte *écrire en fin* para *to write a small hand*; *écrire en gros* para *to write a large hand*; *écrire en moyen*, para *to write a round hand*.

(28) A primeira tradução pressupõe, novamente, que o verbo *savoir* (em “qu’il la sache”) fará automaticamente referência a “par coeur” (“de cor”) para o leitor francófono, e o leitor lusófono ficaria, portanto, privado de elementos para compreender “que ele a saiba” neste sentido.

A segunda tradução pressupõe que o verbo *saber*, em tal frase, “soa mal”, provocando o leitor a pensar sobre seu sentido: o que significa “saber a lição”? Tenha-se presente que os verbos que, por excelência, acompanham o substantivo “lição”, em PB, são “aprender” ou então “dar”: *alguém deu-lhe uma lição*; *desta vez eu aprendi a lição*.

Deixar em aberto o significado de “saber a lição” é mais interessante do que fechá-lo em “saber de cor”/ “memorizar”, pois Jacotot debate, justamente, o saber enquanto processo cognitivo.

<p>tantas aquisições novas a fazer numa só frase; é preciso estar tão atento para nada confundir, e repetir tão frequentemente para nada esquecer! (29) Desconfie do preconceito que a ciência dá. Parece-nos que o que sabemos não deve ser um fardo para a memória. Por outro lado, o que não se faz comumente é objeto de derrisão. Deixe que riam de nosso <i>método por palavras</i>; não perca seu tempo a atacar <i>ba be bi bo bu (30)</i>, e passe à segunda lição.</p>	<p>tantas aquisições novas para ele fazer numa frase só; é preciso estar tão atento para nada confundir, e repetir tão frequentemente para nada esquecer! Desconfie do preconceito que a ciência traz. Parece-nos que aquilo que sabemos não deve ser um fardo para a memória. Por outro lado, o que não se faz comumente é ridicularizado. Deixe que riam de nosso <i>método por palavras</i>; não perca seu tempo atacando <i>ba be bi bo bu</i>, e passe para a segunda lição.</p>	<p>d'acquisitions nouvelles à faire dans une seule phrase; il faut être si attentif pour ne rien confondre, et répéter si souvent pour ne rien oublier ! Défiez-vous du préjugé que donne la science. Il nous semble que ce que nous savons ne doit pas être un fardeau pour la mémoire. D'un autre côté, ce qui ne se fait pas communément est tourné en dérision. Laissez rire de notre <i>méthode par mots</i>; ne perdez pas votre temps à attaquer <i>ba be bi bo bu</i>, et passez à la seconde leçon.</p>
---	---	--

(29) A inversão entre *nada* e o verbo é fiel ao original e tem caráter “literário”, assim como partes do texto original, e antiquado, o que historiciza a tradução.

(30) A segunda tradução, na expressão *a atacar*, é mais fiel ao original *à attaquer*, e é um uso marcadamente europeu/ antigo da língua portuguesa. Isto pode causar os efeitos de estranhamento e localização.

Introduzir elementos de português europeu quando se quer promover o português brasileiro pode parecer uma incoerência, à primeira vista. Acontece que, diferentemente do que acontece em outros contextos linguísticos, no Brasil a norma-padrão não é o português usado na antiga metrópole. Segundo Bagno, embora o discurso de legitimação da norma-padrão opere a partir da reverência a Portugal e a alguns usos reais ali encontrados, como a mesóclise, a norma-padrão é uma hipóstase, não corresponde a nenhuma variante real da língua portuguesa, seja na Europa, na América ou na África (BAGNO,...). Assim, as conjugações do modelo *a + verbo* no infinitivo, por oposição a *verbo + ando*, são uma característica do português europeu bastante evidente para o imaginário brasileiro, e não é mais recomendada pela gramática, no Brasil, do que o gerúndio correspondente ao PB. Isto exclui, claramente, o gerúndio com valor de futuro.

Em casos deste tipo, introduzir um lusitanismo, que muitas vezes se confunde com o português *realmente* falado no Brasil da época de Jacotot e antes, pode historicizar e localizar o texto sem promover o português europeu, e também suscitar a reflexão sobre as diferenças entre este e o português brasileiro e, quiçá ainda, entre estes e a norma-padrão.

<p>Aconselho também a mandar escrever com letra fina primeiro. É aí que se chega penosamente pelo método velho. Os princípios! os princípios! vão lhe gritar os enroladores. (31) Deixe que digam; comece pelo seu próprio começo. O aluno deles fará traços grossos, letra grande, letra média; mas, quando ele tiver escrito por muito tempo com letra fina, (32) será preciso que volte aos princípios esquecidos há tempos⁶²(33). Que circuito! Vão lhe dizer, ainda: o que fazer com as crianças se elas se instruísem em tão pouco tempo? Já me disseram isto a mim mesmo. Mandei aquele que me fez essa objeção de volta para as pessoas que negam o Ensino Universal. Que briguem ou que concordem entre elas, isso não lhe diz respeito. Dê sua segunda lição.</p>	<p>Aconselho também a fazer com que os alunos escrevam primeiro, enfim. É aí que chegamos penosamente através do método velho. Os princípios! os princípios! gritarão os preguiçosos. Deixe que falem; comece pelo seu próprio começo. O aluno deles fará traços grossos, escrita grande, escrita média; mas quando tiver escrito durante muito tempo, enfim, será preciso voltar aos princípios esquecidos há muito tempo. Que circuito! Também vão lhe dizer: o que fazer das crianças se elas se instruírem em tão pouco tempo? Disseram isto a mim mesmo. Mandei aquele que me fez esta objeção às pessoas que negam o Ensino Universal. Que briguem ou que entrem em acordo, isto não é da sua conta. Dê sua segunda</p>	<p>Je conseille aussi de faire écrire d'abord en fin. C'est là qu'on arrive péniblement par la vieille méthode. Les principes! les principes! vous crieront les traîneurs. Laissez-les dire ; commencez par votre commencement à vous. Leur élève fera des pleins, de l'écriture en gros, de la moyenne ; mais, quand il aura long-temps écrit en fin, il faudra qu'il revienne aux principes oubliés depuis long-temps. Quel circuit! On vous dira encore : que faire des enfans s'ils s'instruisaient en si peu de temps? On me l'a dit à moi-même. J'ai renvoyé celui qui m'a fait cette objection aux personnes qui nient l'Enseignement universel. Qu'elles se disputent ou qu'elles s'accordent, cela ne vous regarde pas. Donnez votre seconde leçon.</p>
---	---	--

⁶² Na época de Jacotot havia todo um debate pedagógico acerca da sequência apropriada de tamanhos de letra para a alfabetização. Discutia-se também a simplificação da caligrafia através da supressão de ornamentos. (N. do T.)

(31) Manteve-se a reprodução de oralidade sem introdução com travessão ou entre aspas, no corpo da frase, o que respeita as características do original.

A substituição de *preguiçosos* (versão 1) por *enroladores* (versão 2) torna a tradução mais fiel quanto ao sentido. A palavra *preguiçosos* remete não mais à estagnação e à inatividade, mas, ao contrário, à atividade de *enrolar*, ou seja, de complicar e alongar positivamente – se não de forma deliberada em algum grau - uma tarefa e dar caráter moroso ao seu cumprimento, e possivelmente precário ao seu resultado. Também quanto ao registro, *enroladores* é mais fiel por ser mais marcadamente informal em relação a *preguiçosos*, assim como *traîneurs* em relação a *paresseux*.

(32) Aqui fica completo o conjunto de expressões relativas à caligrafia « des **pleins**, de l'**écriture en gros**, de la **moyenne** ; mais, quand il aura long-temps **écrit en fin** (...) » (JACOTOT, J. 1834. Grifos nossos). Veja-se a interpretação da tradução argentina: “**En líneas generales** [en gros] su alumno **se llenará** [des pleins] **de la escritura del promedio** [de la moyenne]; pero cuando haya escrito largo tiempo **hasta el final** [en fin] (...)” (JACOTOT, J. Trad. Pablo Ires, 2008. Inserções e grifos nossos). A dificuldade tradutiva deste trecho está ligada à completa obsolescência do debate acerca da sucessão correta de tamanhos de letra na alfabetização, e mesmo ao declínio da tematização da caligrafia na pedagogia, e ao desuso, portanto, do vocabulário específico.

(33) Cf. anexo X.

<p>Segunda Lição.</p> <p>Mandamos repetir a primeira frase, e acrescentamos a segunda, seguindo o mesmo procedimento.</p> <p>O aluno repete e escreve. Fazemos a verificação como na primeira lição.</p> <p>Nada impede de dar estas duas lições em uma; isto depende da vontade do aluno: <i>Labor improbus omnia vincit</i>⁶³, dizem em nossas escolas. Mas espere um momento; pois o professor, inesgotável em citações, acrescenta logo com a mesma gravidade: <i>Non datur</i></p>	<p>lição.</p> <p>Segunda Lição.</p> <p>Pedimos para repetir a primeira frase, e acrescentamos a segunda, seguindo o mesmo procedimento.</p> <p>O aluno repete e escreve. Fazemos a verificação como na primeira lição.</p> <p>Nada impede de dar estas duas lições em uma; depende da vontade do aluno: <i>Labor improbus omnia vincit</i>, dizem em nossas escolas. Mas espere um momento, pois o professor, inesgotável em matéria de citações, acrescenta logo, tão gravemente quanto na primeira: <i>Non datur omnibus adire Corinthum</i>. Ele não</p>	<p>Deuxième Leçon.</p> <p>On fait répéter la première phrase, et on ajoute la seconde en suivant le même procédé.</p> <p>L'élève répète et écrit. On fait la vérification comme pour la première leçon.</p> <p>Rien n'empêche de donner ces deux leçons en une; cela dépend de la volonté de l'élève: <i>Labor improbus omnia vincit</i>, dit-on dans nos écoles. Mais attendez un moment; car le professeur, inépuisable en citations, ajoute bientôt aussi gravement: <i>Non datur omnibus adire Corinthum</i>. Il ne</p>
--	---	---

⁶³ "O trabalho constante vence todas as dificuldades". Provérbio retirado de dois versos (l, 145-146) das *Geórgicas* de Virgílio (N. do T.)

<p><i>omnibus adire Corinthum</i>⁶⁴. Ele não se preocupa com a contradição manifesta nos termos <i>omnia</i> e <i>omnibus</i>; e o escolar se decide, como é de razão (34), pela segunda frase, que reconforta sua preguiça. Sem dúvida que em boa retórica se explica tudo isto às mil maravilhas; mas você desarrazoará se admitir os dois princípios de uma só vez. Diga às crianças, com todo mundo: <i>Labor improbus omnia vincit</i>, mas não lhes diga o contrário, mesmo que todo mundo o diga.</p> <p>Terceira Lição.</p> <p>Mandamos repetir, e acrescentamos a terceira frase.</p>	<p>se preocupa com a contradição manifesta nos termos <i>omnia</i> e <i>omnibus</i>, e o estudante decide-se, com razão, pela segunda proposta, que o tranquiliza em sua preguiça. Sem dúvida, em boa retórica, explica-se tudo isto maravilhosamente; mas você desarrazoará se admitir os dois princípios ao mesmo tempo. Diga às crianças, como todo mundo: <i>Labor improbus omnia vincit</i>, mas não lhes diga o contrário, apesar de todo mundo dizer.</p> <p>Terceira Lição.</p> <p>Pedimos para repetir, e acrescentamos a terceira frase.</p>	<p>se met point en peine de la contradiction manifeste dans les termes <i>omnia</i> et <i>omnibus</i>; et l'écolier se décide, comme de raison, pour la seconde proposition qui rassure sa paresse. Sans doute qu'en bonne rhétorique on explique tout cela à merveille; mais vous déraisonnerez si vous admettez les deux principes à la fois. Dites aux enfans, avec tout le monde : <i>Labor improbus omnia vincit</i>, mais ne leur dites pas le contraire, quoique tout le monde le dise.</p> <p>Troisième Leçon.</p> <p>On fait répéter, et on ajoute la troisième phrase.</p>
--	--	--

⁶⁴ "Não é dado a todos desembarcar em Corinto" (N. do T.)

(34) A expressão é mais fiel ao francês e não é corriqueira no PB moderno, embora possa ser facilmente compreendida. É utilizada por Almeida Garrett em *Viagens na minha terra*, cap. 39: “Lá voltaremos ao nosso vale, amigo leitor, e lá concluiremos, **como é de razão**, a história da menina dos rouxinóis.” (GARRETT, 1846). Não necessariamente será feita pelo leitor a associação desta expressão com língua do tempo de Almeida Garrett, contemporâneo de Jacotot; mas se for feita, tem-se o efeito da historicização (VENUTI, 2008), e, em todo caso, aumenta-se a heterogeneidade do texto traduzido (VENUTI, 2002)

<p>Verificamos, observando o que o aluno esqueceu para mandar-lhe que repita.</p> <p>Assim que o aluno esquecer alguma coisa, anote-a para perguntar-lhe novamente. O espírito [l'esprit] (35) não se aprende, dizem: então, se a criança tiver espírito, ela não precisa do seu; se não tiver, você não saberia lhe dar. Mas a ciência se aprende. O mestre deve, então, ocupar-se principalmente de enriquecer a memória de seus alunos. Tenha confiança no espírito deles; mas você nunca desconfiará demais da memória deles.</p> <p>Quarta Lição.</p> <p>Mandamos repetir, e vamos, se for possível, até às palavras <i>havia</i></p>	<p>Verificamos, reparando no que o aluno esqueceu, para pedir que repita.</p> <p>Assim que o aluno esquece algo, anote para perguntar de novo a ele. A inteligência [l'esprit] não se aprende, dizem: então, se a criança tiver inteligência, não precisa da sua ; se não tiver, você não saberia lhe dar uma. Mas a ciência se aprende. Então, o mestre deve tratar, principalmente, de enriquecer a memória de seus alunos. Confie na inteligência deles; mas você nunca desconfiará o bastante da memória deles.</p> <p>Quarta Lição.</p> <p>Pedimos para repetir, e vamos, se possível, até as palavras <i>tinha</i></p>	<p>L'élève répète et écrit depuis le commencement.</p> <p>On vérifie en remarquant ce que l'élève a oublié pour le lui faire répéter.</p> <p>Dès que l'élève a oublié quelque chose, notez-le pour le lui redemander. L'esprit ne s'apprend pas, dit-on : si donc l'enfant a de l'esprit, il n'a pas besoin du vôtre; s'il n'en a pas, vous ne sauriez lui en donner. Mais la science s'apprend. Le maître doit donc s'occuper surtout d'enrichir la mémoire de ses élèves. Ayez confiance dans leur esprit; mais vous ne vous défiez jamais trop de leur mémoire.</p> <p>Quatrième Leçon.</p> <p>On fait répéter, et on va, s'il est possible, jusqu'aux mots <i>avait disparu à ses yeux</i>.</p>
---	--	---

(35) A palavra *esprit* é tão polissêmica quanto *espírito*, mas talvez em francês remeta mais facilmente à inteligência e à esperteza (cf. as expressões *quelqu'un a de l'esprit*, *faire de l'esprit*, por exemplo) do que em PB, onde seu uso está mais ligado à esfera religiosa e metafísica, pelos sentidos de alma e essência, por exemplo. Assim, na versão 1, optou-se por definir uma interpretação e manter a palavra francesa, para que pudesse haver questionamento da interpretação pelo leitor. Na versão 2, partindo-se de novo pressuposto, segundo o qual o leitor deve ser instigado a interpretar o texto, deixou-se *espírito* e *esprit* justapostos. Isto pode, além de provocar a interrogação acerca dos sentidos de *espírito*, também suscitar a reflexão acerca da diferença entre línguas. Uma indagação possível: se a palavra *espírito* é quase igual a *esprit*, por que o tradutor deixou a palavra em francês?

Certamente, todas estas conjecturas podem não se concretizar, caso o leitor pense por outro ponto de vista – o que seria igualmente interessante - ou simplesmente não reflita sobre o assunto – o que seria a perda de uma oportunidade. Mesmo assim, é mais interessante que o dado esteja disponível do que ocultado.

<p><i>desaparecido aos seus olhos</i>⁶⁵. (36)</p> <p>O aluno repete e escreve desde o começo até onde tiver tempo de chegar.</p> <p>Verificamos: mostre <i>ca, pou, pouv, lyp, ait</i>, um <i>c</i>, um <i>i</i>⁶⁶, etc.; mande o aluno mostrá- las.</p> <p>É preciso, o mais cedo possível, exigir que o aluno, que conhece as palavras, preste atenção nas letras e nas sílabas: isto será útil para a gramática. Em <i>pouvait</i> [<i>podia</i>], <i>a, i</i> indicam o imperfeito e <i>t</i> é o signo da terceira pessoa do singular⁶⁷: o aluno verá isto; mas é preciso que conheça perfeitamente a ortografia desta palavra. É preciso perguntar a ele onde está <i>pou</i> [po], onde está <i>pouv</i> [pod]: esta</p>	<p><i>desaparecido aos seus olhos.</i></p> <p>O aluno repete e escreve, desde o começo, até onde tiver tempo de chegar.</p> <p>Verificamos: mostre <i>ca, pod, podia, lyp, ia</i>, um <i>c</i>, um <i>i</i>, etc.; peça para o aluno mostrá-los.</p> <p>É preciso, o mais cedo possível, exigir que o aluno, que sabe as palavras, preste atenção nas letras e nas sílabas: isto será útil para a gramática. Em <i>podia, i, a</i> indicam o imperfeito, e <i>a</i> é símbolo da terceira pessoa do singular: o aluno certamente verá isto; mas é preciso que ele saiba perfeitamente a ortografia desta palavra. É preciso perguntar a ele onde está <i>pod</i>, onde está <i>podia</i>: esta</p>	<p>L'élève répète et écrit depuis le commencement jusqu'où il a le temps d'aller.</p> <p>On vérifie : montrez <i>ca, pou, pouv, lyp, ait</i>, un <i>c</i>, un <i>i</i>, etc. ; faites-les montrer à l'élève.</p> <p>Il faut, le plus tôt possible, exiger que l'élève, qui connaît les mots, fasse attention aux lettres et aux syllabes: cela sera utile pour la grammaire. Dans <i>pouvait, a, i</i> indiquent l'imparfait, et <i>t</i> est le signe de la troisième personne du singulier: l'élève le verra bien ; mais il faut qu'il connaisse parfaitement l'orthographe de ce mot. Il faut lui demander où est <i>pou</i>, où est <i>pouv</i>: cette décomposition du</p>
--	--	---

⁶⁵ Corresponde ao final do primeiro parágrafo das *Aventuras de Telêmaco*. Na tradução citada, este tem nove linhas. (N. do T)

⁶⁶ Sílabas e letras das palavras *Calypso* e *pouvait* [*podia*]. (N. do T.)

⁶⁷ Algo semelhante acontece com a palavra *podia*: *i, a* indicam o imperfeito e *a* é também símbolo da terceira pessoa do singular. (N. do T)

(36) A forma *tinha* é mais comum em PB do que *havia*, marcadamente “cult”. Não é o caso de *avait* em francês: trata-se de um verbo corriqueiro, mas também usado em contextos literários. A primeira opção de tradução corresponde à escrita corriqueira e à fala em PB, mas tira um pouco do caráter literário da oração. A segunda opção faz o inverso. Em outros pontos do texto, tentou-se fazer um contraponto a esta operação, para que não houvesse enobrecimento (BERMAN, 2007) do texto.

A segunda opção fundamentou-se no critério da demarcação da intertextualidade: sendo a frase parte de outro escrito, *As aventuras de Telêmaco*, de outro autor, Fénelon, marcadamente literário, é importante que se diferencie do estilo de Jacotot que se tenta recriar na tradução.

<p>decomposição da mesma palavra, de diversas maneiras diferentes, será de um grande socorro para ele no estudo das línguas estrangeiras. O conhecimento da sílaba <i>pouv</i> [pod] vai lhe fazer adivinhar a palavra <i>pouvoir</i> [poder], e vai conduzi-lo, assim, a fazer por conta própria a anatomia exata das palavras compostas (37). Por exemplo, em latim, aquele que conhece <i>tib</i>, <i>can</i>, adivinha <i>tibicen</i>, etc.</p> <p>É uma grande questão de retórica saber se as línguas que têm palavras compostas ganham daquelas nas quais não as há.</p> <p>Tal é o império do hábito. Nossa língua é, de início, o intérprete de nosso pensamento; logo se torna seu tirano; já somos escravos, e ainda nos acreditamos livres. Não pensamos mais a não ser</p>	<p>decomposição da mesma palavra de várias formas diferentes vai ser de uma grande ajuda, para ele, no estudo das línguas estrangeiras. O conhecimento da sílaba <i>pod</i> vai fazer com que adivinhe a palavra <i>poder</i>, e assim vamos conduzi-lo a fazer por conta própria a anatomia exata das palavras compostas (vii). Por exemplo, em latim, quem conhece <i>tib</i>, <i>can</i>, adivinha <i>tibicen</i>, etc.</p> <p>É uma grande questão de retórica saber se as línguas que têm palavras compostas ganham daquelas em que não as há.</p> <p>Assim é o império do hábito. Nossa língua é, primeiro, o intérprete de nosso pensamento; logo torna-se o tirano deste; já ficamos sendo escravos, e ainda nos acreditamos livres. Não pensamos mais sem falar baixinho com nós mesmos, e a</p>	<p>même mot de plusieurs manières différentes, lui sera d'un grand secours dans l'étude des langues étrangères. La connaissance de la syllabe <i>pouv</i> lui fera deviner le mot <i>pouvoir</i>, et on le conduira ainsi à faire lui-même l'anatomie exacte des mots composés. Par exemple, en latin, celui qui connaît <i>tib</i>, <i>can</i>, devine <i>tibicen</i>, etc.</p> <p>C'est une grande question de rhétorique de savoir si les langues qui ont des mots composés l'emportent sur celles dans lesquelles il n'y en a point.</p> <p>Tel est l'empire de l'habitude. Notre langue est d'abord l'interprète de notre pensée; bientôt elle en devient le tyran; déjà nous sommes esclaves, et nous nous croyons libres encore. On ne pense</p>
--	--	---

(37) A primeira tradução baseou-se no pressuposto da corriqueira desvalorização do PB por seus falantes, e uma supervalorização da língua francesa, tida como mais racional, mais exata, mais bela, etc. Com base neste pressuposto, projetou-se que haveria a tendência, de parte do leitor, de não acreditar que o método de Jacotot poderia ser aplicado ao PB, e daí a tentar contrapor tal tendência na nota (vii) encontrada ao final deste capítulo, que adapta o exercício à língua portuguesa e discorre sobre dificuldades e possibilidades.

Na versão 2, o pressuposto está mantido, mas no caso específico do trecho comentado, considerou-se que as razões expostas na nota (vii) eram de pouca importância para a questão. Optou-se, então, por manter a palavra e as sílabas francesas como referência e as respectivas traduções no corpus, exceto no caso das letras *i* e *a*, cuja função semântica está relatada na nota de rodapé 9. Os critérios para a tradução das sílabas no corpus foram os seguintes: *pouv* é estabelecido por Jacotot como núcleo semântico elementar do verbo e do substantivo *pouvoir* e das palavras derivadas. No caso do verbo e substantivo *poder*, tal núcleo é *pod*. A tradução de *pou* é menos exata: *pou* é igual a *pouv* menos a última letra, mas *pou* já exclui algumas conjugações do verbo *pouvoir*. A sílaba *po* é igual a *pod* menos a última letra, mas pode ser o início de qualquer conjugação do verbo *poder*. Com exceção deste detalhe, a tradução mantém válida a reflexão de Jacotot para o verbo *poder*.

<p>falando baixinho com nós mesmos, e a alma acaba por confundir a faculdade que lhe é própria com o instrumento que lhe serve para mostrá-la. Um homem simples acha que a palavra <i>pão</i> é bem mais natural que a palavra <i>panis</i>⁶⁸. Rimos desta lógica, quando se trata de palavras, e ao mesmo tempo a homenageamos quando falamos da composição destas. Aquele que não conhece a língua do abade de l'Épée não acreditará que uma língua de palavras vistas possa ser tão clara quanto uma língua de palavras ouvidas⁶⁹. Conceberá, com este preconceito da orelha, que a alma poderia exprimir seus pensamentos com palavras tocadas, ou farejadas, ou degustadas, etc.?</p>	<p>alma acaba por confundir a faculdade que lhe é própria com o instrumento que lhe serve para mostrá-la. Um homem simples acha que a palavra <i>pão</i> é muito mais natural que a palavra <i>panis</i>. Rimos desta lógica, quando se trata de palavras; entretanto a saudamos quando se trata de sua composição. Quem não conhece a língua do abade de l'Épée não acreditará que uma língua de palavras vistas possa ser tão clara quanto uma língua de palavras ouvidas. Poderá conceber, com este preconceito da orelha, que a alma pode exprimir seus pensamentos com palavras tocadas, cheiradas, saboreadas, etc.?</p>	<p>plus qu'en se parlant tout bas à soi-même, et l'âme finit par confondre la faculté qui lui est propre avec l'instrument qui lui sert à la montrer. Un homme simple croit que le mot <i>pain</i> est bien plus naturel que le mot <i>panis</i>. Nous rions de cette logique, quand il s'agit des mots, et cependant nous lui rendons hommage, quand nous parlons de leur composition. Celui qui ne connaît pas la langue de l'abbé de l'Épée, ne croira point qu'une langue de mots vus puisse être aussi claire qu'une langue de mots entendus. Concevra-t-il, avec ce préjugé de l'oreille, que l'âme pourrait exprimer ses pensées avec des mots touchés, ou flairés, ou goûtés, etc.?</p>
--	--	---

⁶⁸ *Pão* em latim. (N. do T.)

⁶⁹ O Abade de l'Épée viveu de 1712 a 1789 e foi um dos precursores do ensino para surdos-mudos. Desenvolveu uma língua de sinais. (N. do T.)

<p>É o preconceito do hábito que nos faz encontrar, em nossa língua, uma clareza, uma elegância, uma majestade, uma abundância, uma energia toda particular. Cada povo louva principalmente os homens de gênio que escreveram em sua língua: este preconceito é tão potente que faz calar até mesmo o preconceito do nascimento. Às vezes é de um mendigo que nos honramos; aí, é do filho de um alforriado ou de um escravo que nos glorificamos; e, para sustentar nossas pretensões de povo a povo, nomeamos frequentemente, como nossos representantes perpétuos, homens que nossos ancestrais desprezavam ou perseguiam durante suas vidas.</p> <p>Não-somente (38) um povo se acha superior pelo espírito a um outro povo, porque outrora fulano escreveu muito</p>	<p>É este preconceito do hábito que nos faz achar, numa outra língua, uma clareza, uma elegância, uma majestade, uma abundância, uma energia muito particular. Cada povo louva principalmente os homens de gênio que escreveram em sua língua: este preconceito é tão potente que faz calar até o preconceito de nascença. Ora é de um mendigo que nos orgulhamos; ora é de um filho de um alforriado ou de um escravo que nos glorificamos; e, para sustentar nossas pretensões de povo a povo, nomeamos frequentemente, enquanto nossos representantes perpétuos, homens que nossos ancestrais desprezavam ou perseguiam durante suas vidas.</p> <p>Não somente um povo se acha superior pelo espírito a um outro povo, porque</p>	<p>C'est ce préjugé de l'habitude qui nous fait trouver, dans notre langue, une clarté, une élégance, une majesté, une abondance, une énergie toute particulière. Chaque peuple vante surtout les hommes de génie qui ont écrit dans son langage: ce préjugé est si puissant qu'il fait taire même le préjugé de la naissance. Tantôt c'est un mendiant dont on s'honore; là c'est le fils d'un affranchi ou d'un esclave dont on se glorifie ; et, pour soutenir nos prétentions de peuple à peuple, nous nommons souvent, pour nos représentans perpétuels, des hommes que nos ancêtres méprisaient ou persécutaient pendant leur vie.</p> <p>Non-seulement un peuple se croit supérieur par l'esprit à un autre peuple, parce que jadis un tel a très-bien écrit dans sa langue, mais encore parce que</p>
--	--	---

(38) A grafia *não-somente*, da segunda tradução, não é usada, mas é muito próxima de “tão-somente”, que sim é utilizada na atualidade. A manutenção do hífen imita a expressão francesa e introduz estranheza, e talvez uma aparência de grafia antiga, remetendo a épocas onde a hifenização era mais abundante na grafia portuguesa/brasileira.

<p>bem em sua língua, mas, ainda, porque esta língua é a mais rica, como dizem.</p> <p>Acredito que uma língua serve para exprimir os pensamentos e os sentimentos dos povos; não acredito que um povo tenha pensamentos e sentimentos que o distingam de um outro. O mais estéril dos jargões pode se tornar capaz de tudo exprimir, quando a tribo que o tem por idioma sentir necessidade. A língua latina não se presta à composição das palavras como a língua grega, e assim mesmo Cícero garante que se pode dizer em latim tudo o que se diz em grego.</p> <p>Quando ouço pronunciarem a palavra beneficência, por exemplo, se não a decomponho através do pensamento, a composição é uma pena perdida(39); sou</p>	<p>outrora fulano escreveu muito bem em sua língua, mas ainda porque esta língua é a mais rica, como dizem.</p> <p>Acredito que uma língua serve para exprimir os pensamentos e os sentimentos dos povos; não acredito que um povo tenha pensamentos e sentimentos que o distingam de um outro. O mais estéril dos jargões pode se tornar capaz de exprimir tudo, quando o povo que o tem como idioma sentir que precisa. A língua latina não se presta para a composição de palavras como a língua grega; entretanto, Cícero garante que se pode dizer em latim tudo o que se diz em grego.</p> <p>Quando ouço pronunciar a palavra beneficência, por exemplo, se não a decomponho através do pensamento, a composição é desperdiçada; só tenho a</p>	<p>jadis un tel a très-bien écrit dans sa langue, mais encore parce que cette langue est la plus riche, comme on dit.</p> <p>Je crois qu'une langue sert à exprimer les pensées et les sentimens des peuples ; je ne crois pas qu'un peuple ait des pensées et des sentimens qui le distinguent d'un autre. Le plus stérile des jargons peut devenir capable de tout exprimer, quand la peuplade dont il est l'idiôme en sentira le besoin. La langue latine ne se prête pas à la composition des mots comme la langue grecque, et cependant Cicéron assure qu'on peut dire en latin tout ce qu'on dit en grec.</p> <p>Lorsque j'entends prononcer le mot bienfaisance, par exemple, si je ne décompose pas, par la pensée, la composition est une peine perdue; je ne suis riche que d'un mot simple.</p>
--	--	--

(39) *Peine perdue* é uma expressão idiomática corriqueira em francês atual. *Pena perdida* não se usa em PB, mas é possível deduzir o significado, e pode causar os efeitos da estranheza, do estrangeirismo. Uma construção próxima, com outro significado, é a locução *é causa perdida*. Pode ter efeito análogo à expressão *cair **entre** as mãos* (cf. nota 4 da página 15)

<p>rico apenas de uma palavra simples.</p> <p>Se supusermos que o auditor faz, por conta própria, a decomposição da palavra que ouve, é preciso distinguir os casos onde a análise é exata, ou vaga, ou inexata. Quanto mais a análise é exata, mais o emprego da palavra é restrito; assim, <i>astronomia</i> e <i>uranografia</i> não podem ser empregadas no figurado (40) tão facilmente quanto <i>anatomia</i>, que apresenta, realmente, apenas uma ideia, sendo <i>ana</i> tão vago que não nos atrapalha em nada. Poderemos então dizer, por exemplo, a <i>anatomia</i> da língua latina, e empregar esta palavra no figurado onde quer que tenhamos a ideia de <i>tomia</i>; mas <i>astronomia</i> e <i>uranografia</i> não se prestarão a um tão grande número de usos. Não direi que a Enciclopédia é a <i>uranografia</i> das ciências; mas direi que é</p>	<p>riqueza de uma palavra simples.</p> <p>Se supusermos que o auditor faz, por conta própria, a decomposição da palavra que ouve, é preciso distinguir os casos em que a análise é exata, ou vaga, ou inexata. Quanto mais a análise for exata, mais o emprego da palavra é restrito; assim, <i>astronomia</i> e <i>uranografia</i> não podem ser empregadas em sentido figurado tão facilmente quanto <i>anatomia</i>, que apresenta, realmente, apenas uma ideia, sendo <i>ana</i> tão vago que não nos atrapalha de jeito nenhum. Poderemos dizer, então, por exemplo, a <i>anatomia</i> da língua latina, e empregar esta palavra no sentido figurado onde quer que tivermos a ideia de <i>tomia</i>; mas <i>astronomia</i> e <i>uranografia</i> não prestarão para um número de usos tão grande. Não direi que a Enciclopédia é a <i>uranografia</i> das</p>	<p>Si on suppose que l'auditeur fait lui-même la décomposition du mot qu'il entend, il faut distinguer les cas où l'analyse est exacte, ou vague, ou inexacte. Plus l'analyse est exacte, plus l'emploi du mot est restreint ; ainsi, <i>astronomie</i> et <i>uranographie</i> ne peuvent pas s'employer au figuré aussi facilement qu'<i>anatomie</i> qui ne présente réellement qu'une idée, <i>ana</i> étant si vague qu'il ne nous gêne pas du tout. Nous pourrions donc dire, par exemple, l'<i>anatomie</i> de la langue latine, et employer ce mot au figuré partout où nous avons l'idée de <i>tomie</i>; mais <i>astronomie</i> et <i>uranographie</i> ne se prêteront pas à un aussi grand nombre d'usages. Je ne dirai pas que l'Encyclopédie est l'<i>uranographie</i> des</p>
--	---	--

(40) A elisão do substantivo na expressão francesa *sens figuré* é comum. Em português, na expressão *sentido figurado* não o é, mas não impossibilita a compreensão, podendo causar os efeitos desejados de estranheza e de quebra da invisibilidade da tradução.

<p>seu panorama, porque a palavra panorama é composta, assim como a palavra anatomia, de signos elementares cujo sentido é mais vago e mais indeterminado.</p> <p>Uma palavra simples, como elas são em latim, leva vantagem, em vários casos, sobre a palavra composta. Exemplo: <i>Vous avez beau faire</i> [<i>Por mais que você faça...</i>]; <i>beau faire</i> [<i>por mais que</i>]⁷⁰ é uma palavra composta: analise-a, você estará bem longe do pensamento daquele que a pronunciou; ademais, podemos nos enganar quanto à análise: é o que acontece todos os dias com os etimologistas. Se, quando ouço Ratisbonne [Ratisbona], eu visse ali <i>ratisser</i> [raspar] e <i>bonté</i> [bondade], em</p>	<p>ciências; mas direi que é o seu panorama, porque a palavra panorama é composta, assim como a palavra anatomia, de signos elementares cujo sentido é mais vago e mais indeterminado.</p> <p>Uma palavra simples, como elas são em latim, tem vantagem, em muitos casos, sobre a palavra composta. Exemplo: <i>Vous avez beau faire</i>; <i>beau faire</i> é uma palavra composta: analise-a, e você estará bem longe do pensamento daquele que o pronuncia; além disto, podemos nos enganar na análise: é o que acontece todos os dias com os etimologistas. Se, quando eu ouço Ratisbona, eu visse ali <i>rato</i> (viii) e <i>bondade</i>, o que eu saberia? Pretendem que se deve ver ali <i>ratis bona</i>; tudo bem, mas, e aqueles que ignoram</p>	<p>sciences; mais je dirai qu'elle en est le panorama, parce que le mot panorama est composé, comme le mot anatomie, de signes élémentaires dont le sens est plus vague et plus indéterminé.</p> <p>Un mot simple, comme ils le sont en latin, a l'avantage, dans bien des cas, sur le mot composé. Exemple : <i>Vous avez beau faire</i>; <i>beau faire</i> est un mot composé : analysez-le, vous serez bien loin de la pensée de celui qui le prononce; de plus, on peut se tromper sur l'analyse: c'est ce qui arrive tous les jours aux étymologistes. Si, quand j'entends Ratisbonne, j'y voyais <i>ratisser</i> et <i>bonté</i>, où en serais-je? On prétend qu'il faut y voir <i>ratis bona</i>; je le veux bien: mais ceux qui l'ignorent, quelle règle auront-ils? et ceux qui le savent, y pensent-ils? Les</p>
--	--	--

⁷⁰ A tradução literal da expressão *beau faire* é “belo fazer”, ou seja, trata-se de uma expressão idiomática que denota algo diferente da soma dos dois termos, como é costumeiro também em português. (N. do T.)

<p>que pé estaria? (41) Pretende-se que se deve ver ali <i>ratis bona</i>; aceito isto: mas aqueles que o ignoram, que regra terão? e aqueles que o sabem, pensam nisto? Os alemães têm a ideia da chuva quando nomeiam esta cidade em sua língua⁷¹? Que fonte de trocadilhos!</p> <p>Entretanto, o orador nos faz pensar ao seu bel-prazer. Então, fazemos ou não fazemos a decomposição quando ele quer. Assim, Homero não quer que decomponhamos <i>o olho do boi de Juno</i>; mas gostaríamos de analisar o epíteto de <i>Andrômaca, cuja boca sorri quando seus olhos estão molhados de lágrimas</i>. Haveria uma obra a se fazer sobre isso. Trabalhe, diga outra coisa, diga o</p>	<p>isto, que regra terão? E os que o sabem, pensam nisto? Os alemães têm a ideia da chuva quando nomeiam esta cidade em sua língua (ix)? Que fonte de trocadilhos!</p> <p>Entretanto, o orador nos faz pensar ao seu bel-prazer. Então fazemos ou deixamos de fazer a decomposição quando ele quer. Assim, Homero não quer que decomponhamos <i>o olho do boi de Juno</i>; mas gostaríamos de analisar o epíteto <i>Andrômaca, cuja boca sorri quando seus olhos estão molhados de lágrimas</i>. Poderia ser feita uma obra sobre isto. Trabalhe, diga outra coisa,</p>	<p>Allemands ont-ils l'idée de la pluie quand ils nomment cette ville dans leur langue? Quelle source de calembourgs!</p> <p>Cependant l'orateur nous fait penser à son gré. Nous faisons donc ou nous ne faisons pas la décomposition, quand il lui plaît. Ainsi Homère ne veut pas que nous décomposions <i>l'œil de bœuf de Junon</i>; mais nous aimerons à analyser l'épithète d'<i>Andromaque dont la bouche sourit quand ses yeux sont mouillés de larmes</i>. Il y aurait un ouvrage à faire là-dessus. Travaillez, dites autre chose, dites le</p>
---	--	--

⁷¹ Ratisbona em português, Ratisbonne em francês, ou Regensburg em alemão, é o nome de uma cidade da Alemanha. A palavra alemã significa *burgo [povoado] da chuva* e remete também a um afluente do Danúbio, o Regen. Segundo Pablo Ires, na tradução argentina, de 2008, da presente obra de Jacotot, Ratisbona vem não do latim, mas do celta *ratis-bona*, que significa *porto da muralha*. (N. do T.)

(41) Mudou-se bastante a estratégia da primeira para a versão 2. Na primeira, o pressuposto de base foi o eurocentrismo e a desvalorização do PB pelo leitor, que seria, pois, compelido a invalidar a reflexão se não estivesse adaptada. Entretanto, a adaptação ficou inexata e deselegante, constituindo uma flagrante falsificação: qualquer efeito de comprovação da aplicabilidade do raciocínio ao contexto de chegada estaria, pois, perdido. Além disto, perdia-se também uma ótima oportunidade de quebrar a invisibilidade da tradução, inclusive enquanto processo, quanto às suas dificuldades e contingências.

Assim, correndo o risco de uma interpretação eurocêntrica por parte de alguns leitores, manteve-se as palavras analisadas por Jacotot, acompanhadas da tradução no corpo do texto.

Na nota de rodapé 13, tratou-se de explicar o exemplo *beau faire*, evidenciando algo que é comumente chamado de “impossibilidade da tradução”, mais um tema basilar dos Estudos da Tradução que é interessante divulgar para o leitor não especialista. Por outro lado, declarou-se a semelhança entre francês e português quanto à diferença entre a expressão composta e seus elementos isolados, não tirando ao leitor a possibilidade de discordar.

Na nota de rodapé 14, aproveitou-se a oportunidade de citar outra tradução da mesma obra, em espanhol. Isto pode levar a refletir sobre a relação entre original e traduções, e das traduções entre elas. Especificamente no caso de *EU-LM*, também pode fazer pensar sobre a retomada das discussões acerca de Jacotot, principalmente na América Latina. Este conjunto de temas pode contribuir para uma visão da obra *EU-LM* e seus conceitos como elementos dinâmicos, não estagnados no século XIX.

<p>contrário, pouco importa; escute os outros, reflita e escreva: você seguirá o método do Ensino Universal. Se você achar que aquilo que você diz é o que se deve dizer, você pode ter muito talento, mas sempre será apenas Aristóteles, ou Sócrates, ou Platão, ou Locke, os quais, todos, se enganaram, pelo que diz Kant, cujos erros serão assinalados, provavelmente, um dia. Eis aonde leva a ideia da superioridade: não tenha este orgulho, e você nunca vai se enganar.</p> <p>Volto à leitura, depois desta longa divagação. O método velho é vicioso sob um outro ponto de vista: nos fazem ler <i>pou-vait</i> [podia]: ora, <i>pou</i> não significa nada, e nem <i>vait</i>. Lemos também <i>pa-ra-vent</i> [paravento]: ora, estas sílabas, gravadas na minha memória, não são de nenhuma utilidade para meu espírito. Não</p>	<p>Diga o contrário, pouco importa; escute os outros, reflita e escreva: isto é seguir o método do Ensino Universal. Se você acredita que o que deve ser dito é aquilo que você diz, poderia ter muito talento, mas nunca seria mais que Aristóteles, ou Sócrates, ou Platão, ou Locke, etc., os quais, todos, se enganaram, pelo que diz Kant, e alguém chamará a atenção sobre os erros deste algum dia, provavelmente. Eis aonde leva a ideia da superioridade: não tenha este orgulho, e você nunca se enganará.</p> <p>Volto à leitura, depois desta longa divagação. O velho método é vicioso sob outro ponto de vista: pedem-nos para ler <i>po-di-a</i>: ora, <i>po</i> não significa nada. Lemos também <i>pa-ra-ven-to</i>: ora, estas sílabas, gravadas em minha memória, não têm utilidade nenhuma para meu espírito. Não seria melhor pedir para ler <i>par-a-vent-o</i>?</p>	<p>contraire, peu importe; écoutez les autres, réfléchissez et écrivez : vous suivez la méthode de l'Enseignement universel. Si vous croyez que c'est ce que vous dites qu'il faut dire, vous pourrez avoir beaucoup de talent, mais vous ne serez jamais qu'Aristote, ou Socrate, ou Platon, ou Locke, etc., qui se sont tous trompés, à ce qui dit Kant, dont on signalera probablement un jour les erreurs. Voilà ou mène l'idée de la supériorité: n'ayez pas cet orgueil, et vous ne vous tromperez jamais.</p> <p>Je reviens à la lecture, après cette longue divagation. La vieille méthode est vicieuse sous un autre point de vue : on nous fait lire <i>pou-vait</i>: or, <i>pou</i> ne signifie rien, pas plus que <i>vait</i>. Nous lisons aussi <i>pa-ra-vent</i> : or, ces syllabes, gravées dans ma mémoire, ne sont d'aucun usage pour mon esprit. Ne vaudrait-il pas mieux faire</p>
---	--	---

<p>valeria mais mandar ler <i>par-à-vent?</i> Penso que sim, já que cada sílaba, lida desta maneira, exprime uma ideia em francês, e será útil para mim, conseqüentemente, para entender, um dia, <i>parer</i> [aparar] e <i>venter</i> [ventar]⁷² (42). Mas esta regra, como qualquer outra, tem suas vantagens e seus inconvenientes, que seria longo demais detalhar. Não há mais que uma regra infalível: é fazermos todas as combinações e nunca achar que vimos tudo. O Ensino Universal difere nisto de todos os outros métodos, onde acreditam que a instrução vem do mestre.</p>	<p>Eu acho, porque cada sílaba, lida desta maneira, exprime uma ideia em português, e será útil para mim, conseqüentemente, para um dia entender <i>aparar</i> e <i>ventar</i>. Mas esta regra, assim como qualquer outra, tem suas vantagens e seus inconvenientes, que seria muito demorado detalhar. Só há uma regra infalível: é fazer todas as combinações e nunca achar que se viu tudo. O Ensino Universal difere nisto de todos os outros métodos, em que acham que a instrução vem do mestre.</p>	<p>lire <i>par-à-vent?</i> Je le pense, puisque chaque syllabe, lue de cette manière, exprime une idée en français, et me sera utile, par conséquent, pour comprendre un jour <i>parer</i> et <i>venter</i>. Mais cette règle, comme toute autre, a ses avantages et ses inconvénients qu'il serait trop long de détailler. Il n'y a qu'une règle infaillible : c'est de faire toutes les combinaisons et de ne jamais croire qu'on tout vu. L'Enseignement universel diffère en cela de toutes les autres méthodes, où l'on croit que l'instruction vient du maître.</p>
--	--	---

⁷² Pode-se adaptar tal exemplo à língua portuguesa, da seguinte maneira: "nos fazem ler *po-di-a*: ora, *po* não significa nada, e nem *di*. Lemos também *pa-ra-ven-to*; ora, estas sílabas, gravadas na minha memória, não são de nenhuma utilidade para meu espírito. Não valeria mais mandar ler *par-a-vent-o*? Penso que sim, já que cada sílaba, lida desta maneira, exprime uma ideia em português, e será útil para mim, conseqüentemente, para entender, um dia, *aparar* e *ventar*". Cabe ressaltar que, na separação silábica proposta por Jacotot, cada sílaba lida separadamente teria o mesmo som na palavra inteira, o que não aconteceria em muitas pronúncias do português brasileiro. Entretanto, este detalhe não invalida a aplicação da reflexão ao caso brasileiro, pois a separação de sílabas, no exemplo de Jacotot, é referente a palavras escritas. (N. do T.)

(42) Aqui aplicou-se raciocínio análogo ao da nota 41.

<p>Quinta Lição.</p> <p>Mandamos repetir de cor a ortografia das palavras.</p> <p>O aluno prepara sozinho a leitura de algumas palavras ou de algumas frases.</p> <p>Ele deve escrever, sempre, desde o começo. Verificamos aquilo que foi acrescentado. Ponha o maior zelo em verificar se o aluno sabe a ortografia. A ortografia é a base de uma infinidade de reflexões que o espírito nunca fará, se a memória não lhe apresentar claramente todas as letras, todas as sílabas. A língua chinesa é composta apenas de monossílabos; a nossa também é chinesa nesse ponto: o que nos engana é que os chineses separam suas sílabas, e que</p>	<p>Quinta Lição.</p> <p>Pedimos para repetir de memória a ortografia das palavras.</p> <p>O aluno prepara, sozinho, a leitura de algumas palavras ou de algumas frases.</p> <p>Ele sempre deve escrever desde o início. Verificamos aquilo que foi acrescentado. Ponha o maior empenho em verificar se o aluno sabe a ortografia. A ortografia é a base de infinitas reflexões que o espírito nunca fará se a memória não lhe apresentar claramente todas as letras e todas as sílabas. A língua chinesa é composta só de monossílabos; a nossa também é chinesa neste ponto : o que nos engana é que os chineses separam suas sílabas, e que nós as misturamos,</p>	<p>Cinquième Leçon.</p> <p>On fait répéter par cœur l'orthographe des mots.</p> <p>L'élève prépare seul la lecture de quelques mots ou de quelques phrases.</p> <p>Il doit écrire toujours depuis le commencement. On vérifie ce qu'on a ajouté. Mettez le plus grand soin à vérifier si l'élève sait l'orthographe. L'orthographe est la base d'une infinité de réflexions que l'esprit ne fera jamais, si la mémoire ne lui présente pas nettement toutes les lettres, toutes les syllabes. La langue chinoise n'est composée que de monosyllabes; la nôtre aussi est chinoise en ce point: ce qui nous trompe, c'est que les Chinois séparent leurs syllabes, et que nous les</p>
---	--	--

<p>nós as misturamos, em nossa língua, para fazer palavras que, conseqüentemente, só entendemos mais ou menos, já que negligenciamos os detalhes. Os chineses ririam bastante se lessem a regra de Quintiliano: <i>Deve-se evitar colocar na seqüência muitos monossílabos</i>. Racine disse:</p> <p>Le jour n'est pas plus pur que le fond de mon coeur.⁷³ (43)</p> <p>Como fluem (44) docemente estes monossílabos em nosso ouvido! como exprimem bem o embaraço de Hipólito inocente, mas espantado por uma horrível acusação, mal ousando levantar os olhos para seu pai irritado, e falando com uma voz tremulante (45) e entrecortada! Confesso que é fácil louvar Racine a torto</p>	<p>em nossa língua, para fazer palavras que, conseqüentemente, só entendemos vagamente, já que negligenciamos os detalhes. Os chineses ririam bastante se lessem a regra de Quintiliano: <i>Deve-se evitar colocar muitos monossílabos seguidos</i>. Racine disse :</p> <p>Le jour n'est pas plus pur que le fond de mon cœur (x).</p> <p>Estes monossílabos escorrem tão suavemente em nosso ouvido! Como exprimem bem o embaraço de Hipólito inocente, mas amedrontado por uma horrível acusação, quase não ousando levantar os olhos para o seu pai irritado, e falando com uma voz tremida e entrecortada! Confesso que é fácil louvar Racine a torto e a direito/à torto et à travers depois de morto. Mas se Racine</p>	<p>mêlons ; dans notre langue, pour faire des mots qu'en conséquence nous ne comprenons qu'en gros, puisque nous négligeons les détails. Les Chinois riraient bien s'ils lisaient la règle de Quintilien: <i>Il faut éviter de placer de suite plusieurs monosyllabes</i>. Racine a dit:</p> <p>Le jour n'est pas plus pur que le fond de mon cœur.</p> <p>Comme ces monosyllabes coulent doucement à notre oreille ! qu'ils expriment bien l'embaras d'Hippolyte innocent, mais effrayé d'une horrible accusation, osant à peine lever les yeux sur son père irrité, et parlant d'une voix tremblante et entrecoupée ! J'avoue qu'il est facile de louer Racine à tort et à travers depuis qu'il est mort. Mais si</p>
---	---	---

⁷³ "A luz não é mais pura que o fundo do meu coração". Em francês, todas as palavras da frase são monossílabos. (N. do T)

(43) Decidiu-se manter a frase original com tradução e comentário em nota de rodapé porque não se conseguiu manter na tradução a característica de tal frase que Jacotot tematiza, que é ser composta apenas de monossílabos. A tradução é bastante literal, mantendo a ordem, as funções e significados das palavras, a não ser por *le jour*, traduzido por *a luz*, mas que significa *o dia* em sentido próprio. A função desta nota de rodapé não é pedir desculpas por um mau desempenho tradutório (HENRY, 2000), mas traduzir a frase, e, ao mesmo tempo, quebrar a invisibilidade da tradução ao apresentar ao leitor outra dificuldade corriqueira do processo tradutório: a manutenção das características materiais das palavras.

(44) O verbo *couler* é utilizado, em sentido próprio, para líquidos. Na tradução, considerou-se os verbos *correr*, *fluir*, ou *escorrer*. O único dos três que remete inequivocamente a líquidos é *escorrer*, mas tal verbo tem conotação de acidente, ou de fenômeno marginal, diferentemente de *coulent*. O verbo *fluir* foi escolhido na versão 2 porque priorizou-se remeter à ideia de harmonia, mesmo que se perca a associação à água, secundária neste caso específico.

Traduzir implica a mediação, que é guiada por interpretações do texto de parte do tradutor (VENUTI, 2008). É possível ser mais ou menos diretivo, mantendo ou excluindo polissemias. A presente tradução colocou-se como meta manter o maior grau de polissemia que nos fosse possível. Neste caso específico, manter os diversos sentidos demandaria, talvez, uma nota explicativa ou a manutenção da palavra francesa no corpo do texto. Decidiu-se não utilizar tais recursos neste caso, avaliado como secundário, pois em excesso podem truncar demais o texto.

(45) A palavra *tremulante*, na versão 2, é mais parecida com a original e mais “literária” do que *tremida* (versão 1). A opção da versão 2 então respeita a letra do original (BERMAN, 2007).

<p>e a direito desde que morreu. Mas se Racine vivesse, um homem, aferrado nos princípios, não faltaria em perceber este verso, de passagem, e de lhe aplicar a lei da proscricção. Seja como for, os versos são raramente monossilábicos, e é preciso exercitar o aluno a prestar atenção em tudo.</p> <p>Sexta lição.</p> <p>Quando o aluno sabe de cor até <i>Calipso, espantada</i>⁷⁴, não nos preocupamos mais com a leitura. Ele continua a aprender de cor, e escreve alternativamente sob o exemplo e de memória.</p> <p>O aluno já sabe ler suficientemente para</p>	<p>estivesse vivo, um homem de princípios firmes não deixaria de perceber este verso, de passagem, e de lhe aplicar a lei da proscricção. De toda forma, os versos são raramente monossilábicos, e é preciso exercitar o aluno a prestar atenção em tudo.</p> <p>Sexta Lição.</p> <p>Quando o aluno souber de cor até <i>Calipso admirada</i>, não nos preocupamos mais com a leitura.</p> <p>Ele continua a decorar, e escreve alternativamente em cima do exemplo e de memória.</p>	<p>Racine vivait, un homme, ferré sur les principes, ne manquerait de saisir ce vers au passage, et de lui appliquer la loi de proscription. Quoi qu'il en soit, les vers sont rarement monosyllabiques, et il faut exercer l'élève à faire attention à tout.</p> <p>Sixième Leçon.</p> <p>Quand l'élève sait par cœur jusqu'à <i>Calypso étonnée</i>, on ne s'occupe plus de la lecture.</p> <p>Il continue à apprendre par cœur, et il écrit alternativement sur l'exemple et de mémoire.</p> <p>L'élève sait déjà lire suffisamment pour</p>
--	---	---

⁷⁴ Esta expressão situa-se na metade da segunda página de *Telêmaco*. (N. do T.)

<p>decifrar e aprender os livros, relacionando o que ignora ao que aprendeu. Suponho que uma criança saiba as palavras <i>hiatus</i>, <i>noctescit</i>, <i>undarum</i>, <i>aquis</i>, e que ela lhe pergunte o que significa <i>dehiscentibus undis</i>: você verá no mesmo instante que é a pergunta vaga e indeterminada de um espírito preguiçoso. Mostre-lhe as sílabas <i>de</i>, <i>hi</i>, <i>sc</i>⁷⁵(46), <i>ent</i>, <i>i</i>, <i>bus</i>, <i>und</i>, <i>is</i>, e pergunte-lhe, por sua vez, qual é aquela que ele não conhece. Ele ficará bem constrangido com a pergunta: ajude-o, se for preciso; mas zombe dele. Tenha o cuidado, acima de tudo, de voltar à sua explicação, afim de ter certeza que ele não a esquecerá: é preciso que cada conquista seja uma aquisição durável; de outro modo, seguiremos o método velho que dura sete anos.</p>	<p>O aluno já sabe ler suficientemente para decifrar e memorizar os livros, relacionando o que ele ignora àquilo que já aprendeu. Suponho que uma criança saiba as palavras <i>hiatus</i>, <i>noctescit</i>, <i>undarum</i>, <i>aquis</i>, e que ele lhe pergunte o que significa <i>dehiscentibus undis</i>: você verá na hora que é o tipo de pergunta vaga e indeterminada de um espírito preguiçoso. Mostre a ele as sílabas <i>de</i>, <i>hi</i>, <i>sc</i>, <i>ent</i>, <i>i</i>, <i>bus</i>, <i>und</i>, <i>is</i>, e pergunte, por sua vez, qual é a que ele não conhece. Ele ficará muito atrapalhado com a pergunta: ajude-o, se for preciso, mas tire sarro dele. Tenha o cuidado, principalmente, de voltar à sua explicação, para ter certeza que ele não a esquecerá: é preciso que cada conquista seja uma aquisição durável; de outro modo, seguiremos o velho método que dura sete anos.</p>	<p>L'élève sait déjà lire suffisamment pour déchiffrer et apprendre les livres en rapportant ce qu'il ignore à ce qu'il a appris. Je suppose qu'un enfant sache les mots <i>hiatus</i>, <i>noctescit</i>, <i>undarum</i>, <i>aquis</i>, et qu'il vous demande ce que signifie <i>dehiscentibus undis</i>: vous verrez à l'instant que c'est la question vague et indéterminée d'un esprit paresseux. Montrez- lui les syllabes <i>de</i>, <i>hi</i>, <i>sc</i>, <i>ent</i>, <i>i</i>, <i>bus</i>, <i>und</i>, <i>is</i>, et demandez-lui à votre tour, quelle est celle qu'il ne connaît pas. Il sera fort embarrassé de la question : aidez-le s'il le faut; mais moquez-vous de lui. Ayez soin surtout de revenir à votre explication, afin de vous assurer qu'il ne l'oubliera pas : il faut que chaque conquête soit une acquisition durable; autrement nous suivons la vieille méthode qui dure sept ans.</p>
--	---	--

⁷⁵ Observe-se que o dígrafo “sc”, que não é uma sílaba propriamente dita, cabe no grupo “*de*, *hi*, *sc*, *ent*, *i*, *bus*, *und*, *is*” independentemente da ausência de vogais e, portanto, da pronúncia. Cf. a nota acerca da separação em sílabas da palavra *podia*. (N. do T.)

(46) Esta nota de rodapé cumpre duas funções. Primeiramente, trata-se de romper com o senso comum acerca do conceito de sílaba e inserir o debate especializado: “o que é uma sílaba? Quais são suas características?”, etc. Em segundo lugar, remetendo à separação das sílabas em *podia*, a nota reafirma que o exemplo dado por Jacotot poderia ser aplicado em PB.

Em sua proposta de separação silábica, Jacotot não utiliza o critério da unidade rítmica da palavra falada, e sim a unidade de sentido da palavra escrita. No caso específico do dígrafo “sc”, fica claro que a pronúncia não está em jogo. Assim sendo, a separação da palavra *podia* em *pod-i-a* torna-se plausível, apesar de a pronúncia da sílaba “pod”, em PB, acrescentar, em alguns sotaques, o som de *i* ao final.

DO ESTUDO DA LÍNGUA.	DO ESTUDO DA LÍNGUA.	DE L'ÉTUDE DE LA LANGUE.
<p>-----</p> <p>Sétima Lição.</p> <p>O aluno que ouve sem parar o primeiro livro ser repetido por aqueles que o sabem, o sabe logo, por sua vez.</p> <p>Verificamos se ele sabe a ortografia de todas as palavras.</p> <p>O aluno já começa a aprender um livro de cor. Todos os dias, em horas determinadas, devemos fazer a repetição inteira; não se deve parcelar sem uma absoluta necessidade. Por exemplo, é impossível recitar todos os dias os seis primeiros livros de Telêmaco; mas é</p>	<p>-----</p> <p>Sétima Lição.</p> <p>O aluno que ouve repetir sem parar o primeiro livro por aqueles que o conhecem, logo o conhece por sua vez.</p> <p>Verificamos se ele sabe a ortografia de todas as palavras.</p> <p>O aluno já começa a aprender de cor um livro. Todos os dias, em horas determinadas, devemos fazer a repetição inteira; não se deve dividir, a não ser por uma necessidade absoluta. Por exemplo, é impossível recitar todos os dias os seis primeiros livros de Telêmaco; mas é necessário fazer esta repetição duas</p>	<p>-----</p> <p>Septième Leçon.</p> <p>L'élève qui entend sans cesse répéter le premier livre par ceux qui le savent, le sait bientôt lui-même.</p> <p>On vérifie s'il sait l'orthographe de tous les mots.</p> <p>Déjà l'élève commence à apprendre un livre par cœur. Tous les jours, à des heures déterminées, on doit faire la répétition entière; il ne faut pas partager sans une absolue nécessité. Par exemple, il est impossible de réciter tous les jours les six premiers livres de Télémaque; mais il est nécessaire de faire</p>

<p>necessário fazer esta repetição duas vezes por semana, como é o hábito nos estabelecimentos do Ensino Universal.</p> <p>Já disse, e repito, eis o nosso método: <i>saiba um livro, e relacione a ele todos os outros.</i> A própria sequência dos exercícios que eu lhes proponho pode ser variada ao infinito; mas eu lhes aconselho a se conformarem a ela, até que as suas experiências justifiquem, pouco a pouco, aquelas que eu fiz. Não ceda levemente demais ao desejo de compor uma teoria. Quando conhecemos os fatos, não podemos nos contentar de um resultado tão extraordinário que é incompreensível para muitos sábios distinguidos por seu zelo pela instrução da juventude? Entretanto, eis o segredo: <i>saiba um livro.</i> Todos os desenvolvimentos que eu acrescento a</p>	<p>vezes por semana, como é o hábito nos estabelecimentos do Ensino Universal.</p> <p>Já disse e repito, eis o nosso método: <i>conheça um livro e relacione a ele todos os outros.</i> A própria sequência de exercícios que eu proponho pode ser infinitamente variada; mas eu aconselho vocês a se conformarem a eles até que as suas experiências confirmem, pouco a pouco, as que eu fiz. Não ceda levemente demais ao desejo de compor uma teoria. Quando conhecemos os fatos, não podemos nos contentar de um resultado tão extraordinário que é incompreensível para muitos sábios distintos pelo seu zelo pela instrução da juventude? Entretanto, eis o segredo: <i>conheça um livro.</i> Todos os desenvolvimentos que eu acrescento a</p>	<p>cette répétition deux fois par semaine, comme c'est l'usage dans les établissemens d'Enseignement universel.</p> <p>Je l'ai déjà dit, et je le répète, voilà notre méthode: <i>sachez un livre, et rapportez-y tous les autres.</i> La suite même des exercices que je propose peut être variée à l'infini; mais je vous conseille de vous y conformer, jusqu'à ce que vos expériences justifient peu à peu celles que j'ai faites. Ne cédez pas trop légèrement au désir de composer une théorie. Quand on connaît les faits, ne peut-on pas se contenter d'un résultat tellement extraordinaire, qu'il est incompréhensible pour beaucoup de savans distingués par leur zèle pour l'instruction de la jeunesse? Cependant voilà le secret: <i>sachez un livre.</i> Tous les développemens que j'ajoute à cela,</p>
--	---	---

<p>isto, mesmo que fossem falsos, absurdos, até, como escreveram polidamente alguns antagonistas de meu método, permaneceria o fato. Se este existe, a consequência é que estes senhores, tão tranchã (47), não sabem tudo; se não existe, toda discussão é tempo perdido. Há duas coisas a distinguir no que eu digo: o caminho que estou traçando, pelo qual eu respondo, e minhas opiniões, pelas quais não respondo. Quando avanço, por exemplo, que a retórica e a razão nada têm de comum, opõem-me aquilo que Sócrates disse a Górgias. Eu conhecia Górgias e Sócrates; conheço também Aristóteles, e me determinei pela opinião de Aristóteles, que é a minha. Se eu não estivesse decidido a evitar os combates singulares, sustentaria minha opinião como um outro; mas não acreditaria raciocinar ao fazer citações de</p>	<p>isto, mesmo que estivessem errados, que fossem absurdos, até, como escreveram educadamente alguns antagonistas de meu método, o fato permaneceria. Se existir, a consequência é que estes senhores, tão categóricos, não sabem tudo; se não existir, qualquer discussão é tempo perdido. Há duas coisas que devem ser distinguidas no que eu falo: o procedimento que estou descrevendo, pelo qual eu respondo, e as minhas opiniões, pelas quais não respondo. Quando proponho, por exemplo, que a retórica e a razão não têm nada em comum, opõem-me o que Sócrates disse para Górgias. Conheço Górgias e Sócrates; também conheço Aristóteles, e me decidi pela opinião de Aristóteles, que é a minha opinião. Se eu não estivesse decidido a evitar os combates singulares, eu sustentaria a minha opinião, como</p>	<p>fussent-ils faux, absurdes même, comme l'ont écrit poliment quelques antagonistes de ma méthode, resterait le fait. S'il existe, il s'ensuivra que ces messieurs, si tranchans, ne savent pas tout; s'il n'existe pas, toute discussion est du temps perdu. Il y a deux choses à distinguer dans ce que je dis : la marche que je trace, dont je répons, et mes opinions dont je ne répons pas. Quand j'avance, par exemple, que la rhétorique et la raison n'ont rien de commun, on m'oppose ce que Socrate disait à Gorgias. Je connaissais Gorgias et Socrate; je connais aussi Aristote, et je me suis déterminé pour l'opinion d'Aristote, qui est la mienne. Si je n'étais pas décidé à éviter les combats singuliers, je soutiendrais mon avis comme un autre; mais je ne croirais pas raisonner en faisant des citations d'auteur; ils se sont tous disputés</p>
--	---	---

(47) A palavra *tranchã*, uma adaptação de *tranchant*, é um indício flagrante do fenômeno do abasileiramento de vocábulos franceses, e do prestígio da língua francesa no Brasil, a exemplo de *galã*, *boate*, *bibelô*, *dossiê*, etc. Mas diferentemente destes exemplos de uso corriqueiro, que podem passar despercebidos, a palavra *tranchã* caiu em desuso, embora figure no dicionário Houaiss e outros. Pode-se supor surpresa ao depará-la, mesmo da parte dos leitores que a conhecem, causando o efeito de estrangeirismo e anacronismo (VENUTI, 2008). Sua presença no texto pode servir de ponto de partida para a reflexão acerca da relação entre PB e línguas de maior prestígio internacional, como francês e inglês, por exemplo no tocante ao declínio dos galicismos e no crescimento dos anglicismos, caso o leitor se interesse.

<p>autor; eles todos brigaram no tempo deles; os livros deles são arsenais onde podemos nos armar de cabo a rabo, tanto de um lado como do outro. Além disso, suponho-me vencido nessa luta; que relação minha derrota terá com a verdade? Adviria dela que é preciso estudar vários livros? (48) Eis a questão que é preciso decidir, não por raciocínios, mas por fatos. Aquele que cita Sócrates o vê como infalível? admite, com ele, a metempsicose? Sócrates só teria razão, então, quando fosse da opinião do citador? Creio que sim; e é assim que todos nós somos feitos. Quando não lemos nada, a comichão de citar chama a opinião dos sábios em geral. Ora, os sábios querem que seus alunos leiam muitos livros durante sete anos: recomendo aos meus que só leiam um durante um ano, e que lhe relacionem</p>	<p>outro faria; mas não eu não acreditaria raciocinar ao fazer citações de autor; todos eles brigaram em suas épocas; seus livros são arsenais onde podemos nos armar de cabo a rabo, de um lado e de outro. Aliás, suponhamos que eu seja vencido nesta luta; que relação a minha derrota teria com a verdade? Isto implicaria que é preciso estudar muitos livros? Eis a questão que devemos decidir, não através de raciocínios, mas de fatos. Aquele que cita Sócrates o vê como infalível? Admite, junto com ele, a metempsicose? Então Sócrates só teria razão quando fosse da opinião do citador? Acho que sim; e é assim que todos nós somos. Quando não lemos nada, a urticária de citar chama a opinião dos sábios em geral. Ora, os sábios querem que os seus alunos leiam muitos livros durante sete anos: eu recomendo</p>	<p>de leur temps; leurs livres sont des arsenaux où l'on peut s'armer de pied en cap de part et d'autre. D'ailleurs, je me suppose vaincu dans cette lutte; quel rapport ma défaite aura-t-elle avec la vérité? S'ensuivrait-il qu'il faut étudier plusieurs livres? Voilà la question qu'il faut décider, non par des raisonnemens, mais par des faits. Tel, qui cite Socrate, le regarde-t-il comme infaillible ? admet-il avec lui la métempsycose ? Socrate n'aurait-il donc raison que lorsqu'il est de l'avis du citeur? Je le crois ; et c'est ainsi que nous sommes tous faits. Quand on n'a rien lu, la démangeaison de citer en appelle à l'opinion des savans en général. Or, les savans veulent que leurs élèves lisent beaucoup de livres pendant sept ans : je recommande aux miens de n'en lire qu'un pendant un an, et d'y rapporter tous les autres. J'ai entendu</p>
--	---	--

(48) Esta passagem cumpre duas funções: referendar o uso, típico do PB, de *deles/ dela* em lugar de *seu/seus/sua* , e de contrapor tal uso, coloquial, ao verbo *advir*, na expressão “adviria dela”, que eleva o registro. Tal contraposição recria o estilo de Jacotot e também pode chamar atenção para a língua e a tradução enquanto tal (VENUTI, 2008).

<p>todos os outros. Ouvi ainda alguém propor, gravemente, mandar o julgamento do meu método para frente de uma comissão de sábios do velho. Podemos nos poupar a solenidade do decreto; eu me considero condenado desde já. Enfim, cita-se às vezes a opinião pública. Aqui a partida se torna mais igual: cada pretendente forma para si, em semelhante caso, um público à sua moda, composto sempre por pessoas razoáveis, ou seja, que pensam como ele, e exclui dali aqueles que compartilham a opinião contrária. Todos nós dizemos, em ocasiões similares: <i>O Estado sou eu (49)</i>, ou então, como Sertorius: <i>Roma não está em Roma, ela inteira está onde eu estou.</i></p> <p>Deixe todas estas tagarelices; continue a fazer com que se aprenda um livro sobre o qual será preciso refletir a vida inteira.</p>	<p>aos meus de ler só um, durante um ano, e relacionar a ele todos os outros. Ouvi, ainda, alguém propor gravemente que o julgamento do meu método fosse feito na frente de uma comissão de sábios do velho. Podemos nos poupar a solenidade da sentença; considero-me condenado de antemão. Enfim, cita-se, às vezes, a opinião pública. Aqui a partida se torna mais igual: cada pretendente forma para si, num caso assim, um público do seu jeito, sempre composto de pessoas razoáveis, ou seja, que pensam como ele, e exclui todos aqueles que têm a opinião contrária. Todos nós dizemos, em ocasiões semelhantes: <i>O Estado sou eu</i>, ou então, como Sertorius: <i>Roma não está em Roma, ela inteira está onde eu estou.</i></p> <p>Deixe de lado estas tagarelices todas; continue a fazer os alunos aprenderem um livro, sobre o qual será preciso refletir</p>	<p>encore proposer gravement de renvoyer le jugement de ma méthode par devant une commission de savans de la vieille. On peut s'épargner la solennité de l'arrêt; je me tiens pour condamné d'avance. Enfin, on cite quelquefois l'opinion publique. Ici la partie devient plus égale : chaque prétendant se forme, en pareil cas, un public à sa mode, composé toujours de gens raisonnables, c'est-à-dire qui pensent comme lui, et il en exclut tous ceux qui partagent l'opinion contraire. Nous disons tous, dans des occasions semblables: <i>L'état, c'est moi</i>, ou bien, comme Sertorius : <i>Rome n'est pas dans Rome, elle est toute où je suis.</i></p> <p>Laissez tous ces bavardages; continuez à faire apprendre un livre sur lequel il faudra réfléchir toute la vie. Ne vous enfoncez pas dans les bibliothèques. Celui qui lit</p>
---	---	--

(49) Esta frase clássica de Luis XIV foi vertida para a forma consagrada em português, a fim de manter a historicidade e intertextualidade da expressão. Tal forma não mantém a estrutura “..., *c’est* ...”, nem o ritmo binário (duas sílabas antes da vírgula e duas depois) do original. Mas há um ganho na tradução, devido às próprias características da língua portuguesa. A sequência do objeto, no caso *O Estado*, + verbo *sou*, conjugado na primeira pessoa do singular, rompe com o esquema SVO dominante em PB, podendo surpreender o leitor ou ouvinte. *O Estado*, à primeira vista, parece ser o sujeito; assim, a identificação entre “eu” (verdadeiro sujeito da frase) e “O Estado” é dupla. Então pode-se supor que o bordão, traduzido segundo um esquema corriqueiro em PB, tem tanto impacto quanto o original.

<p>Não se enfie nas bibliotecas. Aquele que sempre está lendo nunca será lido.</p> <p>Oitava Lição.</p> <p>Aprendemos, assim, de cor, continuando a escrita, os seis primeiros livros de Telêmaco; recitamos dois ou três deles a cada dia, em horas determinadas; fazemos observar o sentido das palavras.</p> <p>Verificamos se o aluno sabe a ortografia de todas as palavras.</p> <p>Quando o aluno sabe de cor, ele deve repetir sem parar com os outros. A repetição se faz em comum; cada um recita em sua vez, sem interrupção, e o mais rápido que for possível, para</p>	<p>a vida inteira. Não se enfie nas bibliotecas. Quem sempre lê nunca será lido.</p> <p>Oitava Lição.</p> <p>Decora-se assim, continuando com a escrita, os seis primeiros livros de Telêmaco; recitamos dois ou três todo dia, em horas determinadas; fazemos com que o aluno repare no sentido das palavras.</p> <p>Quando o aluno sabe de cor, ele deve repetir sem parar com os outros. A repetição se faz em conjunto; cada um recita em sua vez, sem interrupção e o mais rápido possível, para economizar tempo; depois, começamos a dirigir a atenção para o sentido das palavras. Há, em todas as línguas, signos de coisas:</p>	<p>toujours ne sera jamais lu.</p> <p>Huitième Leçon.</p> <p>On apprend ainsi par cœur, en continuant l'écriture, les six premiers livres de Télémaque ; on en récite deux ou trois chaque jour, à des heures déterminées; on fait remarquer le sens des mots.</p> <p>On vérifie si l'élève sait l'orthographe de tous les mots.</p> <p>Quand l'élève sait par cœur, il doit répéter sans cesse avec les autres. La répétition se fait en commun; chacun récite à son tour sans interruption, et le plus vite qu'il est possible, pour ménager le temps; ensuite, on commence à diriger l'attention sur le sens des mots. Il y a, dans les</p>
--	---	--

<p>manejar o tempo; em seguida, começamos a dirigir a atenção para o sentido das palavras. Há, nas línguas, signos de coisas: <i>Gruta</i>; signos de pessoas: <i>Calipso</i>; signos de ação ou de fatos: <i>Ela passeava</i>. Não nos enganamos quanto a signos desta espécie. Há aqueles que exprimem uma sucessão de fatos, um conjunto de circunstâncias, um quadro: são estes, principalmente, que é preciso estudar e aprender para empregá-los devidamente. Se você se lembra de todas as circunstâncias em que os viu, você vai se servir deles nas mesmas circunstâncias e para fatos análogos; mas, se você esqueceu vários dentre os fatos cuja imagem estes são destinados a nos retratar, você só pode os pronunciar por acaso. Nem sempre somos felizes ao jogar nesta loteria; podemos adquirir, por esta via,</p>	<p><i>Gruta</i>; signos de pessoas: <i>Calipso</i>; signos de ações ou de fatos: <i>Ela passeava</i>. Não nos enganamos com signos deste tipo. Há aqueles que exprimem uma sucessão de fatos, um conjunto de circunstâncias, um quadro: são estes que é preciso estudar e aprender para empregar adequadamente. Se você se lembrar de todas as circunstâncias em que os viu, você os usará nas mesmas circunstâncias e para fatos análogos; mas, se você esquecer muitos dos fatos cuja imagem eles se destinam a nos desenhar, você só poderá pronunciá-los ao acaso. Nunca se é feliz jogando nesta loteria; pode-se adquirir, por esta via, facúndia (xi), e uma grande facilidade de elocução: mas só fala bem quem conheceu, olhando com o pensamento, a coisa de que fala. Ora, a menor criança é capaz de ver, e conseqüentemente, de</p>	<p>langues, des signes de choses : <i>Grotte</i>; des signes de personnes: <i>Calypso</i>; des signes d'action ou de faits: <i>Elle se promenait</i>. On ne se trompe pas sur les signes de cette espèce. Il y en a qui expriment une succession de faits, un ensemble de circonstances, un tableau: ce sont ceux-là surtout qu'il faut étudier et apprendre pour les employer à propos. Si vous vous rappelez toutes les circonstances où vous les avez vus, vous vous en servirez dans les mêmes circonstances et pour des faits analogues ; mais, si vous avez oublié plusieurs des faits dont ils sont destinés à nous retracer l'image, vous ne pouvez les prononcer qu'au hasard. On n'est pas toujours heureux en jouant à cette loterie; on peut acquérir par cette voie de la faconde et une grande facilité d'élocution : mais celui-là seul parle bien qui a appris, en</p>
--	---	--

<p>facúndia e uma grande facilidade de elocução(50):mas só fala bem aquele que aprendeu, olhando com o pensamento, a coisa de que fala. Ora, a menor criança é capaz de ver, e conseqüentemente de entender, o termo mais abstrato. Tomo a expressão: rigor da polícia. Dê todas as definições que você quiser, vão lhe opor outras definições, e eis que estamos na velha doutrina, ou seja, num labirinto inextricável. É assim que se deve definir, diz um; nada disso, replica o outro: você não designou bem o gênero e a espécie. As crianças bocejam enquanto os doutores pelejam(51). O que elas podem fazer de melhor é esquecer o que ouviram: mas os meses vão correndo; elas não aprendem nada. O que você fará, então? é preciso fazer que o aluno observe o conjunto dos fatos que, em seu livro, é nomeado <i>exatidão da polícia</i>. Por</p>	<p>entender o termo mais abstrato. Tomo a expressão: exatidão da polícia. Dê todas as definições que quiser; oporão outras definições às suas, e eis que estamos na velha doutrina, ou seja, num labirinto inextricável. É assim que se deve definir, diz um; de jeito nenhum, replica o outro: você não designou direito o gênero e a espécie. A criança boceja enquanto os doutores pelejam. O que ela pode fazer de melhor é esquecer o que ouviu: mas os meses passam; ela não aprende nada. O que você vai fazer, então? É preciso fazer com que o aluno repare o conjunto de fatos que, em seu livro, se chama <i>exatidão da polícia</i>. Por exemplo: Dão onze horas, ouço o toque de recolher, vejo o comissário entrar num boteco; ele fala com as pessoas que estão bebendo, que pedem mais um minuto: ele recusa, todos saem, e o boteco está fechado</p>	<p>regardant par la pensée, la chose dont il parle. Or, le plus petit enfant est capable de voir, par conséquent de comprendre le terme le plus abstrait. Je prends l'expression: exactitude de la police. Donnez toutes les définitions qu'il vous plaira, on leur opposera d'autres définitions, et nous voilà dans la vieille doctrine, c'est-à-dire dans un labyrinthe inextricable. C'est ainsi qu'il faut définir, dit l'un; point du tout, réplique l'autre : vous n'avez pas bien désigné le genre et l'espèce. L'enfant bâille pendant que les docteurs se chamaillent. Ce qu'il peut faire de mieux, c'est d'oublier ce qu'il a entendu : mais les mois s'écoulent; il n'apprend rien. Que ferez-vous donc? il faut faire remarquer à l'élève l'ensemble des faits qui, dans son livre, se nomme <i>exactitude de la police</i>. Par exemple : Onze heures sonnent, j'entends la cloche</p>
---	---	---

(50) Na versão 2, foi suprimida a nota que dava um sinônimo de facúndia, por duas razões: a própria frase já o explica; e por se considerar que é desnecessário fazer este tipo de explicação puramente lexical ao leitor, pelo menos de forma sistemática.

(51) Para recriar a rima, foi necessário o plural em *as crianças bocejam*, e mantê-lo na frase que segue, embora o original ponha em ação *l'enfant* no singular. Entretanto, por se tratar de criança(s) abstrata(s), não se criou um novo sentido global para a frase. A rima na frase original é bastante importante, pois amplia o caráter irreverente e irônico do discurso de Jacotot sobre “os doutores”.

<p>exemplo: Dão as onze horas, ouço o sino de recolher, vejo o comissário entrar num boteco; ele fala com os bebedores, que pedem mais um minuto: ele recusa, saem, e o boteco está fechado quando o sino cessou (52), etc., etc. Perguntaram se Telêmaco é um livro indispensável no Ensino Universal. Não há nada de indispensável. Mas acho que é mais fácil aprender uma língua numa história bem escrita do que num livro cheio de reflexões. Assim, quando leio Massillon e Bossuet, reconheço todos os fatos que vi em Telêmaco, e compreendo; mas, sem este recurso, é necessário perpetuamente um intérprete que me fale o que o autor está dizendo. Há uma história num discurso, assim como há um discurso numa história. Massillon diz: <i>a elevação que machuca o orgulho daqueles que nos são submissos torna-os censores mais severos e mais esclarecidos de nossos vícios</i>. Qual é a criança, dirão, que consegue entender esta linguagem? Que irá descer até o pensamento profundo do orador? Mas</p>	<p>quando o sino parou de tocar, etc., etc. Perguntaram se Telêmaco é um livro indispensável no Ensino Universal. Não há nada de indispensável. Mas creio que é mais fácil aprender uma língua numa história bem escrita do que num livro cheio de reflexões. Assim, quando leio Massillon e Bossuet, reconheço todos os fatos que vi em Telêmaco, e entendo; mas, sem este recurso, preciso perpetuamente de um intérprete que me conte o que o autor diz. Há uma história num discurso, assim como há um discurso numa história. Massillon diz: <i>a elevação que machuca o orgulho daqueles que nos são submissos torna-os censores mais severos e mais esclarecidos de nossos vícios</i>. Qual é a criança, dirão, que consegue entender esta linguagem? Que irá descer até o pensamento profundo do orador? Mas</p>	<p>de retraite, je vois le commissaire entrer dans un estaminet; il parle aux buveurs qui demandent encore une minute : il refuse, on sort, et l'estaminet est fermé quand la cloche a cessé, etc., etc. On a demandé si Télémaque est un livre indispensable dans l'Enseignement universel. Il n'y a rien d'indispensable. Mais je crois qu'il est plus facile d'apprendre une langue dans une histoire bien écrite que dans un livre plein de réflexions. Ainsi, quand je lis Massillon et Bossuet, je reconnais tous les faits que j'ai vus dans Télémaque, et je comprends; mais, sans cette ressource, il me faut perpétuellement un interprète qui me raconte ce que l'auteur dit. Il y a une histoire dans un discours, comme il y a un discours dans une histoire. Massillon dit : <i>l'élévation qui blesse déjà l'orgueil de ceux qui nous sont soumis, les rend des</i></p>
--	--	--

(52) A proximidade entre as palavras *boteco* e *cessou*, visa criar contraste e reproduzir a mistura de registros característica de Jacotot, além de tornar visível a tradução (VENUTI, 2008).

<p><i>severos e mais esclarecidos de nossos vícios.</i>(53) Qual é a criança, dirão, que pode entender este linguajar? que vai descer até o pensamento profundo do orador? (54) Ora, é qualquer uma que se lembre dos fatos análogos àqueles que o orador viu. Assim, um escolar indócil é recriminado sem parar por seu professor. O orgulho da criança se irrita com estas reprimendas. Se o professor tiver algum defeito, algum ridículo, algum tique imperceptível para qualquer outra pessoa, a criança o descobre primeiro, e o exagera. Eis o que se vê, eis o que todo mundo sabe; eis o que nos ensina que Massillon não está tão longe de nós como acreditamos. Sua superioridade aparente está apenas no charme do seu estilo; ele aprendeu o nome próprio de todos estes quadros, e cada palavra que ele pronuncia oferece à nossa imaginação</p>	<p>qualquer um vai se lembrar dos fatos análogos àqueles que o orador viu. Assim, um estudante indócil é repreendido a todo momento por seu professor. O orgulho da criança se irrita com estas reprimendas. Se o professor tiver algum defeito, alguma coisa ridícula, algum tique imperceptível para qualquer outra pessoa, a criança o descobre primeiro, e o exagera. Eis o que se vê, o que todo o mundo sabe; eis o que nos ensina que Massillon não está tão longe de nós como achamos. Sua superioridade aparente está apenas no charme de seu estilo; ele aprendeu o nome próprio de todos estes quadros, e cada palavra que ele pronuncia oferece à nossa imaginação encantada um espetáculo variado que nos agrada na medida em que, por assim dizer, nós mesmos o recriamos, enquanto o orador fala.</p>	<p><i>censeurs plus sévères et plus éclairés de nos vices.</i> Quel est l'enfant, dira-t-on, qui peut comprendre ce langage? qui descendra dans la pensée profonde de l'orateur? Mais ce sera le premier venu qui se rappellera les faits analogues à ceux que l'orateur a vus. Ainsi un écolier indocile est gourmandé sans cesse par son professeur. L'orgueil de l'enfant s'irrite de ces réprimandes. Si le professeur a quelque défaut, quelque ridicule, quelque tic imperceptible pour tout autre, l'enfant le découvre d'abord, et l'exagère. Voilà ce qui se voit, ce que tout le monde sait; voilà ce qui nous apprend que Massillon n'est pas si loin de nous qu'on le croit. Sa supériorité apparente n'est que dans le charme de son style; il a appris le nom propre de tous ces tableaux, et chaque mot qu'il prononce offre à notre imagination enchantée un</p>
--	--	--

(53) Na tradução de citações que Jacotot faz de outros autores, ou até de si mesmo, optou-se por procurar traduções anteriores ou por traduzir em português padrão, por algumas razões: algumas vezes, trata-se de expressões consagradas; outras, como é o caso aqui, são marcadas pelo caráter pomposo; há ainda a citação da carta de Jacotot ao reitor da Universidade de Lovaina, encontrada no final de *EU-LM*, que é um documento formal.

Neste caso específico, não foi encontrada tradução anterior. Ganhou-se a pseudo-rima *submissos/vícios*.

(54) A continuação da frase após o ponto de interrogação, sem letra maiúscula, foi calcada do original. Não dificultando em nada a leitura, respeita a letra do original (BERMAN, 2007) e dá uma aparência diferente ao texto, contribuindo para caracterizá-lo como tradução (VENUTI, 2008).

<p>encantada um espetáculo variado que tanto mais nos agrada quanto mais o recriamos, por assim dizer, por nós mesmos, à medida que o orador fala. Massillon não diz nada de novo; eu não o entenderia. Ele não inventa nada; ele recita, ele conta, ele copia a natureza: ele a copia exatamente; e é esta semelhança perfeita com o que eu mesmo já conhecia de antemão que é a fonte do prazer que sinto em me recordar daquilo que ele diz. Como é bonito, dizem, quando a gente ouve estes grandes homens! Isto significa: que verdade nos menores detalhes, ou seja, que memória! Exercite, então, a memória de seus alunos através de repetições perpétuas.</p>	<p>Massillon não diz nada de novo; eu não o entenderia. Ele não inventa nada; ele recita, conta, copia a natureza: ele a copia exatamente; e é esta semelhança perfeita com o que eu já conhecia de antemão que é a fonte do prazer que eu sinto ao lembrar do que ele diz. Como é bonito, dizem, quando escutamos estes grandes homens! Isto significa: que verdade nos mínimos detalhes, ou seja, que memória! Então, exerça a memória de seus alunos através de repetições perpétuas.</p>	<p>spectacle varié qui nous plaît d'autant plus que nous le recréons, pour ainsi dire, nous-mêmes, à mesure que l'orateur parle. Massillon ne dit rien de nouveau; je ne le comprendrais pas. Il n'invente rien; il récite, il raconte, il copie la nature: il la copie exactement; et c'est cette ressemblance parfaite avec ce que je connaissais d'avance moi-même, qui est la source du plaisir que j'éprouve à me souvenir de ce qu'il dit. Que cela est beau, dit-on, quand on écoute ces grands hommes! Cela signifie: quelle vérité dans les moindres détails, c'est-à-dire, quelle mémoire! Exercez donc la mémoire de vos élèves par des répétitions perpétuelles.</p>
--	--	--

<p>Nona Lição.</p> <p>O aluno começa a escrever, sucessivamente, em letra média, depois em grande. Ele repete sem parar o livro escolhido pelo mestre. O mestre pode escolher o livro que lhe agradar. É o caminho, apenas, que indico como necessário, no sentido em que não conheço outro que leve tão rapidamente ao objetivo. Quanto aos livros, aos exercícios, às minhas opiniões, não me cansarei de repetir, tudo isto não é o método. Telêmaco é um exemplo que eu escolhi para me fazer entender, além de ser com Telêmaco que a experiência foi feita. Achou-se o estilo de Telêmaco um pouco arrastado, isto é verdade; mas como não há nada perfeito, que pai não ficaria contente se seu rebento soubesse</p>	<p>Nona Lição.</p> <p>O aluno começa a escrever sucessivamente em moyen, puis en gros. Ele repete sem parar o livro escolhido pelo mestre. O mestre pode escolher o livro que quiser. É apenas o caminho que eu indico como necessário, no sentido em que não conheço outro que leve tão rapidamente ao objetivo. Quanto aos livros, aos exercícios, às minhas opiniões, não me cansarei de repetir, nada disto é o meu método. Telêmaco é um exemplo que escolho para que me entendam, além de ser com Telêmaco que a experiência foi feita. Achou-se o estilo de Telêmaco um pouco monótono, é verdade; mas como não existe nada perfeito, que pai não ficaria satisfeito se seu filho, sua filha, soubessem o francês como Fénelon !</p>	<p>Neuvième Leçon.</p> <p>L'élève commence à écrire successivement en moyen, puis en gros. Il répète sans cesse le livre choisi par le maître. Le maître peut choisir le livre qu'il lui plaira. C'est la route seule que j'indique comme nécessaire, dans ce sens que je n'en connais pas d'autre qui mène aussi rapidement au but. Quant aux livres, aux exercices, à mes opinions, je ne me lasserai point de le répéter, rien de tout cela n'est la méthode. Télémaque est un exemple que je choisis pour me faire comprendre, outre que c'est avec Télémaque que l'expérience a été faite. On a trouvé le style de Télémaque un peu traînant, cela est vrai; mais comme il n'y a rien de parfait, quel père ne serait pas content si son enfant savait le</p>
---	---	--

<p>o francês como Fénelon⁷⁶(55)! Este virtuoso prelado não era perfeito; nenhum homem é perfeito para o bem nem para o mal, já que um homem é um animal racional. Se fosse só um animal sem ser racional, deixaria de ser homem; ele teria mudado de natureza. Até mesmo no excesso das paixões e do embrutecimento (56), a consciência, ou seja, a razão, conserva em nós a natureza humana. Todos temos o germe de todas as virtudes e de todos os vícios. A razão, que não nos abandona nunca, foi dada a nós para desenvolver nossas virtudes e para sufocar nossos vícios; mas seu triunfo nunca pode ser completo. Felizes daqueles que podem atingir a sabedoria de Fénelon! Seu livro, assim como sua pessoa, seus modos assim como seu estilo, podem ser propostos</p>	<p>Este virtuoso prelado não era perfeito; nenhum homem é perfeito, nem para o bem, nem para o mal, pois um homem é um animal razoável. Se fosse apenas animal, sem ser razoável, deixaria de ser homem; teria mudado de natureza. No próprio excesso das paixões e do embrutecimento, a consciência, ou seja, a razão, conserva em nós a natureza humana. Todos nós temos o germe de todas as virtudes e de todos os vícios. A razão, que nunca nos abandona, nos foi dada para desenvolver nossas virtudes e para abafar nossos vícios; mas o seu triunfo nunca poderá ser completo. Felizes aqueles que podem atingir a sabedoria de Fénelon! Seu livro, e sua pessoa, seus modos e seu estilo podem ser propostos como modelos para a juventude. Além disto, esta opinião de</p>	<p>français comme Fénelon! Ce vertueux prélat n'était point parfait; aucun homme n'est parfait ni en bien, ni en mal, puisqu'un homme est un animal raisonnable. S'il n'était qu'animal sans être raisonnable, il cesserait d'être homme ; il aurait changé de nature. Dans l'excès même des passions et de l'abrutissement, la conscience, c'est-à-dire la raison, conserve en nous la nature humaine. Nous avons tous le germe de toutes les vertus et de tous les vices. La raison, qui ne nous abandonne jamais, nous a été donnée pour développer nos vertus et pour étouffer nos vices; mais son triomphe ne peut jamais être complet. Heureux ceux qui peuvent atteindre à la sagesse de Fénelon! Son livre comme sa personne, ses mœurs comme son style; peuvent être proposés pour modèles à la</p>
--	--	--

⁷⁶ Jacotot grafa este nome sistematicamente com dois acentos: "Fénélon". (N. do T.)

(55) Pode-se formular algumas hipóteses para a grafia *Fénélon*. Primeira hipótese: um erro sistemático de Jacotot, ou dos editores, ou mesmo dos tipógrafos; segunda hipótese: uma regra de acentuação diferente da atual, caída em desuso; terceira hipótese: grafia proposital para algum tipo de efeito ou trocadilho. As segunda e terceira hipóteses parecem pouco prováveis, mas não foi possível chegar a uma resposta definitiva. Assim, manteve-se a informação, no texto traduzido, sem comentários. No mínimo, a nota de rodapé pode servir para os já citados efeitos de ruptura da ilusão da tradução como original (VENUTI, 2008) e de tematização da tradução, desde que o leitor se atente à nota.

(56) A palavra *abrutissement* é utilizada coloquialmente em francês, diferentemente de *embrutecimento* em português (brasileiro). Na tradução de Pablo Ires tal coloquialidade é observada: a palavra francesa é vertida por *atontamiento*. Entretanto, descartamos a opção *emburrecimento*, pois tal palavra abdica da referência à brutalidade, à bestialidade, que Jacotot opõe sistematicamente à racionalidade. O *abrutissement*, em sua concepção, não se refere à “burrice”, mas sim à desrazão, ao ato de desarrazoar, visto como cotidiano para o ser humano, e que tem como consequência o repouso das faculdades naturais ao ser humano. Seria possível, deste ponto de vista, utilizar o termo *abestamento*, com a vantagem de retomar o registro coloquial por referência a *abestado*, e mesmo o caráter regional.

Entretanto, decidiu-se pela palavra *embrutecimento* porque tem a vantagem de remeter aos escritos marxistas, que a utilizam em sentido análogo: “A acumulação de riqueza em um dos pólos determina no polo oposto, no polo da classe que produz o seu próprio produto como capital, uma acumulação igual de miséria, de tormentos de trabalho, de escravidão, de ignorância, de embrutecimento e de degradação moral” (Marx, *O Capital*, t. I, cap. XXIII)

Assim, um leitor de Marx que esteja atento à leitura de *EU-LM* poderá perceber semelhanças e diferenças entre os dois autores, por exemplo quanto à questão da dinâmica dominação-emancipação, que, na nossa interpretação, constitui um dos debates mais interessantes dentre aqueles que são propostos por Rancière em sua reatualização de Jacotot.

<p>como modelos para a juventude. Ademais, esta opinião deminha parte não é exclusiva. Há exatidão e inexatidão em tudo o que digo, como nas objeções de meus adversários. O tom que adotam às vezes faria crer que eles se vêem como infalíveis. Se tivessem exercitado sua memória, eles se lembrariam que o homem se engana muito frequentemente. Um é igual a um, sem retórica, aí está a instrução sólida; assim, eu tive, de início, o projeto de só mandar imprimir a sequência das lições. O método seria melhor compreendido, se desvencilhado de todo este entulho. Mas um velho hábito me arrasta contra minha vontade, e faço frases sem pensar. Como não responderei aos críticos, aproveito esta ocasião para avisá-los que cairão no mesmo erro que eu, se escreverem. Eles bem saberão, fazendo sua retórica, que</p>	<p>minha parte não é exclusiva. Há exatidão e inexatidão em tudo o que digo, assim como nas objeções de meus adversários. O tom que eles adotam às vezes levaria a crer que eles se vêem como infalíveis. Se tivessem exercido suas memórias, lembrariam que o homem se enganamuito frequentemente. Un fait un, sem retórica, eis a instrução sólida; assim, no início eu tive o projeto de só mandar imprimir a sequência das lições. O método seria melhor entendido, se estivesse desenredado de toda esta bagunça. Mas um velho hábito me leva contra a minha vontade, e je fais des phrases sem pensar. Como não responderei aos críticos, aproveito esta ocasião para lhes avisar que cairão no mesmo erro que eu se escreverem. Eles saberão muito bem, enquanto praticam sua retórica, que não se trata de</p>	<p>jeunesse. Au surplus, cette opinion de ma part n'est pas exclusive. Il y a de l'exactitude et de l'inexactitude dans tout ce que je dis, comme dans les objections de mes adversaires. Le ton qu'ils prennent quelquefois feraient croire qu'ils se regardent comme infaillibles. S'ils avaient exercé leur mémoire, ils se rappelleraient que l'homme se trompe très-souvent. Un fait un, sans rhétorique, voilà l'instruction solide; aussi j'avais d'abord eu le projet de ne faire imprimer que la suite des leçons. La méthode eut été mieux comprise, débarrassée de tout ce fatras. Mais une vieille habitude m'entraîne malgré moi, et je fais des phrases sans y songer. Comme je ne répondrai pas aux critiques, je saisis cette occasion pour les prévenir qu'ils tomberont dans la même faute que moi s'ils écrivent. Ils sauront bien, en</p>
---	--	---

<p>não se trata de antíteses, mas de uma experiência a ser repetida; eles o saberão assim como eu, e, como eu, colocarão suas opiniões no lugar dos fatos, porque, enfim, como eu, eles são apenas animais racionais. Eles poderiam dizer, com Fígaro, ao se relerem e pensando em mim: <i>Não eis que sou tão burro quanto o senhor?! (57)</i> Eis o que faria um racional puro, se existisse: repetiria a experiência e olharia o resultado. É o que fazemos no Ensino Universal: não somos mais racionais que os outros por isto; mas precisamos que a experiência dê certo, e nós a fazemos com atenção: eles precisam que os fatos sejam falsos, e gritam que a experiência não daria certo.</p>	<p>antíteses, mas de uma experiência a ser repetida; saberão isto assim como eu, e, assim como eu, colocarão suas opiniões no lugar dos fatos porque, assim como eu, enfim, eles são apenas animais razoáveis. Poderiam dizer, junto com Fígaro, relendo-se a eles mesmos e pensando em mim: <i>Não é que eu sou tão burro quanto o senhor!</i> Eis o que faria um puro racional, se existisse: repetiria a experiência e olharia o resultado. É o que fazemos no Ensino Universal: não somos mais razoáveis do que os outros por isto, mas precisamos que a experiência dê certo, e a fazemos com atenção: eles precisam que os fatos estejam errados, e gritam que a experiência não daria certo.</p>	<p>faisant leur rhétorique, qu'il ne s'agit pas d'antithèses, mais d'une expérience à répéter; ils le sauront comme moi, et, comme moi, ils mettront leurs opinions à la place des faits, parce qu'enfin, comme moi, ils ne sont que des animaux raisonnables. Ils pourraient dire avec Figaro, en se relisant et en pensant à moi : <i>Ne voilà-t-il pas que je suis aussi bête que monsieur!</i> Voici ce que ferait un raisonnable tout court, s'il existait : il répéterait l'expérience et regarderait le résultat. C'est ce que nous faisons dans l'Enseignement universel : nous ne sommes pas plus raisonnables que les autres pour cela; mais nous avons besoin que l'expérience réussisse, et nous la faisons avec attention : ils ont besoin que les faits soient faux, et ils crient que l'expérience ne réussirait pas.</p>
---	---	--

(57) Para traduzir a construção *ne voilà-t-il pas que ... ?*, consultou-se, inicialmente, a tradução em espanhol de *EU-LM*, de Pablo Ires: “*¡No soy tan bestia como el señor!*” (JACOTOT, J. 2008). A tradução literal, da maneira que foi realizada aqui (*não eis que*), remete à construção idiomática do PB *não é que (...)?*. O contexto parece confirmar tal interpretação, pois Jacotot está especificamente afirmando a igualdade entre ele e seus adversários, além da opinião geral da igualdade das inteligências, repetida diversas vezes durante a obra. Assim, a interpretação que parece ter guiado a tradução em espanhol não procede, pois, ao afirmar uma desigualdade de inteligências, contraria o raciocínio em que se insere a citação.

A frase original denuncia seu caráter de pergunta retórica desde as primeiras palavras, pela inversão entre o advérbio negativo *ne* e o verbo (*ne voilà-t-il pas / voilà qu’il n’est pas*) e pode terminar por ponto de exclamação sem remeter a uma frase afirmativa. Já na tradução, a construção da frase não a caracteriza necessariamente como interrogativa, e a finalização com um ponto de exclamação, na versão 1, pode criar a confusão. Por isso, na versão 2, colocou-se *?!*, como é de costume, em português, em frases que indicam surpresa, indignação, etc. Fora a adição do ponto de interrogação, a expressão traduzida é bastante literal, o que realiza o respeito ao original (BERMAN, 2007).

<p>Décima Lição.</p> <p>Verificamos se o aluno entendeu, ou seja, se está prestando atenção no que recita.</p> <p>Primeiro Exercício.</p> <p>O mestre: Do que Calipso não podia se consolar? (58)</p> <p>O aluno: Da partida de Ulisses.</p> <p>O mestre: Fazia frio na ilha de Calipso?</p> <p>O aluno: Não sei.</p> <p>O mestre: Olhe.</p>	<p>Décima Lição.</p> <p>Verificamos se o aluno entendeu, ou seja, se ele está prestando atenção no que está recitando.</p> <p>Primeiro Exercício.</p> <p>O mestre: De que Calypso não conseguia se consolar? O aluno: Da partida de Ulisses.</p> <p>O mestre: Fazia frio na ilha de Calypso ?</p> <p>O aluno: Não sei.</p> <p>O mestre: Olhe.</p> <p>O aluno: Não, lá reinava uma primavera eterna.</p>	<p>Dixième Leçon.</p> <p>On vérifie si l'élève a compris, c'est-à-dire, s'il a fait attention à ce qu'il récite.</p> <p>Premier Exercice.</p> <p>Le maître: De quoi Calypso ne pouvait-elle pas se consoler ?</p> <p>L'élève : Du départ d'Ulysse.</p> <p>Le maître : Faisait-il froid dans l'île de Calypso ?</p> <p>L'élève : Je ne sais.</p> <p>Le maître : Regardez.</p>
---	---	--

(58) Este é um exemplo de diálogo apresentado à maneira da obra teatral escrita, portanto de um dos diversos tipos de texto encontrados em *EU-LM*. Cf. nota 1 da página 1.

<p>O aluno: Não, lá reinava uma primavera eterna.</p> <p>O mestre: Por que ela passeava sozinha?</p> <p>O aluno: Porque estava triste.</p> <p>O número de perguntas é infinito.</p> <p>É aqui, principalmente, que a absurdidade do método deve parecer palpável para os conhecedores. Nada impede, dirão eles, que se pergunte a uma criança se fazia frio na ilha de Calipso: mas dar estas perguntas tolas como um método de aprender o francês como Fénelon é uma afronta das raras! Não se faz perguntas em todos os ginásios, para ter certeza se as crianças entendem o que estão lendo? Isto é verdade: elas são questionadas</p>	<p>O mestre: Por que ela passeava sozinha?</p> <p>O aluno: Porque estava triste.</p> <p>O número de perguntas é infinito.</p> <p>É aqui, principalmente, que o absurdo do método deve parecer palpável para os conhecedores. Nada impede, dirão, que se pergunte a uma criança se fazia frio na ilha de Calypso; mas dar estas perguntas tolas como um meio de aprender o francês igual a Fénelon é muito desaforo! Não fazem perguntas em todas as escolas para ter certeza que as crianças entendem aquilo que dizem? Isto é verdade: elas são questionadas, primeiro, sobre os verbos depoentes, e eu proponho inverter a ordem que é seguida, e acabar pela gramática. "Mas nós não queremos novidades. Pois bem! Continuem seu caminho de sete anos.</p>	<p>L'élève : Non, il y régnait un printemps éternel.</p> <p>Le maître : Pourquoi se promenait-elle seule ?</p> <p>L'élève : Parce qu'elle était triste.</p> <p>Le nombre des questions est infini.</p> <p>C'est ici surtout que l'absurdité de la méthode doit paraître palpable aux connaisseurs. Rien n'empêche, diront-ils, qu'on ne demande à un enfant s'il faisait froid dans l'île de Calypso : mais donner ces questions niaises pour un moyen d'apprendre le français comme Fénelon, l'effronterie est rare! Ne fait-on pas des questions dans tous les collèges pour s'assurer si les enfans comprennent ce qu'ils disent? Cela est vrai : on les questionne d'abord sur les verbes déponens; et je propose de renverser</p>
---	---	--

<p>primeiramente sobre os verbos depoentes⁷⁷ (59). E eu proponho inverter a ordem que é seguida, e acabar pela gramática. “Mas nós não queremos novidades. – Pois bem! continuem seu caminho de sete anos. Boa viagem! – Aliás, isto não é novo; há muito tempo que só se punha um ano em concluir seus estudos, e houve boas razões para renunciar a esta novidade d’antanho. – Não a adote, então: mas não se ponha em furor por tão pouca coisa: por que você está se zangando? – <i>Eu odeio, eu detesto os taumaturgos que fazem testes aventurecos em crianças de família.</i> – Não acredito que você odeie os taumaturgos porque enganam as pessoas crédulas. – Mas dizem que você consegue. – O que lhe importa? – A honra</p>	<p>Boa viagem! - aliás, isto não é novo, há muito tempo que se demorava apenas um ano para concluir os estudos, e tivemos boas razões para renunciar a esta novidade de antanho. - Então não a adote: mas não fique enfurecido por tão pouco: por que você se irrita? - <i>Eu odeio, eu detesto os taumaturgos que fazem experiências aventurecas com enfants de famille.</i> Não acredito que você odeie os taumaturgos porque enganam as pessoas crédulas. - Mas dizem que você se sai bem. - O que lhe importa? - A honra do meu país. - Será verdade que o motivo secreto do seu ódio implacável está aí? Vamos, diga com a mão na consciência. - <i>Nugae, nugae canoris verbis inflantur, distenduntur, cum magno scientiarum detrimento;</i> ou seja :</p>	<p>l’ordre qu’on suit, et de finir par la grammaire. « Mais nous ne voulons pas de nouveautés. - Eh bien ! continuez votre route de sept ans. Bon voyage ! - D’ailleurs, cela n’est pas nouveau; il y a bien long-temps qu’on ne mettait qu’un an à faire ses études, et on a eu de bonnes raisons pour renoncer à cette nouveauté d’autrefois. - Ne l’adoptez donc pas : mais ne vous mettez pas en fureur pour si peu de chose : pourquoi vous fâchez-vous? – <i>Je hais, je déteste les thaumaturges qui font des essais aventureux sur des enfans de famille.</i> -Je ne crois pas que vous haïssiez les thaumaturges parce qu’ils trompent les gens crédules. - Mais on dit que vous réussissez. - Que vous importe? - L’honneur de mon pays. - Est-il bien vrai que ce soit là le motif secret de votre haine implacable? Allons, la main sur la</p>
--	---	--

⁷⁷ Classificação dos verbos latinos que têm significado ativo mas são conjugados como passivos (N. do T.)

(59) A intenção desta nota é informativa. É verdade que o leitor pode buscar a informação por conta própria, mas pressupõe-se que muitos leitores pulam, simplesmente, pelo menos parte das palavras que não conhecem, tentando intuir o sentido geral da frase do “contexto”. No caso específico dos verbos depoentes, trata-se de um significado importante para sugerir o caráter metafísico da pedagogia hegemônica à época de Jacotot e sua discrepância com a maior parte das concepções pedagógicas atuais.

<p>do meu país. – É mesmo verdade que esteja aí o motivo secreto do seu ódio implacável? Vamos, mão na consciência. - <i>Nugae, nugae canoris verbis inflantur, distenduntur, cum magno scientiarum detrimento</i>; ou seja: tolices, bobagens que são estendidas, que são infladas de palavras retumbantes, e que são o flagelo das ciências, diz um outro retórico do país latino. – Você faz muita questão do interesse das ciências, senhor? mão na consciência. – Ele responde: eu não estava falando do seu método, e não é de minha competência verificar os fatos”.</p> <p>Eis o que você ouvirá ser repetido sem parar sob todas as formas. Deixe que digam; mas não comece pela gramática: você sairia da rota.</p>	<p>bobagens, tolices que ostentamos, que inflamos com palavras retumbantes, e que são o flagelo das ciências, diz outro retórico das terras latinas. - Você se importa muito com o interesse das ciências, senhor? Bote a mão na consciência. - Este responde: eu não estava falando de seu método, e não é da minha competência verificar os fatos”.</p> <p>Eis o que você ouvirá repetirem sem cessar sob todas as formas. Deixe que digam; mas não comece pela gramática: você sairia do caminho.</p>	<p>conscience. - <i>Nugae, nugae canoris verbis inflantur, distenduntur, cum magno scientiarum detrimento</i>; c'est-à-dire: niaiseries, sottises qu'on étale, qu'on enfle de paroles retentissantes, et qui sont le fléau des sciences, dit un autre rhétoricien du pays latin. - Tenez-vous beaucoup à l'intérêt des sciences, monsieur? la main sur la conscience. - Celui-ci répond : je ne parlais pas de votre méthode, et il n'est pas de ma compétence de vérifier les faits. »</p> <p>Voilà ce que vous entendrez répéter sans cesse sous toutes les formes. Laissez dire; mais ne commencez pas par la grammaire : vous sortiriez de la route.</p>
---	--	--

Segundo Exercício	Segundo Exercício	Deuxième Exercice
O mestre: O que é uma deusa?	O mestre: O que é uma deusa?	Le maître : Qu'est-ce qu'une déesse?
O aluno: É um ser imortal servido por ninfas.	O aluno: é um ser imortal servido por ninfas.	L'élève : C'est un être immortel servi par des nymphes.
O mestre: Todas as deusas são servidas por ninfas?	O mestre: Será que todas as deusas são servidas por ninfas?	Le maître : Est-ce que toutes les déesses sont servies par des nymphes?
O aluno: Não sei.	O aluno: Não sei.	L'élève : Je ne sais.
O mestre: Por que você disse isso?	O mestre: Por que você disse isto?	Le maître : Pourquoi l'avez-vous dit?
O aluno: Para responder.	O aluno: Para responder.	L'élève : Pour répondre.
O mestre: Era pra dizer (60) : Calipso era servida por ninfas; mas eu ignoro se todas	O mestre: Tinha que dizer: Calypso era servida por ninfas; mas ignoro se todas as deusas tinham ninfas para as servir.	Le maître : Il fallait dire : Calypso était servie par des nymphes ; mais j'ignore si toutes les déesses avaient des nymphes pour les servir.

(60) Aqui optou-se pelo maior grau de informalidade dentre as possibilidades de tradução de *il faut*, já que se trata de um diálogo oral em contexto escolar. Noutras partes, a expressão já foi traduzida por *deve-se* ou *é para*, sem a eliminação da vogal, por estarem situadas em outros contextos.

A utilização de *era pra dizer* visa explicitar a expressão *é pra*, legitimá-la enquanto parte constituinte do PB empírico que a gramática ensina a negar. Neste caso, novamente, e de maneira curiosa, o respeito às características do original (BERMAN, 2007) teve efeito minorizante (VENUTI, 2008), pois serviu para promover o PB em detrimento da norma-padrão. Pode-se supor que há mais elementos em comum entre PB e francês do que entre esta língua e a norma-padrão do português, o que gera um paradoxo em termos do prestígio de cada uma destas línguas. Suponha-se que seja socialmente referendada a hierarquia PB < norma-padrão do português < francês; a aproximação entre PB e francês pode gerar, pelo menos, dois efeitos: um novo esquema PB > norma-padrão do português < francês, ou então a ruptura com a ideia de hierarquia. Entretanto, tal raciocínio só poderia ser feito por um leitor que comparasse o texto traduzido com o original, ou seja, que tivesse um olhar de especialista. Ou então se o texto traduzido fosse publicado em edição bilíngue com o original, uma forma (BENJAMIN, 1985) que pode ser interessante para o diálogo proposto entre especialistas e não especialistas.

<p>as deusas tinham ninfas para as servir.</p> <p>Só faça perguntas, sempre, cuja resposta esteja no livro que é sabido, pouco importa onde. Mesmo que os elementos da solução sejam esparsos, toca à memória reuni-los. O espírito sempre vê bem aquilo que vê; mas falamos frequentemente daquilo que não vimos: e se houver um homem que tem mais gênio do que um outro, o que eu não acredito, ele deve desarrazoar como o mais bobo, se é que bobo existe, quando fala daquilo que ele ignora. O próprio <i>Journal de Paris</i> enganou-se ao falar do Ensino Universal.</p> <p>Exercite o aluno a generalizar; não estou dizendo: ensine-lhe a generalizar; esta é uma faculdade comum a todos os homens. Mostre-lhe que ele está distraído, que falou sem ver, e ele</p>	<p>Nunca faça perguntas cuja resposta não esteja no livro que se sabe, em qualquer lugar. Mesmo que os elementos da solução estivessem esparsos, toca à memória juntá-los. O espírito sempre vê bem aquilo que vê; mas falamos, muitas vezes, do que não vimos: e se há um homem que tem mais gênio que outro, o que eu não acredito, ele deve desarrazoar como o mais tolo, se é que há tolos, quando fala daquilo que ignora. O próprio <i>Journal de Paris</i> se enganou ao falar do Ensino Universal.</p> <p>Exerça o aluno a generalizar; não digo: ensine-o a generalizar; é uma faculdade comum a todos os homens. Mostre-lhe que ele está distraído, que falou sem ver, e ele raciocinará tão bem quanto você.</p>	<p>Ne faites jamais que des questions dont la réponse soit dans le livre qu'on sait, n'importe où. Quand même les éléments de la solution seraient épars, c'est à la mémoire à les rassembler. L'esprit voit toujours bien ce qu'il voit; mais on parle souvent de ce qu'on n'a pas vu : et s'il y a un homme qui ait plus de génie qu'un autre, ce que je ne crois pas, il doit déraisonner comme le plus sot, s'il y a des sots, quand il parle de ce qu'il ignore. Le <i>Journal de Paris</i>, lui-même, s'est trompé en parlant de l'Enseignement universel.</p> <p>Exercez l'élève à généraliser; je ne dis pas: apprenez-lui à généraliser; c'est une faculté commune à tous les hommes. Montrez-lui qu'il est distrait, qu'il a parlé sans voir, et il raisonnera aussi bien que</p>
--	---	---

<p>raciocinará tão bem quanto você. Nunca nos enganamos a não ser por distração. No método velho, desculpa-se um erro de distração como um erro de ortografia: isto torna o espírito pronto demais a julgar levemente antes de ter examinado. Diz-se que nos enganamos também por ignorância; sem dúvida: mas que maior distração do que aquela do orgulho, do amor-próprio, de uma paixão qualquer, enfim, que nos faz esquecer nossa ignorância, e falar sem saber o que dizemos!</p> <p>Não quero dizer que seja possível ao homem não ser distraído; quero dizer que a <i>distração</i>, na acepção mais extensa desta palavra, é a única causa dos nossos erros; é o nosso maior inimigo: nunca é demais nos exercitarmos em um combate que é preciso renovar sem</p>	<p>Nunca nos enganamos a não ser por distração / Só nos enganamos por distração. No velho método, desculpa-se um erro de distração como um erro de ortografia: isto torna o espírito pronto demais a julgar levemente antes de ter examinado. Diz-se que nos enganamos também por ignorância; sem dúvida: mas que distração maior que aquela do orgulho, do amor-próprio, de uma paixão qualquer, enfim, que nos faz esquecermos nossa ignorância, e falar sem saber o que dizemos!</p> <p>Não quero dizer que seja possível ao homem não ser distraído; quero dizer que a <i>distração</i>, na acepção mais extensa desta palavra, é a única causa de nossos erros; é o nosso maior inimigo: nunca é demais nos exercermos para um combate que é preciso renovar sem cessar. Todo</p>	<p>vous. Nous ne nous trompons jamais que par distraction. Dans la vieille méthode, on excuse une faute de distraction comme une faute d'orthographe: cela rend l'esprit trop prompt à juger légèrement avant d'avoir examiné. On dit qu'on se trompe aussi par ignorance ; sans doute : mais quelle plus grande distraction que celle de l'orgueil, de l'amour-propre, d'une passion quelconque, enfin, qui nous fait oublier notre ignorance, et parler sans savoir ce que nous disons !</p> <p>Je ne veux pas dire qu'il soit possible à l'homme de n'être pas distrait; je veux dire que la <i>distraction</i>, dans l'acception la plus étendue de ce mot, est l'unique cause de nos erreurs; c'est notre plus grand ennemi : nous ne pouvons trop nous exercer à un combat qu'il faut renouveler sans cesse.</p>
--	--	--

<p>cessar. Todo vício vem de burrice, dizem: é verdade, num sentido, ou seja que a ira, por exemplo, nos torna semelhantes à besta. Mas nossas paixões não nos tornam bestas, de fato; a besta não sabe que está em furor: o homem o sabe, e eis sua superioridade. Poderíamos, a partir disto, definir o homem como um animal que pode ser racional, e isto seria verdadeiro sob certos ângulos; então inverteríamos o axioma <i>todo vício vem de burrice</i>, e diríamos: toda burrice vem de vício, ou seja, de uma paixão, de uma distração que nos impede de considerar a coisa sob todas as suas faces. Não é, pois, nunca a inteligência, mas a atenção que está em falta.</p>	<p>vício vem de burrice, dizem: é verdade, num sentido, ou seja, a ira, por exemplo, nos torna semelhantes à besta/ ao animal. Mas nossas paixões não nos tornam animais, de fato; o animal não sabe que está em furor/ furiosa: o homem o sabe, e eis a sua superioridade. Poderíamos, a partir disto, definir o homem um animal que pode ser razoável, e isto seria verdadeiro sob certos aspectos; então inverteríamos o axioma e diríamos: toda burrice vem de vício, ou seja, de uma paixão, de uma distração que nos impede considerar a coisa sob todos os seus lados. Assim, nunca é a inteligência, mas a atenção que está em falta.</p>	<p>Tout vice vient d'ânerie, dit-on : cela est vrai, dans un sens, c'est-à-dire que la colère, par exemple, nous rend semblables à la bête. Mais nos passions ne nous rendent pas bêtes, en effet; la bête ne sait pas qu'elle est en fureur : l'homme le sait, et voilà sa supériorité. On pourrait, d'après cela, définir l'homme un animal qui peut être raisonnable, et cela serait vrai sous certains rapports; alors on renverserait l'axiôme : tout vice vient d'ânerie, et on dirait: toute ânerie vient de vice, c'est-à-dire, d'une passion, d'une distraction qui nous empêche de considérer la chose sous toutes ses faces. Ce n'est donc jamais l'intelligence, mais l'attention qui est en défaut.</p>
--	---	--

Notas de rodapé da versão 1 da tradução:

- (i) Ou: “vou é contar um fato; temos que fazer é uma experiência, devemos obter é um resultado” (N. do T.)
- (ii) "Apprendre" significa, além de "aprender", também "decorar", ou seja, "memorizar" ("apprendre par coeur"); veremos que a relação com o conhecimento que Jacotot propõe inclui as duas ações. (N. do T.)
- (iii) Novamente, um dos sentidos é "saber de cor" ("savoir par coeur").(N. do T.)
- (iv) No original, "sachez", englobando, novamente, o sentido "sachez par coeur" (saiba de cor), entretanto, indo muito além, como veremos mais adiante. (N. do T.)
- (v) Este trecho, literalmente, poderia ser traduzido como “Fazemos [o aluno] escrever” (« On fait écrire »); entretanto, isto soaria extremamente autoritário, mais ainda do que, por exemplo “mandamos o aluno escrever”, pois sugeriria coerção física. Não é o caso em francês, onde a construção “faire ...” é comum: “faire voir”, “fazer [alguém] ver”, ou mostrar; “faire goûter”, “fazer [alguém] experimentar”, ou recomendar que alguém experimente algo; etc. (N. do T.)
- (vi) "qu'il la sache", ou seja, "qu'il la sache [par cœur]": que ele a saiba de cor. (N. do T.)
- (vii) Este raciocínio aplica-se melhor ao francês do que ao português. Em francês, a pronúncia da sílaba *pouv* isolada é idêntica à sua pronúncia nas palavras *pouvait* e *pouvoir*. Em português, a pronúncia muda quando a sílaba *pod* (pronunciada “pódj” ou “pód”) é isolada das palavras *podia* e *poder* (nas quais a sílaba é pronunciada “pudj”/ “pud” e “pôd”, respectivamente. (N. do T.)
- (viii) Adaptado. No original, "ratisser" ("raspar").(N. do T.)
- (ix) Regensburg, "cidade da chuva".(N. do T.)
- (x) "O dia não é mais puro que o fundo de meu coração", frase que, em francês, é composta apenas de monossílabos. (N. do T.)
- (xi) Eloquência. (N. do T.)

CONCLUSÃO

Tentamos operar, nesta dissertação, uma crítica do modelo atual de organização do saber especializado, mais especificamente no campo da tradução, que tende à concentração e ao monopólio do poder simbólico. Este se torna violência simbólica na medida em que limita ou mesmo exclui o direito de voz dos não especialistas, e que contribui à reprodução da estrutura social de classes (BOURDIEU, 1989). Nossa proposta foi opor a um modelo, portanto, tecnocrático, alguns elementos para o desenvolvimento de um modelo alternativo e democrático de tradução e respectivo estudo acadêmico, a partir do conceito de *emancipação intelectual* em Jacotot/Rancière. Tentamos, com o subsídio do estudo interpretativo de *EU-LM*, aplicar tal perspectiva à tradução da obra. Para tanto, experimentamos métodos e técnicas que, espera-se, possam contribuir à redefinição de funções (BENJAMIN, 1985) no campo da tradução, assim como à realocação do especialista, e à realização de uma tradução emancipadora, que contraponha a violência simbólica e se abra a um diálogo de qualidade com o público. Num terceiro momento, expusemos a evolução de nosso trabalho de tradução e a prática de nossa proposta metodológica a partir do quadro sinótico entre versão 2, versão 1 e original. Embora a exposição da metodologia e da realização se dê de forma separada, é importante frisar que a *reflexão* propriamente dita só acontece com base na prática.

A partir do contato com o pensamento de Jacotot, e da leitura de *EU-LM*, renova-se a necessidade de uma crítica do ensino, do pensamento acadêmico e da relação dos saberes especializados e seus intérpretes socialmente legitimados com o senso comum e a sociedade abrangente. Resumidamente, é necessária uma crítica da produção e da utilização social do saber em geral, e no que tange à tradução, especificamente. Tal crítica geral toca de forma muito especial a prática da tradução - ou pelo menos uma prática crítica, reflexiva da tradução -, assim como a disciplina Estudos da Tradução em suas várias vertentes, e também os estudos que outras disciplinas empreendem acerca do fenômeno da tradução. Se em diversas áreas do saber especializado o diálogo entre especialistas e não-especialistas é preterido sem que sua possibilidade seja levada à tona, pode-se propor que na área

da tradução tal preterimento é mais incômodo. Ele depende de um grande esforço de auto-ilusão. Se a tradução, em sua faceta mais nobre, se destina a promover o encontro do Outro (HENRY, 2000), como realizar tal destino num restrito círculo de pares? O estudo da tradução, assim como aquele referente à literatura, baseia-se, ou no mínimo leva em conta, necessariamente, textos reais, sejam eles orais ou escritos, impressos ou virtuais. Está dada, a partir daí, a existência de uma interface (possível) com a sociedade abrangente. Levando-se em conta uma perspectiva de incorporação das contribuições acadêmicas na prática da tradução, ou seja, de orientação das traduções a partir do saber especializado, o desperdício da interface num possível diálogo com a sociedade abrangente é flagrante.

Na presente dissertação, tentou-se harmonizar os níveis epistemológico, metodológico e prático numa proposta coerente: problematizar a concentração da legitimidade no especialista, propor um descolamento entre o saber especializado e o poder simbólico normalmente associado, convocar o público não especializado a por suas capacidades em prática, adotando um olhar de especialista. Ensaíamos traduzir de modo a inscrever tal problematização no texto através de alguns procedimentos centrais. A saber, adotamos a *estratégia estrangeirizadora* de Venuti até certo ponto, ou seja, cuidando para não pecar por excesso de diretividade e por desconsideração da letra do original (BERMAN, 2007); expusemos temas de estudo dos Estudos da Tradução e da Linguística através de notas de rodapé e da manutenção do texto de palavras do original; tentamos tensionar as fronteiras entre a língua-padrão e o português brasileiro empírico, para problematizar a questão do capital linguístico e seu uso social enquanto violência simbólica. Nosso estudo acerca da tradução de *EU-LM* ainda não passou para uma segunda fase possível e necessária nesta dinâmica: a leitura efetiva por um público não especialista na área de tradução. Para confirmar ou não a eficácia de nossa estratégia tradutiva e seus diversos elementos táticos, seria ainda preciso, após tal leitura, que tal público produzisse algum tipo de comentário acerca da tradução, e que tais comentários fossem analisados sistematicamente, num estudo da recepção, a exemplo do que faz Venuti a respeito da recepção de sua tradução dos contos de Tarchetti para o inglês (VENUTI, 2002). Para além de uma avaliação acerca do cumprimento ou não das metas propostas, a fala do público, por mais reduzido que for, pode confirmar imediatamente ou, ao contrário, opor novos desafios à perspectiva mais ampla de

um diálogo de qualidade com os setores especializados, acerca de tradução, língua e demais objetos de conhecimento dos Estudos da Tradução. Para além de um campo de estudos, trata-se também de uma abertura à avaliação popular do conhecimento especializado, e de experimentos técnico-políticos, unindo a ciência às demais esferas da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 Corpus da pesquisa

Obra principal:

JACOTOT, Joseph. **Enseignement universel – Langue maternelle**. 5^e ed. Paris : Librairie spéciale de l'enseignement universel, 1834. (Disponível em <http://books.google.com.br/>)

_____. **Enseñanza universal – Lengua materna**. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2008.

Demais obras do corpus :

FENELON, François de Salignac de La Mothe. **Aventuras de Telêmaco: filho de Ulysses**. (Trad. Maria Helena Trylinski) São Paulo: Madras, 2006.

_____. **Aventures de Télémaque**. Paris: Hachette, 1918

JACOTOT, Joseph. **Droit et philosophie panécastique**. 2^e ed. Paris : H.-V. Jacotot, éditeur, 1852. (Disponível em <http://books.google.com.br/>)

_____. **Enseignement universel – Langue étrangère**. 2^e ed. Louvain : Imprimerie de H. de Pauw, 1824. (Disponível em <http://books.google.com.br/>)

_____. **Enseignement universel – Mathématiques**. 2^e ed. Paris : Bureau du Journal de l'Émancipation Intellectuelle, 1829. (Disponível em <http://books.google.com.br/>)

_____. **Enseignement universel – Musique**. 2^e ed. Paris : Bureau du Journal de l'Émancipation Intellectuelle, 1830. (Disponível em <http://books.google.com.br/>)

_____. **Mélanges posthumes**. Paris : H.-V. Jacotot, éditeur, 1852. (Disponível em <http://books.google.com.br/>)

MORDACQUE, L. **The French orthologer**. 1844. Disponível em <http://books.google.com.br/> (acesso em 12/04/2015)

?. **Journal général de l’instruction publique et des cultes**, volume 24

2 Autores teóricos

ALMEIDA GARRETT, Joao Batista da Silva Leitao de. **Viagens na minha terra**, 1846. Disponível em: <http://triplov.com/contos/garrett/viagens/cap39.htm> (acesso em 12/03/2015)

ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana Silvina. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

ARROJO, Rosemary (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.

BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

_____. **Esthétique et théorie du roman**. Paris, Gallimard, 2008.

_____. (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKUNIN, Mikhail. *O império knuto-germânico e a revolução social – parte II*. Em: FERREIRA, A.; TONIATTI, T. (Orgs.). **De baixo para cima e da periferia para o**

centro: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin.

Niterói: Alternativa, 2014

BATALHA, Maria Cristina; PONTES Jr., Geraldo. **Tradução.** Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

BENJAMIN, Walter. *A tarefa do tradutor.* Em: BENJAMIN, Walter; GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Escritos sobre mito e linguagem: (1915-1921).** São Paulo: Duas Cidades, 2011.

_____. *O escritor como produtor.* Em: BENJAMIN, Walter; KOTHE, Flávio René (org). **Walter benjamin: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1985.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo.** Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.

_____. **A tradução e seus discursos.** Em: Alea, volume 11, n. 2, julho-dezembro de 2009, p. 341-353.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil

_____. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema do ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982

_____. *O campo científico.* In: BOURDIEU, P.; ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983, p.

_____. **O uso social da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRITO, Tarsilla Couto de. **As aventuras de Telêmaco: História crítica e releituras.** São Paulo, Revista criação e crítica, 2009.

_____. **Fénelon entre Antigos e Modernos.** Santa Maria, Revista Letras, jul/dez. 2011.

CASA DE OSWALDO CRUZ/FIOCRUZ. Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930). Disponível em <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br>

CAMPOS, Haroldo de. *A língua pura na teoria da tradução de Walter Benjamin*. In: **Revista USP**, Brasil, n. 33, p. 160-171, mai. 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35052/37791>

CARCASSONNE, Ely. **Fénelon: L'homme et l'oeuvre**. 2. ed. Paris: Hatier-Boivin, 1955.

CARPENTIER, Jean (Coord.). **Histoire de France**. Paris: Éditions du Seuil, 2000

COMPAYRÉ, Gabriel. **Fénelon et l'Éducation attrayante**. Paris, Paul Delaplane, 1910.

COSTA, Walter Carlos; GUERINI, Andréia. **Colocação e qualidade na poesia traduzida**. Tradução em Revista, n. 3, p. 1-15, 2006.

DANTAS, Marta Pragana. **Tradução, trocas literárias e (a)d(i)versidade editorial**. Em: Traduzires, n. 1, 2012

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*. Em: DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. São Paulo: Centro de Estudos Educação e Sociedade. V.24, n. 82, abril de 2003. (disponível em www.cedes.unicamp.br e em www.scielo.br)

FONTAINE, David. **La poétique**. Paris : Nathan, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986

_____. *Introduction*. Em : ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. **Grammaire générale et raisonnée**. Paris: Republications Paulet, 1969.

_____. **Ordem do discurso:** Aula inaugural no college de france, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Qu'est-ce qu'un auteur ?*. Em: **Littoral**, n° 9, Paris : Editions Eres, 1983 (disponível em <http://www.epel-edition.com/epuises/Littoral9.pdf>)

FRANÇA, Leticia Della Giacoma de. **Caminhos do pensamento tradutório de Lawrence Venuti**. Dissertação (mestrado). Curitiba: UFPR, Programa de pós-graduação em Letras, 2014.

GALHARDO, José Emygdio Rodrigues. História da homeopatia no Brasil. Em: **Livro do 1° Congresso Brasileiro de Homeopatia**. Rio de Janeiro, 1928. (BN) (disponível em <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/06003100#page/409/mode/1up>)

GUILLARD, Achille. **Biographie de J. Jacotot**. Paris: E. Dentu. 1860

HENRY, Jacqueline. **De l'érudition à l'échec : la note du traducteur**. Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, vol. 45, n° 2, 2000, p. 228-240.

LALANDE, André; Société Française de Philosophie. **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**. 10 ed. Paris: Puf, 1968

MATOS, Henrique Augusto Barbosa de. **Uma crítica de tradução à luz da Desconstrução/Estudos Queer:** o Corydon, de André Gide. Dissertação (mestrado). Brasília: UnB, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, 2014 .

MURE, Bento. **Plano de estudos para uma universidade nacional**. Em: *Sciencia*, Vol. I, n. 5. Rio de Janeiro, 1847. Disponível em http://memoria.bn.br/pdf2/730076/per730076_1847_00005.pdf

OSEKI-DÉPRÉ, Inês. **Da tradução amnésica de Algo : Preto, de Jacques Roubaud**. Em *A tradução de obras francesas no Brasil*, São Paulo, Anna Blume, 2011, p. 99-114

_____. **Théories et pratiques de la traduction littéraire.** Paris: Armand Colin, 1999.

PECORARO, Rossano. **Nilismo e ética: notas sobre Derrida e Nancy.** Em: Veritas, v.52, n.2, pp. 128-139. Porto Alegre: PUCRS, junho de 2007.

RABENHORST, Eduardo R. **Sobre os limites da interpretação. O debate entre Umberto Eco e Jacques Derrida.** UFPB, Prim@ Facie – ano 1, n. 1, jul./dez. 2002 (revista online)

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

_____. **O dissenso.** Em: NOVAES, Adauto (org.). **A crise da razão.** São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

ROSSI, Ana Helena. **Entrevista com prof. Dr. Emérito Aryon Dall'Igna Rodrigues.** Em Traduzires, v.1, n.2. Brasília: POSTRAD/UnB, 2012.

ROSSI, Ana Helena; SOUSA, Germana Henriques Pereira de. **Entrevista com profa. Dra. Inês Oseki-Dépré.** Em Traduzires, v.1, n.2. Brasília: POSTRAD/UnB, 2012

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Filosofia da tradução – tradução de filosofia: o princípio da intraduzibilidade.** Em *Ensaio sobre memória, arte, literatura e tradução*, São Paulo, Editora 34, 2005, pp. 167-188

SUSO LÓPEZ, Javier. **Télémaque, au cœur de la méthode Jacotot.** in Documents pour l'Histoire du Français langue étrangère ou seconde, v. 30. Lyon : SIHFLES, 2003 (disponível em <http://dhfles.revues.org/1225>)

ANEXO I – Quadro de elementos gráficos

Sinal da pontuação	Trecho (Exemplo)	Tradução
.	Avant-propos de la première édition.	Prefácio da primeira edição.
;	Cette augmentation a été faite sous le titre d'Avant-Propos et sous le nom d'un des Editeurs; mais il était facile de reconnaître la plume du fondateur lui-même dans cette addition.	Este acréscimo foi feito sob o título de Prefácio, e sob o nome de um dos Editores; mas era fácil reconhecer a pluma do fundador em pessoa neste acréscimo.
:	Ce n'est pas là la maxime de tous nos savans, mais c'est celle de Descartes et de Newton : ce qui pourtant ne prouve rien.	Esta não é a máxima de todos os nossos sábios, mas é a de Descartes e de Newton; porém, isto não prova nada.
!	il faut être si attentif pour ne rien confondre, et répéter si souvent pour ne rien oublier !	é preciso estar tão atento para não confundir nada, e repetir tão frequentemente para não esquecer nada!
!	Les principes! les principes! vous crieront les traîneurs.	Os princípios! os princípios! gritarão os preguiçosos.
!	Quel circuit!	Que circuito!

?	On vous dira encore : que faire des enfans s'ils s'instruisaient en si peu de temps?	Também vão lhe dizer: o que fazer das crianças se elas se instruírem em tão pouco tempo?
()	L'élève : Calypso (1) ne pouvait se consoler (2) du départ d'Ulysse (3).	O aluno: Calypso (1) não podia se consolar (2) da partida de Ulisses (3).
°	1° Les mathématiques sont une langue.	1. A matemática é uma língua.
§	§ 1er.	§1.
<i>Itálico</i>	je ne comprends pas plus le <i>raisonnement machinal</i> que la <i>pensée digérée</i> d'un médecin célèbre.	Confesso que não entendo mais o <i>raciocínio maquinal</i> do que o <i>pensamento digerido</i> de um médico célebre.
Maiúscula (expressões)	TOUT EST DANS TOUT	TUDO ESTÁ EM TUDO
Maiúscula (títulos)	DE LA CHRONOLOGIE	DA CRONOLOGIA
Versalete (small caps)	LE PLAISIR EST PLUS DANGEREUX	O PRAZER É MAIS PERIGOSO
–	– Vous ne faites pas attention que je n'ai jamais dit que les autres ne savent pas raisonner	– Você não presta atenção a que eu nunca disse que os outros não sabem raciocinar

ANEXO II – Trechos de obras citadas

Journal général de l'instruction publique et des cultes, volume 24 (reprodução de trecho)

Arrive une nouvelle question : quelle sera la grosseur ou la hauteur des lettres qui devront être tracées par les commençants ? Les opinions sont partagées sur ce point. Quelques auteurs font d'abord écrire en *gros*, puis en *moyen*, et ensuite en *fin* ; d'autres, adoptant une méthode opposée, font, dès le début, écrire en *fin*, puis en *demi-gros*, et en *gros* seulement lorsque les élèves sont déjà forts en écriture ; d'autres encore, prenant un moyen terme, commencent par l'écriture *moyenne*, continuent par la *grosse*, et terminent par la *fine*. C'est à cette dernière manière de procéder que nous accordons la préférence, parce qu'elle nous semble la plus rationnelle. Et, en effet, le jeune enfant, à qui l'on donne à tracer des lettres ayant souvent plus de 15 millimètres de hauteur, n'a pas les doigts assez longs pour les exécuter d'un seul trait : les progrès sont considérablement lents, pour ne pas dire tout à fait nuls, jusqu'à ce que, l'enfant grandissant, ses doigts viennent à s'allonger. D'un autre côté, le jeune élève qui commence par l'écriture *fine*, ne comprend rien à ce qu'il fait, car nous ne sommes encore qu'au moment de son entrée en classe ; il se dégoûte donc, s'ennuie, et ne fait que barbouiller son cahier ou son ardoise. Nous ne disons pas pour cela que cette manière de commencer l'enseignement de l'écriture soit radicalement mauvaise, surtout si les élèves savent déjà lire, mais seulement qu'elle laisse plus à reprendre que la troisième, qui nous paraît la meilleure, en ce qu'elle évite les inconvénients du premier procédé, tout en conservant ce

de la classe très-distinctement dans toutes leurs parties. Mais on doit y recourir fréquemment pour appeler l'attention des élèves sur les principes qu'ils seraient portés à négliger.

Il y a, pour le maître, deux manières d'imprimer dans l'esprit, ou plutôt dans les doigts de ses élèves, la forme des lettres : en leur faisant imiter *approximativement* les modèles qu'ils ont devant les yeux, ou en leur faisant *calquer* ces modèles. De là, deux procédés : le procédé sans calque et le procédé avec calque. Le dernier peut être employé, en plaçant un modèle bien fait sous une feuille de verre, de corne transparente ou de papier mince, et en indiquant à l'élève de suivre exactement les contours des lettres sur le verre, la corne ou le papier. Ecrire des mots au crayon ou à l'encre pâle, et faire repasser ensuite sur ces mots, est une autre manière d'employer le procédé du calque, procédé qu'on a appliqué de bien des façons ; par exemple, en faisant les lettres sans interruption dans le tracé, ou en se contentant de les indiquer seulement par des points ; en suivant les contours avec une plume sèche ou avec une plume remplie d'encre ; en faisant repasser dans des lettres tracées en creux sur l'ardoise, ou sur d'autres simplement écrites à la surface, etc.

Les avantages, que le procédé du calque offre pour les commençants, ont fait varier beaucoup les moyens employés pour l'appliquer. Mais la cherté de la plupart de ces moyens ou les inconvé-

The French Orthologer (MORDACQUE, L. 1884. Reprodução de trecho)

FRENCH.		ENGLISH.	
1	Écrire de bonne encre	to write severely.	
2	Écrire un brouillon	to write a rough copy.	
3	Écrire en coulée	to write a running hand.	
4	Écrire en fin	to write a small hand.	
5	Écrire en gros	to write a large hand.	
6	Écrire en moyen	to write a round hand.	
7	Écrire au net	to write a fair copy.	

EXAMPLES :		
GALLICISM.	SIGNIFICATION.	VERBATIM TRANSLATION.
1.—Comptez sur moi, je lui ÉCRIRAI DE BONNE ENCRE	Rely upon me, I will write severely to him.	Reckon upon me, I to-him will-write of good ink.
2.—J'ÉCRIS toujours UN BROUILLON quand j'ai à traiter un sujet important	I always write a rough copy, when I have to treat on some important subject.	I write always a rough-copy, when I have to to-treat a subject important.
3.—Mon frère ÉCRIT bien EN COULÉE	My brother writes a good running hand.	My brother writes well in running-hand
4.—Cet enfant ÉCRIT fort mal EN FIN	This child writes a very bad small hand.	This child writes very badly in fine.
5.—Cependant il ÉCRIT bien EN GROS	Yet he writes a good large hand.	Yet he writes well in large.