

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM LETRAS – LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA

**MOSAICOS DE CULTURAS DE LEITURA E
DESAFIOS DA TRADUÇÃO NA LITERATURA INFANTIL**

Tonia Leigh Wind

ORIENTADOR: Prof. Dr. Divino José Pinto

Goiânia, 2011

TONIA LEIGH WIND

**MOSAICOS DE CULTURAS DE LEITURA E
DESAFIOS DA TRADUÇÃO NA LITERATURA INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para fins de avaliação no Curso de Mestrado em Letras – Literatura e Crítica Literária sob a orientação do Prof. Dr. Divino José Pinto.

Goiânia, 2011

MOSAICOS DE CULTURAS DE LEITURA E DESAFIOS DA TRADUÇÃO NA LITERATURA INFANTIL

Tonia Leigh Wind

Orientador: Prof. Dr. Divino José Pinto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre na área de Estudos Literários.

Apreciada por

Prof. Dr. Divino José Pinto (Presidente)

Prof^ª Dr^ª Débora Cristina Santos e Silva (UEG)

Prof. Dr. Éris Antônio Oliveira (PUC-Goiás)

Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC-Goiás)

Goiânia, 2011

DEDICATÓRIA

Aos caminhos que trazem a gente, às vezes de longe, para encontrar novos horizontes.

Ao destino que cada dia que passa traz manifestações divinas que comprovam uma verdade cristalina que ultrapassa devaneios de vidas passadas, presentes e por vir: O Acaso Não Existe.

EPÍGRAFE

Cada persona que pasa en nuestra vida es única. Siempre deja un poco de sí y se lleva un poco de nosotros. Habrá los que se llevaron mucho, pero no habrá de los que no nos dejaran nada.

Esta es la mayor responsabilidad de nuestra vida y la prueba evidente de que dos almas no se encuentran por causalidad.

Jorge Luis Borges

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Divino, por ter aceitado me acompanhar no grande devaneio poético que foi esta dissertação, e por ter sido um eterno otimista durante momentos de indecisão.

À Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima por sua compreensão, apoio e por ter acolhido uma americana na “Grande Família” do Mestrado em Letras.

A todos os meus professores do mestrado dos quais levarei conhecimentos, recordações e muito carinho para o resto do meu caminho acadêmico.

À minha amiga, Viviane, por sua ajuda linguística e paciência nesta minha viagem de escrever minha dissertação.

À Prof^ª Dr^ª Anita Cash da Georgia State University por ser uma daquelas professoras que fazem a diferença na vida de uma aluna e que me deixou eternamente apaixonada por “um fidalgo espanhol e seu escudeiro fiel”.

À minha mãe por sempre acreditar na sua filha: a “eterna aluna”.

Ao meu marido, Juliano, por seu eterno apoio em tudo que faço e por ter me buscado de tão longe para encontrar meu lugar aqui no centro do Brasil. You complete me.

Aos meus filhos, Gabriella, Gabriel e Rafael, por compreender minha ausência em passar tantas noites, finais de semana e feriados na frente do computador cercada por montanhas de livros. Sem vocês minha vida não teria razão.

A vocês, minha eterna gratidão.

RESUMO

WIND, Tonia Leigh. Mosaicos de Culturas de Leitura e Desafios da Tradução na Literatura Infantil. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.)

O objetivo principal desta pesquisa é analisar o segmento denominado literatura infantil sob a perspectiva das tradições culturais decorrentes da prática de leitura no Brasil e nos EUA; da influência desta espécie literária no processo de formação do indivíduo, e dos percalços linguísticos enfrentados na tradução de livros estrangeiros para o mercado nacional. Para tanto, far-se-á uma apresentação do contexto histórico-cultural da espécie literária, de suas raízes nos contos orais indo-europeus até chegar ao que se considera a “nascença” da literatura infantil brasileira no Século XX. Como complemento ao estudo cultural, avaliar-se-á obras canônicas e textos doutrinários usando como suporte teórico da narrativa e da literatura em geral: Gaston Bachelard, Peter Hunt, Ana Maria Machado, Terry Eagleton, Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, entre outros. Um enfoque especial será dado ao conceito norte-americano e brasileiro de “cultura de leitura” e mediadores de leitura para comparar o processo de formação do indivíduo em ambos os países. Como parte desta abordagem, será mostrada uma análise dos conceitos de multiculturalismo e pluriculturalismo as quais serão apresentadas para apontar sua importância e influência no leitor dentro da sociedade. O último capítulo da pesquisa dar-se-á sobre o tema tradução e suas implicações linguístico-culturais enfrentados pelo tradutor literário, assim como a migração do hábito de leitura dentro das salas de aulas de L2 para fomentar a aquisição de uma segunda língua. Analisar-se-á aspectos do texto original que “se perdem” numa adaptação ou tradução dando uma ênfase especial aos conceitos de domesticação e estrangeirização para melhor atender às necessidades do leitor final usando como suporte as teorias tradutórias de George Steiner, Lawrence Venuti, Eugene Nida, Jeremy Munday, John Milton, Mona Baker, Zohar Shavit, Susan Bassnett, Riitta Oittinen, entre outros. Como base de análise literária, o *corpus* desta pesquisa será composto de alguns exemplos de cânones, focando especificamente dois livros norte-americanos e suas traduções brasileiras: *Where the Wild Things Are (Onde Vivem os Monstros)* de Maurice Sendak e *Mr. Peabody's Apples (As Maçãs do Sr. Peabody)* da Madonna.

Palavras-chave: Tradução. Formação Sociocultural. Crítica de linguagem. Multiculturalismo. Literatura Infanto-Juvenil. Teoria da Estética da Recepção. Literatura em L2 na Aquisição de Segunda Língua (L2).

ABSTRACT

WIND, Tonia Leigh. *Mosaics of Reading Cultures and Challenges Faced in the Translation of Children's Literature* (Original Title: *Mosaicos de Culturas de Leitura e Desafios da Tradução Na Literatura Infantil*). Dissertation (Master's Program in Letters – Literature and Literary Criticism at the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC-Goiás), Goiania, 2011)

The main objective of this paper is to analyze children's literature from a cultural and traditional perspective arising from common reading practices in both Brazil and the U.S., the influence of this literature on the character-forming process of the individual, as well as the linguistic challenges faced in the translation of foreign titles for the Brazilian market. In order to carry out said analysis, a presentation of the historical-cultural background of the literature will be presented, from its roots in Indo-European oral tales until arriving at what is considered to be the "birth" of children's literature in Brazil in the Century XX. In addition to this cultural study, an assessment will be made of canons and doctrinal texts using as support for theories on narrative and literature in general, of Gaston Bachelard, Peter Hunt, Ana Maria Machado, Terry Eagleton, Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, amongst others. Special attention will be given to the North-American and Brazilian concepts of "reading culture" and reading mediators in order to compare the formation process of the individual in both countries. As part of this approach, an analysis of the concepts of multiculturalism and pluriculturalismo will be presented to point out their importance and influence on readers within a given society. The last part of the paper will focus on the subject of translation and the linguistic-cultural implications faced by the literary translator, as well as the migration of the reading habit into the L2 classroom to foster second language acquisition (SLA). An analysis will be carried out on aspects of the original text that "are lost" in an adaptation or translation, with a special emphasis being given to the concepts of domestication and foreignization to best attend the needs of the end reader using as support the translating theories of George Steiner, Lawrence Venuti, Eugene Nida, Jeremy Munday, John Milton, Mona Baker, Zohar Shavit, Susan Bassnett, Riitta Oittinen, amongst others. As a basis for literary analysis, the corpus of this paper will consist of a few examples of canonic texts, with a special emphasis being given to two American books and their Brazilian translations: *Where the Wild Things Are* (*Onde Vivem os Monstros*) by Maurice Sendak and *Mr. Peabody's Apples* (*As Maçãs do Sr. Peabody*) by Madonna.

Key-Words: Translation. Socio-Cultural Formation. Language Criticism. Multiculturalism. Children and Youth Literature. Reader-Response Theory. L2 Literature in Second-Language Acquisition (SLA).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA NACIONAL NO BRASIL E NOS EUA	13
1.1 Contexto Histórico-Cultural da Literatura Infanto-Juvenil	13
1.2 Aspectos Comparativos do Surgimento da Literatura Infantil no Brasil, Nos Estados Unidos e na Inglaterra	22
1.3 Monteiro Lobato: Um País Se Faz com Homens e Livros	27
1.3.1 Literatura “Dulce-et-Utile”	32
1.3.2 “Abrasileirar” a Literatura Infantil	34
II A IMPORTÂNCIA DOS CLÁSSICOS E DE UMA CULTURA DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO	38
2.1 Definições de Clássico: Eterno e Sempre Novo	38
2.2 Tecendo Culturas de Leitura	43
2.3 Mares de Culturas e de Leitura	48
2.4 Mediadores de Leitura	59
III MOSAICOS DE CULTURAS E TRADUÇÕES/ADAPTAÇÕES NO PROCESSO CULTURA DE LEITURA DE UMA NAÇÃO	61
3.1 Contexto Sócio-Cultural de Leitura	68
3.1.1 Contexto Sócio-Cultural de Leitura na Inglaterra	72
3.1.2 Contexto Sócio-Cultural de Leitura nos EUA	75
3.1.3 Contexto Sócio-Cultural de Leitura no Brasil	79
IV TRADUÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA E ANÁLISES DE LIVROS SELECIONADOS INFANTIS	92
4.1 Tradução: Uma Porta ao Mundo dos Livros Ilustrados	104
4.2 Uma Breve Análise de <i>Onde Vivem os Monstros</i>	109
4.3 Imagens que Falam com as Palavras	113
4.4 Questões Literárias de Tradução em <i>Onde Vivem os Monstros</i>	119
4.5 Uma Nova Interpretação de uma Velha Lição: <i>As Maças do Sr. Peabody</i>	137
4.6 Simbologia e Numerologia Cabalística em <i>As Maças do Sr. Peabody</i>	144
4.7 Técnicas Tradutórias em <i>As Maças do Sr. Peabody</i>	147
4.8 Livros Infantis e Livros Ilustrados no Ensino ESL	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	156

INTRODUÇÃO

Mosaico. Uma técnica artística de transformar materiais variados em fragmentos diminutos, que posteriormente serão unidos como num quebra-cabeça criando uma figura única. Ao aplicar esta palavra a estudos sociológicos, ela cria um novo significado denominado “mosaico cultural” indicando a existência de muitas culturas numa localidade, cidade ou país, sem que uma delas predomine, dando origem a uma sociedade multicultural. Quando começamos a associar todos os elementos que formam este grande mosaico cultural, pensamos em crenças religiosas, tradições, música, mas, sobretudo, em literatura que ocupa um lugar especial dentro deste ambiente multicultural. O título deste trabalho, *Mosaicos de Culturas de Leitura e Desafios da Tradução na Literatura Infantil* remete a essa possibilidade, levando-se em conta tal variedade no âmbito da literatura.

Começamos por questionar o que seria uma cultura de leitura e como poderia existir mosaicos dessas culturas de leitura. A definição de mosaico em si já nos remete a uma imagem fragmentada e disjunta. Mas, ao ligar esta imagem com a leitura, uma criação artística começa a desdobrar ante nós com as múltiplas leituras individuais de cada leitor que forma uma cultura de leitura. Cada pessoa tem sua própria leitura de um texto, e cada leitura é uma interpretação pessoal baseada em elementos tais como: experiências passadas, formação, raça, gênero, idade, entre outros. Olhado separadamente, cada leitor é apenas um fragmento solto e insignificante. Ao juntar cada leitor-fragmentado a outros fragmentados leitores, começa a surgir um mosaico primitivo. Com cada ocorrência de compartilhamento de experiências de leitura dos leitores fragmentados com novos leitores fragmentados, o mosaico começa a adquirir uma forma e desenho que, nesse caso, será artístico. No final, ao admirarmos a obra artística mosaica, vemos que cada fragmento contribuiu para criar algo maior, algo sublime, algo que terá um efeito profundo em muitas gerações futuras; tal o poder da leitura e de uma cultura de leitura.

Passamos para o segundo conceito do nosso trabalho: os desafios da tradução na literatura infantil. À primeira vista, a literatura infantil pode nos parecer de pouca importância dentro do mundo literário. Contudo, na primeira tentativa de definir o que é a literatura infantil, nos encontramos diante de uma miríade de possibilidades dependendo da nossa interpretação pessoal do gênero. Temos que definir o que é de fato literatura infantil e o que é uma criança. Ao nos defrontarmos com um mundo globalizado e com fronteiras movediças, percebemos que nossa interpretação pessoal para literatura infantil pode diferenciar-se muito da de um inglês ou americano.

É comum concebermos a literatura infantil, num primeiro momento, como um livro escrito para uma criança, por uma criança, para ser lido a uma criança? Uma criança brasileira teria o mesmo conceito de um livro e leitura de um livro que uma criança na França ou na Espanha? Aquele livro infantil de pouca importância ou peso literário, ao ser lido com uma criança ou por uma criança pode ter um impacto duradouro na formação individual e cultural daquela criança. Os ensinamentos ou mensagens de um livro infantil, interpretadas por uma criança acabam se tornando parte da memória e do inconsciente que ela levará consigo para o resto da sua vida. Isso atesta o poder da leitura e de uma cultura de leitura.

O último fragmento primordial a completar nosso mosaico é a tradução. Como já vimos a própria leitura já é uma interpretação de um texto. É o que o texto fala singularmente ao leitor e como ele capta os códigos da mensagem enviada pelo texto. Faz-se a tradução dos elementos linguísticos e literários da obra para fazer a própria leitura baseada nas experiências passadas, classe social, entre outras coisas. Ao fazer parte de uma cultura de leitura, compartilham-se traduções e interpretações do texto aos outros leitores no grupo. Forma-se, então, uma espécie de Torre de Babel com uma polifonia de múltiplas interpretações e vozes de textos e de leitores. Alguns das obras infantis mais importantes em termos de influência cultural que apreciamos ainda hoje são os contos que já passaram por várias traduções e interpretações ao longo dos séculos. Contos que começaram como tradições orais na Índia e Europa que ainda hoje fazem parte do rico patrimônio cultural do Brasil, assim como de muitos outros países no mundo. São obras que tiveram uma grande influência, não só na cultura do país, mas também na formação individual das pessoas daquele país. Os contos conseguiram sobreviver e chegar até nós graças, em parte, ao trabalho de tradutores ao longo dos séculos. Através de técnicas tradutórias variadas como estrangeirização e domesticação, os tradutores atuaram como espécies de guardiões e mediadores desse patrimônio cultural que é a literatura.

Nosso trabalho, portanto, visa estudar estes três aspectos: a literatura infantil, o conceito de cultura de leitura, os desafios de tradução da literatura infantil. O primeiro capítulo deste trabalho traçará os caminhos da literatura infantil desde seus inícios indo-europeus até chegar à espécie literária infanto-juvenil que conhecemos hoje em dia. Abordaremos os percursos e percalços da chegada da literatura infantil no Brasil, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Ao analisar a literatura infantil brasileira, uma ênfase especial será dada à importante figura de Monteiro Lobato. Para realizar esta jornada histórica, apoiaremos nas teorias de Ana Maria Machado, Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Peter Hunt, entre outros.

No segundo capítulo, avaliaremos obras canônicas e textos doutrinários, enfatizando a importância da leitura de tais obras na formação do indivíduo. Ao analisar a importância da leitura de livros infantis, faremos uma breve apresentação sobre o ato de ler em termos gerais, e a presença da leitura em vários âmbitos sociais, tais como em casa, na escola e na biblioteca.

No terceiro capítulo, propõe-se uma análise sócio-cultural da prática de leitura nos EUA, na Inglaterra e no Brasil, sob ótica de classe social e raça dentro de um país. Verificaremos a influência da tradução de livros infantis no processo cultural do povo, ressaltando o conceito de mosaico de cultura para adentrarmos no assunto de qual a influência da leitura e dos livros estrangeiros dentro da composição cultural de um país. Um especial enfoque será dado à divergência em conceitos sociais de “cultura de leitura” ou “hábito de leitura” no Brasil e nos Estados Unidos visando comparar o processo de formação do indivíduo em ambos os países.

O último capítulo deste trabalho embarca numa viagem tradutória pelos mares da literatura infantil e as implicações linguístico-culturais enfrentados pelo tradutor literário, assim como a migração do hábito de leitura dentro das salas de aulas de L2 para fomentar a aquisição de uma segunda língua. Abordaremos as teorias e conceitos de tradução do ponto de vista linguístico, assim como apresentaremos propostas e análises de traduções de dois livros ilustrados infantis: *Where the Wild Things Area (Onde Vivem os Monstros)* de Maurice Sendak e *Mr. Peabody's Apples (As Maçãs do Sr. Peabody)*, de Madonna. O estudo linguístico, partindo de uma abordagem dos métodos e dos desafios da tradução deste capítulo terá como base teórica os conceitos e métodos de tradução tais como: Riitta Oittinen, Edwin Gentzler, Lawrence Venuti, Eugene Nida, George Steiner, Mona Baker, André Lefevere, Susan Bassnett, Paul Ricoeur, Jeremy Munday, Rosemary Arrojo, Jacques Derrida, Mauri Furlan, Zohar Shavit, entre outros.

Propomos, assim, através do estudo histórico, cultural, linguístico e de ponto de vista tradutório da literatura infanto-juvenil, utilizar interpretações várias e leituras dos dados apresentados formando um mosaico de conhecimento. Visamos seguir uma abordagem comparativa da literatura e culturas de leitura dentro do Brasil, dos Estados Unidos e da Inglaterra para proporcionar um contexto e interpretação mais profunda, assim contribuindo à criação de um mosaico ainda mais sublime para a apreciação do leitor.

1 – A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA NACIONAL, NO BRASIL E NOS EUA

Había una vez un niño...que estaba con un adulto...y el adulto tenía un libro...y el adulto leía. Y el niño, fascinado, escuchaba como la lengua oral se hace lengua escrita. La fascinación del lugar preciso donde lo conocido se hace desconocido. El punto exacto para asumir el desafío de conocer y crecer¹

EMILIA FERREIRO

Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas.

MÁRIO QUINTANA

Nesse capítulo coloca-se em pauta o segmento denominado literatura infantil sob uma perspectiva comparativa da influência desta espécie literária no processo de formação do indivíduo no Brasil, nos EUA e na Inglaterra. Para tanto, faremos uma apresentação do contexto histórico-cultural da espécie literária, de suas raízes nos contos orais indo-europeus até chegar ao que se considera a “nascença” da literatura infantil no Século XX, usando como suporte os teóricos, pesquisadores e escritores Ana Maria Machado, Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Michèle Petit, John Milton, Peter Hunt, Gaston Bachelard, entre outros. Ao apresentar a literatura infanto-juvenil no âmbito nacional, daremos uma ênfase especial ao papel fundamental do escritor, tradutor e editor, Monteiro Lobato na introdução de obras clássicas no mercado brasileiro.

1.1 Contexto Histórico-Cultural da Literatura Infanto-Juvenil

Cada vez mais sou da opinião de que não existem livros para criança. Eles são um conceito inventado por motivos comerciais e mantido pela tendência humana de classificar e rotular. O autor honesto [...] escreve o que está dentro de si e precisa sair. Às vezes o que ele escreve terá ressonância nas inclinações e interesses dos jovens, outras vezes não [...]. Se precisa haver uma classificação, é de livros bons e ruins.

MARCUS CROUCH

¹ “Era uma vez um menino... que estava com um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E o menino, fascinado, escutava como a língua oral se torna língua escrita. O fascínio do lugar preciso aonde o conhecido se torna o desconhecido. O momento exato para assumir o desafio de conhecer e crescer.” Tr. Tonia L. Wind.

A literatura infantil, já de natureza, fascina muitos leitores e críticos por ser um enigma em si. A procura incessante para se descobrir o que realmente quer dizer “literatura para crianças” faz com que os críticos literários definam ou delimitem se um texto é, de fato, um livro de criança, ou se é apenas um livro que um adulto pode ler para uma criança e ambos desfrutem da leitura. No primeiro capítulo do livro, *Understanding Children’s Literature (Entendendo a Literatura Infantil)*, do crítico literário e educador inglês, Peter Hunt, Karín Lesnik-Oberstein define a literatura infantil como: “[...] a category of books the existence of which absolutely depends on supposed relationships with a particular reading audience: children”² (LESNIK-OBERSTEIN *Apud* HUNT, 1999, p. 26). Sendo assim, esta espécie literária se encontra definido por seu público “específico” numa maneira diferente de qualquer outra. Na sua introdução ao capítulo, o editor diz que: “The study of children’s literature involves three elements – the literature, the children, and the adult critics”³ (HUNT, 1999, p. 26). Estes três elementos aparecerão ao longo deste trabalho como elementos principais ao entendimento e à análise do papel das traduções de literatura infantil e as culturas de leituras dentro de uma sociedade.

Em outro dos seus livros, *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*, Hunt aponta a dificuldade em definir o que de fato é um livro infantil devido ao fato de que a literatura infantil: “[...] se define exclusivamente em termos de um público que não pode ser definido com precisão [...] afinal, ela é simples, efêmera, acessível e destinada a um público definido como inexperiente e imaturo” (HUNT, 2010, p. 27). Para entender melhor o público alvo da literatura infantil, torna-se necessário, de antemão, estabelecer uma definição de “criança”. De acordo com Nicholas Tucker no seu livro *What is a child? (O que é uma criança)*:

[...] aproxima características transculturais e diacrônicas da infância. Entre elas se incluem a brincadeira espontânea, a receptividade à cultura vigente, os constrangimentos fisiológicos (em geral, elas são menores e mais fracas que os adultos), e a imaturidade sexual (o que implica que certos conceitos não lhes são diretamente relevantes). Elas tendem a formar laços emocionais com figuras maduras, a ter dificuldades quanto ao abstrato, a ter menor grau de concentração que os adultos e a estar vulneráveis a percepções imediatas. Por isso, elas se adaptam mais facilmente que a pessoa madura (cujos “esquemas” do mundo tendem a estar fixados), o que, por sua vez, tem muitas implicações para o escritor (TUCKER *Apud* Hunt, 2010, p. 91).

² “[...] uma categoria de livros cuja existência depende inteiramente dos supostos relacionamentos com um público específico de leitores: crianças” – Tr. Tonia L. Wind.

³ “O estudo de literatura infantil envolve três elementos – a literatura, as crianças, e os críticos adultos” – Tr. Tonia L. Wind.

Desenvolvendo o conceito do termo criança e qual a sua receptividade a respeito à literatura, percebemos que “[...] como a brincadeira é um elemento natural de seu perfil, verão a linguagem como outra área para exploração lúdica. Elas são menos limitadas por esquemas fixos e, nesse sentido, têm uma visão mais abrangente” (HUNT, 2010, p. 91). Sendo assim, torna-se mais fácil entender a aceitação e interesse da criança em livros que fazem uso de uma linguagem exótica ou “nonsense” (sem sentido lógico) como vemos na obra *Alice no País das Maravilhas* e em variadas obras de Dr. Seuss. O que um adulto considera “sem sentido” para a criança representa uma “exploração lúdica” a outros mundos imaginários.

Em termos gerais, a literatura infanto-juvenil é uma espécie literária que pressupõe textos escritos por crianças ou para crianças, ou textos escolhidos por crianças ou para crianças. O fato de um texto literário ter sido concebido originalmente como obra para adultos não impede que seja desfrutado por uma criança. Às vezes, como argumentava John Rowe Townsend, a única e mais prática maneira de definir se um livro é de fato para crianças é se aparece na lista de títulos infantis de uma editora. Portanto, o que delimita ultimamente o texto dentro do âmbito literário é o seu público e não quem produz a literatura; ou seja, a criança.

Myles McDowell oferece uma definição do livro infantil baseada nas suas características:

Os livros para criança geralmente são mais curtos; tendem a privilegiar um tratamento mais ativo que passivo, com diálogos e incidentes em lugar de descrição e introspecção; protagonistas crianças são a regra; as convenções são muito utilizadas; a estória se desenvolve dentro de um nítido esquema moral que grande parte da ficção adulta ignora; os livros para criança tendem a ser mais otimistas que depressivos; a linguagem é voltada para a criança; os enredos são de uma classe distinta, a probabilidade geralmente é descartada; e pode-se ficar falando sem parar em magia, fantasia, simplicidade e aventura (MCDOWELL *Apud* HUNT, 2010, p. 98 – 100).

Apesar de sugerir que é complicado propor uma única definição para “literatura infantil”, Hunt aponta que é algo que tem que ser:

[...] “bom” em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. “Bom”, como uma aplicação abstrata, e “bom para”, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre a literatura infantil (HUNT, 2010, p. 75).

Entra nesta avaliação de a literatura ser ou não ser “boa” a interpretação e avaliação do mediador de literatura. Se o mediador interpreta a obra como sendo boa no sentido de, por exemplo, oferecer alguma moral ou ensinamento apropriado à criança, ele poderá escolhê-la para a leitura da criança, independente do fato da obra ser linguisticamente ou literariamente “boa”. A interpretação da leitura e a influência que o mediador de leitura exerce sobre a escolha de literatura é de suma importância. Apesar do fato de literatura infantil ser destinada primeiramente a crianças, podemos considerar que existe uma dualidade de receptor com leitores adultos e infantis. Muitas vezes os adultos, pais, professores e bibliotecários em particular, desempenham o papel de mediadores ou guardiões de leitura, identificando e escolhendo leitura que acreditam ser adequada ou propicia para o jovem leitor. Veremos mais sobre este aspecto dos mediadores de leitura e seu papel primordial como promotor de leitura na vida da criança no próximo capítulo.

Sob a ótica de prestígio literário, frequentemente a literatura infantil é questionada por ser uma literatura destinada a um público de menor grau de instrução e conhecimento, devido a sua idade. Ela é considerada, quanto a teor, atributos literários e qualidade linguística, uma espécie literária inferior à literatura adulta. Devido a esta atitude errônea a literatura infantil se vê obrigada a ocupar um lugar inferior dentro da sociedade. Sobre esta questão de preconceito literário sofrido pela literatura infantil, Regina Zilberman aponta que:

É como se a literatura infantil e a não infantil fossem pólos dialéticos do mesmo processo cultural que se explicam um pelo outro, delineando, na sua polaridade, a complexidade do fenômeno literário num país com as características do nosso (ZILBERMAN, 2010, p. 11).

Ou seja, esta divergência potencializa a dificuldade em definir a espécie literária infanto-juvenil, e tem contribuído para a diminuição do seu prestígio dentro do mercado literário e no campo acadêmico brasileiro.

Retomando brevemente uma parte da definição de literatura infantil, que é um texto feito para crianças, “Na história da literatura infantil europeia, são muitos os exemplos de obras, hoje consideradas clássicos para a infância, que, na sua origem não continham essa determinação de público” (ZILBERMAN, 2010, p. 13). Obras como *Robinson Crusoe* e *As Viagens de Gulliver* são exemplos de livros que foram escritos para adultos, mas tiveram muito sucesso dentro do mercado literário infantil. São obras que, a criança quando pequena pode desfrutar escutando a leitura do livro pelos seus pais, e quando mais velho e alfabetizado, pode desfrutar de uma leitura individual do livro. Ana Maria Machado, ao falar

da importância dos clássicos de cavalaria tais como o *Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda*, *El Cantar de Mio Cid* e *Don Quixote de La Mancha*, afirma que:

[...] o conhecimento de alguma coisa dos clássicos fundadores do ciclo da cavalaria ajuda muito a que se entendem os contos de fadas de uma forma muito mais profunda e enriquecedora, tornando-os ainda mais interessantes e ajudando nossa compreensão de nossa própria sociedade atual [...] Esses encontros com outras civilizações e com povos e culturas diferentes por um lado mostraram a diversidade humana existente e, por outro lado, alimentaram a imaginação com possibilidades infinitas (MACHADO, 2002, p. 52 – 57).

Remontando a discussões sobre os contos de fada, que ocupam um lugar muito especial e único dentro das histórias populares infantis, pode-se afirmar que em linhas gerais, eles não desfrutam do mesmo prestígio dentro do mundo crítico e acadêmico que outros livros clássicos anteriormente citados. Frequentemente eles se encontram dentro de um dilema de ser de pouca importância devido ao fato de serem livros escritos para crianças (livros infantis), ou se são considerados de pouco mérito literário, automaticamente são destinados às crianças. Segundo Machado, os clássicos destinados aos adultos são geralmente mais respeitados, mesmo ao serem condensados e adaptados para a juventude (MACHADO, 2002, p. 75).

O romancista Hugh Lofting fez o louvável comentário de que “[...] ele apenas permitiria que seus romances fossem publicados no catálogo de seu editor como ‘juvenis’ se os romances adultos fossem listados como ‘senis’” (LOFTING *Apud* HUNT, 2010, p. 48). O próprio Hunt aponta que pensar na literatura infantil como literatura de alguma maneira inferior a outros gêneros, seria “[...] como se um pediatra fosse naturalmente inferior a qualquer outro tipo de médico especialista” (HUNT, 2010, p. 48). A literatura infantil como espécie literária é sem dúvida diferente devido ao seu público específico; mas inferior, nunca.

Hunt aponta que a maneira em que as obras infantis são escritas por adultos em um ambiente social complexo, mas destinados a um público que não é adulto e é menos socialmente complexo, é algo que “[...] significa para uma sub ou anticultura, equivale a ler uma tradução” (HUNT, 2010, p. 78). Dando continuação a este conceito de Hunt da criança pertencer a uma espécie de “anticultura”, nota-se que a cultura da criança é muito oral na sua composição. Poderia dizer que ao “[...] apresentar diferentes modos de pensar e lidar com diferentes gêneros textuais [...] elas pertencem, de fato, a uma cultura diferente – talvez a uma anticultura ou contracultura” (HUNT, 2010, p. 92). Uma contracultura que é repleta de

relações complicadas e lutas silenciosas de autoridade e poder entre as crianças e os adultos mediadores de leitura.

Existem três situações possíveis para a leitura: uma na qual o adulto lê um livro escrito para adultos, outra na qual o adulto lê um livro escrito para crianças, e a última na qual a criança lê o livro escrito para crianças. A diferença entre as três leituras é grande. Geralmente quando um adulto lê um livro, é para se distrair ou para se instruir sobre algum tema. Quando um adulto lê um livro para uma criança, acaba tentando fazer a mesma leitura do livro infantil de que faz com o livro para adultos; tenta ler “[...] como se fossem textos escritos para adultos” (HUNT, 2010, p. 79). Isso tem um impacto significativo na maneira em que interpreta o livro para a criança, e também na maneira em que a criança “traduz” o texto original. Hunt ressalta que existe uma confusão entre a qualidade do livro e o público jovem (sem habilidades de leitura aprimoradas devido à idade). Muitas vezes livros de baixa qualidade linguística da coleção adulto popular se veem misturados e agrupados junto aos livros infantis numa visão que são todas obras inferiores dentro do mundo da leitura. Os critérios para se definir o que é realmente um “bom” livro “[...] levam a um terreno pantanoso de interpretação pessoal, em que uma avaliação é tão “boa” quanto outro” (HUNT, 2010, p. 89).

Além da questão do público, em se tratando de literatura infantil, que lida com o tema da “infância” ou é diretamente conectado a ele, Hunt aponta também o fato de que o conceito de infância muda de lugar e tempo e pode ser radicalmente diferente em países não-ocidentais. Detecta-se isso, claramente, no exemplo do texto original do *Peter Pan* publicado no início do século XX e da adaptação de Lobato publicado nos anos de 1970. A infância de uma criança de uma classe social afluyente que mora em Londres no texto original e todos os aspectos sociais abrangidos na mesma, obviamente vai ser muito diferente do que ocorre com uma criança da Classe D, E, ou F no Brasil nos anos 1970. Tal divergência na realidade social ou cultural pode influenciar de maneira significativa a leitura e, conseqüentemente, as traduções e adaptações do texto original. Nesse sentido, Hunt aponta que:

Em conseqüência, ao considerar a história dos livros para criança, o tipo de infância para o qual se destinavam – ou seja, o tipo de infância por eles definido – varia consideravelmente. Os livros infantis para a criança da classe trabalhadora em muitas sociedades do passado parecem ser bem mais autoritários e severos que os livros infantis para as classes médias protegidas. [...] Por tanto, a definição de infância muda, mesmo no âmbito de uma cultura pequena, aparentemente homogênea, tal como muda o entendimento das infâncias do passado (HUNT, 2010, p. 94).

A teórica de tradução Riita Oittinen oferece a seguinte definição para literatura infantil: “[...] literature read silently by children and aloud to children” (OITTINEN, 2000, p. 4).⁴ Oittinen, ao falar da imagem e conceito de criança, afirma que é um assunto muito complexo que é baseado na história pessoal de cada um, mas ao mesmo tempo é coletivizado na sociedade inteira e, na atualidade, ao redor do mundo. Numa tentativa de resumir a literatura infantil, Hunt afirma que:

A literatura infantil é diferente de outra literatura, e devia ter um tipo diferente de crítica e teoria. A literatura infantil tem: um público diferente, *que tem / habilidades e atitudes diferentes, que resultam em / leituras diferentes de textos e uma / diferente relação escritor-leitor (baseada em um desequilíbrio de poder)*. Tudo isso resulta em: temas diferentes; estruturas diferentes; diferentes modos/vozes de tratamento *na literatura* (HUNT, 2010, p. 269).

De um ponto de vista histórico, a literatura infantil moderna brasileira tem bases tanto no folclore local quanto nas traduções e interpretações de textos estrangeiros, indo-europeus e norte-americanos, que têm ingressado no país, tornando-se parte da cultura e identidade literária brasileira. Ao falar da literatura ocidental como um todo, R. Wellek & A. Warren no seu livro *Teoria da Literatura* ressaltam que:

A literatura ocidental constitui uma unidade, um todo. Não se pode pôr em dúvida a continuidade entre as literaturas grega e romana, o mundo medieval ocidental e as principais literaturas modernas; e embora sem minimizar a importância das influências orientais, especialmente a da Bíblia, temos de reconhecer uma estreita unidade que compreende a literatura de toda Europa, da Rússia, dos Estados Unidos da América e da América do Sul (WELLEK & WARREN *Apud* COELHO, 2010, p. 3).

As origens da Literatura Infantil, ou “contos clássicos” como são mais bem conhecidos através do mundo moderno, tem como base a *Novelística Popular Medieval* e, como raízes mais distantes, a literatura oriental ou indo-europeia, afirma Coelho (COELHO, 2010, p. 5). Machado destaca que os contos orais eram: “Uma forma de produção que tem seu próprio sentido, lentamente elaborado pelos diferentes elementos da narrativa, à medida que a história se desenrola e se encaminha para seu final, consolidando seu significado profundo” (MACHADO, 2002, p. 75). Foi por meio de autores clássicos como La Fontaine, Grimm e Anderson que as tradições orais de países como a Índia ganharam vida em forma de manuscritos folclóricos. As histórias escritas por estes autores famosos não eram criações

⁴ [...] literatura lida em silêncio por crianças e em voz alta para crianças – Tr. Tonia L. Wind.

próprias. Eram apenas coleções de contos anônimos que deram vida à literatura folclórica ou, como é mais bem conhecida, a literatura infantil.

Estas estórias tinham como objetivo principal, como era costume da época, trazer ensinamento moral à criança. No prefácio da sua coletânea de fábulas, o próprio La Fontaine apresenta as fábulas como:

[...] um quadro onde cada um de nós se encontra pintado. O que elas nos apresentam confirma as pessoas de idade avançada nos conhecimentos que a experiência lhes deu, e ensina às crianças o que é preciso que saibam. Como estas últimas são recém-chegadas ao mundo, não conhecem ainda os habitantes; não se conhecem a si mesmas: não se deve deixá-las nessa ignorância senão o menos que se possa; é preciso eminar-lhes o que é um leão, uma raposa, bem como o mais; e porque se compara algumas vezes um homem a essa raposa ou a esse leão. É nisto que as fábulas trabalham: as primeiras noções das coisas provêm delas. [...] O corpo é a fábula; a alma, a moral. (LA FONTAINE, 2004, p. 21).

Como é costume em fábulas, a moralidade vem no fim do conto como ponto de reflexão. Percebe-se este ensinamento moral comentado por La Fontaine na tradução brasileira da fábula “*A Lebre e a Tartaruga*” nos últimos dois versos:

Não basta só haver posses
Para obter o que intentamos;
É preciso pôr-lhe os meios,
Quando não, atrás ficamos.

O contendor não desprezes
Por fraco, se te investir;
Porque um anão acordado
Mata um gigante a dormir.
(LA FONTAINE, 2004, p. 153).

A versão em inglês da mesma fábula, “*The Tortoise and the Hare*”, ganhou uma tradução e um sentido bastante diferente da versão em português:

So, feeding, sitting at his ease,
He meditates of what you please,
Till his antagonist he sees
Approach the goal; then starts,
Away like lightning darts:
But vainly does he run;
The race is by the tortoise won.
Cries she, “My senses do I lack?
What boots your boasted swiftness now?
You’re beat! And yet, you must allow,
I bore my house upon my back”

(LA FONTAINE, 1841).

Diferente da versão brasileira, o leitor da versão em inglês não defronta com anões e gigantes como é o caso da versão em português da fábula original, mas bem como com uma tartaruga que “carrega sua casa nas costas”. A moral do conto também vem no início da versão em inglês: “To win a race, the swiftness of a dart / Availeth not without a timely start.” (LA FONTAINE, 1841). Traduzido livremente, a versão inglesa sugere que: “[...] para ganhar uma corrida, nada lhe serve ser veloz se não começar em hora oportuna”. A partir destes pequenos trechos de apenas uma fábula, selecionado de uma antologia com traduções feitas por vários tradutores e poetas, percebe-se a influência e poder linguístico de uma tradução; a palavra-chave sendo: o poder.

Uma tradução tem o poder de criar uma obra mais pobre ou mais rica linguisticamente falando do que o texto original. Dependendo do método de tradução utilizado pelo tradutor ela poderá render uma versão praticamente igual à original, ou criar uma adaptação com muitas variações em conteúdo e estilo linguístico. Portanto, uma obra pode se tornar uma representação fiel da original, ou algo muito além da visão artística do próprio autor. Um estudo minucioso do ponto de vista de fidelidade linguística sobre as várias traduções de um texto original, assim como as dificuldades enfrentadas por um tradutor e a influência da tradução no processo cultural de um povo, se apresentará nos próximos capítulos deste trabalho. Porém, numa tentativa de resumir as moralidades das Fábulas de La Fontaine, assim como tantas outras evidentes em contos maravilhosos da época tais como “Chapeuzinho Vermelho”, “A Barba Azul”, “O Pequeno Polegar” e “O Gato de Botas”, Coelho afirma que: “[...] mudam os tempos, mudam os costumes [...] a cada época as ‘normas de moral’ se transformam” (COELHO, 2010, p. 93).

É interessante e importante lembrar que a literatura popular oral que surgiu durante a Idade Média tornou-se folclórica, que mais tarde foi transformada em literatura infantil. Estes mil anos que vai do século V ao XV dão início aos Tempos Modernos. A Idade Média, nas palavras de Coelho, na verdade foi gerada pelo fator religião, pois foi o período intermédio entre a civilização pagã e a civilização cristã, e foi a origem religiosa que apontou para a natureza dos valores ideológicos que serviu de diretriz aos textos literários que surgem nessa aurora da literatura ocidental (2010, p. 26).

Esta força da religião como instrumento civilizador e moldador de caráter moralizante fez com que o lastro oriental e o ocidental se fundissem, assim criando uma nova literatura cujo interesse maior foi de divulgar ideias e buscar um ensinamento divertido para promover a literatura, que era a atividade superior do espírito. Citando Darmetester para

exemplificar como a intenção moralizadora foi a pedra base de praticamente toda a produção artística medieval, Coelho relata que:

Onde quer que o Cristianismo achasse acesso, por via dos seus missionários, mosteiros, igrejas ou pelas escolas, através de sermões ou de lendas escritas, faz-se veículo das idéias clássicas que penetraram no Folk-lore popular. O Cristianismo exerceu na Europa uma ação semelhante à do Budismo na Ásia, utilizando os Contos e os Exemplos como meio de propagar as doutrinas religiosas abstratas (COELHO, 2010, p. 36).

A obra que é o mais conhecido exemplo de contos orientais é *As Mil e Uma Noites*, que foi adaptada para os leitores europeus por Galland em 1704. Quando lançada a primeira tradução, houve um pouco de desconfiança por parte da sociedade devido a algumas dúvidas com respeito “[...] á fidelidade de Galland a textos originais, mas também pela licenciosidade de seu conteúdo e vulgaridade de estilo, inteiramente oposto à pomposa retórica clássica árabe” (COELHO, 2010, p. 15). Mas, como aponta a autora, percebe-se um problema das raças que é de extrema importância para o entendimento dos Contos. Ela ressalta que: “[...] a não consideração deste dado fez com que derivassem os Contos europeus diretamente da Índia, sem discriminarem o elemento que compete às raças negróides e as raças amarelas [...]” (COELHO, 2010, p. 19).

De acordo com Raymond Williams, “Culture is one of the two or three most complicated words in the English language”⁵ (WILLIAMS, 1976, p. 76). Às vezes estas transformações são consequências da época e das influências sociais e culturais das mesmas às vezes se devem às tendências literárias do momento, mas muitas vezes é o resultado de uma nova ótica dada a um velho texto na forma de uma tradução ou adaptação mais arrojada e moderna. Tal é o poder da tradução.

1.2 Uma Vista Comparativa do Surgimento da Literatura Infantil no Brasil, nos Estados Unidos e na Inglaterra

De que serve um livro sem figuras nem diálogos?
LEWIS CARROLL

A literatura infantil chegou mais tarde ao Brasil no final do século XIX. No outro lado do oceano, apesar de uma presença de livros usados com crianças, foi durante a Era

⁵ A palavra cultura é uma das duas ou três mais complicadas da língua inglesa – Tr. Tonia L. Wind.

Vitoriana em meados do século XIX que o conceito de “infância” e literatura infantil realmente nasceu na Inglaterra e, conseqüentemente, nos Estados Unidos. Esta nascença do conceito “criança” e o surgimento de uma nova preocupação com a infância foi devido aos esforços políticos da época contra o trabalho infantil. A criança, que até então tinha sido explorada e forçada a trabalhos insalubres como limpadora de chaminé, começa desfrutar de novos direitos e oportunidades dentro da sociedade vitoriana. Nota-se também durante esta época outro fator crucial no desenvolvimento da leitura infantil que é a introdução da educação mandatória para crianças na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Nos Estados Unidos a educação compulsória foi estabelecida no Estado de Massachusetts em 1852. A nova lei previa não somente o requisito mandatório para uma educação infantil, mas também o requisito para frequência escolar. Um fator diferenciador no campo educativo nos Estados Unidos é a questão de “*separate but equal*” (separados, mas iguais), e o impacto significativo que isso teve na educação e, conseqüentemente, no processo de cultura de leitura de crianças negras e brancas no país. Na Inglaterra a lei de educação mandatória chegou mais tarde em 1870 devido a fatores sociais, econômicos e religiosos prevaletes no país na época, como industrialização, trabalho infantil, protestantismo e individualismo versus igreja anglicana, entre outros. Será apresentada uma análise mais profunda desta temática no segundo capítulo no qual trataremos da cultura de leitura e a influência da literatura no processo cultural do país.

Dentro da sociedade vitoriana inglesa, a literatura teve um papel de suma importância com obras clássicas de escritores formidáveis como Charles Dickens, George Eliot, Oscar Wilde, Robert Louis Stevenson, Lewis Carroll, entre outras. Coelho afirma que: “[...] é na Inglaterra (do mercantilismo imperialista, da Revolução Agrária e Revolução Industrial) que surge um novo gênero que, desse momento em diante, vai superar todos os demais” (COELHO, 2010, p. 119).

O romance era então o gênero da época, e a grande maioria das obras pregava o cultivo de virtudes e defendia papéis sociais tradicionais para homens, mulheres e crianças, assim como uma moralidade superior acima de qualquer outra coisa que serviam tanto para a Inglaterra quanto para outro país do Império Britânico: os Estados Unidos. A literatura infantil da era vitoriana servia como veículo de propagação de valores tradicionais, e visava proporcionar à criança um modelo de vida a ser seguido. A partir do Romantismo:

Vemos que em todas as nações europeias e americanas, com maior ou menor ênfase, cresce rapidamente o número de autores e de grandes obras que marcam

a gênese e evolução da Literatura, das ideias e dos valores que, hoje, conhecemos como tradição (COELHO, 2010, p. 147).

A literatura vitoriana que influenciou de maneira formidável o gênero era a que tinha a preocupação em refletir as esferas separadas dentro da sociedade para os homens e as mulheres com diferentes estilos de livros para meninos e meninas. Os livros para meninas costumavam celebrar a vida familiar e o papel feminino tradicional dentro do lar como, por exemplo, *Little Women (Mulherzinhas)* de Louisa May Alcott em 1868. Contrariamente, os livros para meninos da época incentivavam o espírito de aventura tais como *The Adventures of Tom Sawyer (As Aventuras de Tom Sawyer)* (1876). Nota-se o interesse na literatura vitoriana em explorar o papel do bom menino e ruim menino e, simultaneamente, propagar personagens femininas que desfrutavam de pouca flexibilidade e oportunidade para crescimento pessoal dentro da sociedade dominada pelos homens.

A chamada “Idade de Ouro” da literatura infantil que engloba obras escritas a partir da segunda metade do século XIX e estende até a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), foi a época em que realmente a espécie literária infanto-juvenil se destacou claramente do resto da literatura para adultos. Foi durante esta Idade de Ouro que surgiram obras escritas para o leitor propriamente dito infantil, mas que acabaram contagiando leitores de todas as faixas etárias devido a suas qualidades literárias extremamente complexas, interessantes e inteligentes. Como aponta Ana Maria Machado:

Não eram apenas ‘livrinhos para crianças’ dispostas a dar alguma lição e, eventualmente, divertir. Como qualquer obra de literatura, têm tudo para agradar ao leitor mais sofisticado e exigente. Por isso se tornaram grandes clássicos (MACHADO, 2002, p. 111 – 112).

No Brasil a literatura oral prevaleceu até o período correspondente à era vitoriana com o misticismo e o folclore das culturas indígenas, africanas e europeias. Zilberman afirma que: “A história da cultura brasileira, principalmente no que toca à literatura, já se cristalizou em rótulos de períodos e movimentos, que se tornam mais ortodoxos e monolíticos, quanto mais se recua para o passado” (ZILBERMAN, 2010, p. 10). Não muito longe dos valores opressores da sociedade vitoriana, o Brasil da mesma época recorre à sustentação de um estereótipo familiar, estabelecendo papéis sociais rígidos e fixos para os membros da família visando beneficiar a criança.

Um fator importante que se destaca neste momento na história do Brasil é a criação de uma educação compulsória no país. Isto é, a frequência obrigatória à escola fez

com que todas as crianças do Brasil, independente de classe social, começassem a ter acesso ao estudo e, conseqüentemente, à leitura. Até então, o ensino dos filhos dos senhores era uma tarefa reservada às escravas, empregadas, amas-de-leite e outras figuras maternas com um conhecimento limitado recheado com contos folclóricos e histórias patrióticas. Desde o início da educação infantil no Brasil, percebemos a dificuldade em estimular uma cultura de leitura. Como uma criança vai sentar com sua antiga “professora” em casa para ler os novos livros didáticos se a empregada ou escrava é de fato analfabeta e não consegue ler nem sequer uma palavra do livro que a criança traz para compartilhar num momento especial de leitura em casa? Em vez de abrir portas, neste contexto, o livro está criando uma divisa quase-continental entre o adulto analfabeto e a criança.

Devido ao fato da nova educação infantil mandatória exigir uma base de livros didáticos e literatura infantil para atender este novo mercado de consumidores, “A literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria” (ZILBERMAN, 2010, p. 18). Mas como a literatura infantil é intrinsecamente ligada à língua escrita e não oral, ela depende diretamente da alfabetização de a criança para poder decifrar os símbolos da língua. Ou seja, existe uma exigência de a criança ter certo conhecimento obtido previamente na escola: a criança precisa saber ler. Percebe-se, desde então, o início de uma relação de dependência entre a literatura e a escola:

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo, que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (ZILBERMAN, 2010, p. 18).

Foi no contexto da nascença do conceito “criança” e da educação infantil que a literatura infanto-juvenil surgiu como instrumento pedagógico cujo propósito era a preparação da criança para o futuro e contribuir para formação de cidadãos. É durante esta época que a escola ocupa um papel principal na transformação de uma sociedade rural em urbana, e quando o mercado literário se abre à produção de livros pedagógicos e de literatura para o público infantil. Como é de se esperar, uma sociedade que começa a dar valor na educação, nas escolas e na literatura automaticamente vai exigir e criar uma demanda de livros apropriados para atender estes novos alunos: as crianças.

Além do reconhecimento de uma significativa ausência de livros didáticos e de literatura infantil, os pais da época veem o valor de uma cultura de leitura e propagam a

formação do cidadão através deste novo hábito de leitura. Esta nova demanda para novos livros infantis no mercado brasileiro para atender ao novo público infantil ajuda no estímulo de novas obras brasileiras e faz com que se aumentem as traduções e adaptações de obras estrangeiras tais como *As Viagens de Gulliver* para o público infantil.

Durante o Século XIX:

Nos rastros dessa descoberta da criança, surge também uma preocupação com a literatura que lhe serviria para leitura, isto é, para sua *informação* sobre os mais diferentes conhecimentos e para a *formação* de sua mente e personalidade (segundo os objetivos pedagógicos do momento) (COELHO, 2010, p. 148).

Outro aspecto importante a relembrar é que no Brasil colonial, a responsabilidade do ensino da criança se concentrava nas mãos dos estrangeiros no país, já que os colonizadores traziam seus próprios métodos e conceitos europeus que visavam instalar tradições, pensamentos, morais, etc. à sociedade brasileira. Este fator contribuiu de forma significativa ao atraso com relação à preocupação de uma literatura infantil no país. Uma literatura brasileira não era interessante para os educadores colonizadores da França, Inglaterra e Alemanha, e eles davam preferência à literatura de suas línguas originais; ou seja, preferiam manter a tradição da literatura estrangeira no Brasil na educação de crianças brasileiras.

Na Europa, o principal foco da literatura romântica era o herói, que é evidenciado através dos cavaleiros medievais europeus. Sob a ótica nacional, nota-se que a primeira etapa ou geração de literatura romântica conta com o escritor maranhense Gonçalves Dias. Não foi através deste escritor que a literatura romântica teve seu ingresso no país, mas ele desempenhou um papel primordial na introdução do gênero no Brasil. Ele visava proporcionar uma representação mais realista do país tratando de temas como a glorificação da natureza e o índio como símbolo da nacionalidade brasileira. Este último tema do índio como personagem heróico nacional tornou-se o foco principal dentro de sua obra romântica e sua idealização da indígena: o Indianismo.

A literatura romântica também demonstra a busca de uma realidade idílica através de táticas literárias como fuga da realidade e o escapismo. Elementos fundamentais do escapismo desempenham papéis fulcrais na literatura romântica do Século XIX em forma de contos de encantamento. Estes contos (aqueles que contêm metamorfoses ou transformações por encantamento) assim como os contos maravilhosos (aqueles que contêm um elemento

mágico ou sobrenatural) apresentam estruturas narrativas predominantemente simples com apenas um núcleo dramático (COELHO, 2010, p. 153).

1.3 Monteiro Lobato: Um País se Faz com Homens e Livros

O livro é uma extensão da memória e da imaginação.
JORGE LUIS BORGES

No início do século XX, aflorou um movimento nacionalista para atender a nova demanda e importância colocada em livros pedagógicos e a sua produção. Autores nacionais que até então tinham como foco principal a literatura infantil, passaram a exibir uma preocupação com o mercado literário brasileiro; ou seja, novamente a literatura infantil surge como produto mercadológico com um valor financeiro e cultural elevado. Foi em 1921 que o escritor de maior influência e importância para este gênero apresentou ao Brasil e ao mundo sua obra “Narizinho Arrebitado” que foi o seu segundo livro de leitura para uso escolar. Com isso, ele trazia: “[...] toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar” (ARROYO, 1968, p. 198). Coelho afirma que:

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a heranças de o passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador de que a Literatura Infantil estava necessitando (COELHO, 2010, p. 247).

Foi através da sua visão de “uma nação se faz com homens e livros” que Lobato visou trazer uma mentalidade inovadora ao povo brasileiro e desenvolver a indústria editorial no Brasil. Ele queria fazer com que a literatura se tornasse um tema para todos, e não apenas para um grupo elitista do país, e acreditava no poder da literatura no desenvolvimento cultural e econômico do Brasil. A sua visão era de disponibilizar o maior número de livros ao público leitor no maior número de pontos de venda tradicionais e não-tradicionais como açougues e farmácias. Nas palavras de Lobato: “Livro não é gênero de primeira necessidade [...] é sobremesa: tem que ser posto embaixo do nariz do freguês, para provocar-lhe a gulodice” (KOSHIYAMA *Apud* MILTON, 2002).

Lobato percebeu o mercado favorável aos livros devido à presença de uma nova classe média, ao aumento do alfabetismo e uma nova percepção da literatura na sociedade modernista da época. Apesar deste momento favorável para novos livros, os três aspectos mencionados acima “[...] junto ou separados sufocaram em muito a imaginação” (ZILBERMAN, 2010, p. 54).

No seu livro *O Clube do Livro e a Tradução*, John Milton lança um olhar na produção do Clube do Livro e a influência que teve nos hábitos de leitura dos brasileiros. Segundo Milton, “As décadas de 1930 e 1940 representaram um período de crescimento considerável para a indústria do livro no Brasil” (MILTON, 2002, p. 23). Ele aponta que:

Monteiro Lobato influenciou significativamente no Clube do Livro com sua tentativa de ampliar o mercado editorial brasileiro para um público maior, buscando popularizar o livro fazendo com que fosse vendido como mercadoria em lojas e bancas de jornais, produzindo capas atraentes e reduzindo muito da aura que o cercava. A leitura deviera tornar-se, segundo Lobato, uma atividade recreativa. O novo consumidor de classe média, ou de classe média baixa, muito provavelmente não conhecia línguas estrangeiras, não havia herdado uma biblioteca, não usufruía “capital cultural”, mas estaria preparado para ampliar o próprio conhecimento (MILTON, 2002, p. 25).

Além de oferecer ao público a chance de obter livros mais baratos, também serviria a intenções políticas em propagar conceitos patrióticos. O Clube do Livro, nas palavras de Milton, “[...] era o principal meio de levar a cultura até os brasileiros, e o Clube do Livro imaginava-se o guardião dessa cultura do livro” (MILTON, 2002, p. 34). O livro era visto como a chave para abrir um futuro brilhante de progresso para uma sociedade culturalmente enriquecida e estimulada a investir em mais livros para montar uma biblioteca própria em casa.

Com relação à literatura infantil, nas palavras de Vera Maria Tietzmann Silva, “Monteiro Lobato tinha a convicção de que a Literatura Infantil deveria reunir divertimento e informação, pois acreditava que, para a criança, aprender também dá prazer” (SILVA, 2008, p. 27 – 28). A vontade de Lobato em oferecer ensinamento e prazer ao mesmo tempo coaduna com o pensamento nietzschiano de “[...] dar ao homem a maior quantidade de prazer e a menor quantidade de desprazer possível” (NIETZSCHE, 2003, p. 44-45). Este conceito de que a arte oferece prazer e poupa a sociedade de qualquer tipo de desprazer coincide perfeitamente com a ideia horaciana de que a arte mimética tem que ser doce e útil para o maior prazer da sociedade. Nietzsche casa esta ideia com o conceito de arte como criação

dialética, demonstrando os dois lados da lógica e da condição humana (luz e sombra) que culmina numa espécie de consolo metafísico.

A visão nietzschiana da literatura como arte se fundamenta primariamente nos conceitos da tragédia com o efeito apolíneo e dionisíaco e do eterno retorno. Em seu livro *O Nascimento da Tragédia*, Friedrich Nietzsche ilustra este primeiro conceito estético de dois modos de expressão artística: o apolíneo e o dionisíaco. Para Nietzsche, “[...] a arte é a tarefa suprema e a atividade propriamente metafísica desta vida [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 23). É somente através do equilíbrio frágil destes dois eixos opostos do universo artístico que se pode desenvolver e sustentar a arte devido à duplicidade e luta incessante entre estas duas energias distantes dos dois deuses da arte: Apolo e Dionísio.

As forças apolíneas e dionisíacas têm que trabalhar em perfeita harmonia durante o processo artístico, já que é precisamente esta troca de influências que leva a própria criação de arte. Assim como o equilíbrio frágil do princípio da dualidade da filosofia chinesa, yin e yang, e da força masculina e feminina mencionados por Nietzsche, a união do apolíneo e dionisíaco é vital ao nascimento da arte e da tragédia. Nietzsche afirma que “É essencial à arte a perfeição do ser, o encaminhamento do ser para a plenitude; a arte é essencialmente a afirmação, a divinização da existência” (ABBAGNANO, 2007, p. 431). Era esta arte suprema que Lobato buscava para a literatura infantil brasileira. Ele não queria apenas histórias fúteis de linguagem pobre e sem imaginação. O que Lobato imaginava para o povo brasileiro, as crianças em particular, era uma literatura digna de ser chamada de arte no sentido mais puro e sublime da palavra.

Após 1922, três elementos contribuíram ao clima renovador no Brasil: a realização da Semana de Arte Moderna em São Paulo, o motim do Forte de Copacabana e novas propostas pedagógicas que visavam à escolarização em massa da população (ZILBERMAN, 2010, p. 48 – 49). No início do século XX o Brasil se afronta com uma tendência literária que encaixa na tendência global nacionalista, só que de uma maneira mais concisa e com foco mais específico: o regionalismo. Recorrendo mais uma vez ao folclore, a nova tendência coloca ênfase em influências remanescentes do romantismo (a glorificação do indígena) e na tentativa de representar o homem brasileiro com todas as suas peculiaridades numa fusão contraditória do contemporâneo com o nativismo; uma fusão que gerou o Brasil de hoje.

Saindo brevemente do início do século XX e trazendo este conceito aos dias de hoje, sob vista crítica, o Brasil é nada mais que uma fusão contraditória de raças que se complementam para formar o lindo equilíbrio da cultura brasileira: um verdadeiro exemplo de

um país multicultural. Percebe-se que o mundo rural é a escolha predominante para os cenários das histórias da época, alguns escritores optam para escrever obras com personagens que passam de um livro ao próximo que são essencialmente imunes a mudança interior, e detecta-se um amadurecimento da literatura infantil nacional em termos gerais.

A produção literária no Brasil enfrentou várias mudanças durante os anos 30, e as políticas do governo afetou de maneira considerável a indústria editorial da época com um aumento no número de traduções disponíveis no mercado, a redução de número de livros importados da Europa, e um aumento na exportação de livros brasileiros ao exterior (MILTON, 2002, p. 118). Editores da época deram preferência a obras traduzidas ao invés de obras de autores desconhecidos brasileiros, porque em geral a receptividade do público leitor era mais alta para as obras estrangeiras traduzidas de que para as obras de autoria desconhecida. Lobato acreditava em uma produção em massa de livros infantis para revolucionar a indústria literária. Esta aceitação e preferência por literatura estrangeira é um fator que continua desempenhando um papel importante na escolha de livros aqui no Brasil.

Lobato aproveitou dos acontecimentos sociais da época e investiu fortemente em coleções infantis que agradariam o leitor de classe média-baixa que tinha pouco ou nenhum conhecimento cultural e que não compreendia nenhum idioma estrangeiro. A classe média e alta desfrutava de clássicos infantis, em contrapartida a classe baixa gozava de leituras de lazer, tais como roteiros de novelas e historinhas em quadrinhos. Existia uma discrepância muito grande de espécies literárias entre as classes sociais, e uma verdadeira discriminação social. Lobato enfatizava a importância de o Brasil ter sua própria cultura. Ele era contra a cultura francesa predominante no Brasil na época, e incentivava a abertura do Brasil para literaturas estrangeiras de outros países tais como Alemanha, Rússia, Inglaterra e os Estados Unidos (MILTON, 2002, p.123).

Monteiro Lobato, preocupado em agradar o leitor infantil, entendeu melhor que ninguém que para aumentar o prazer pela leitura da criança, era necessário fomentar o hábito de leitura para criar uma verdadeira “cultura de leitura”, para tirar a criança da obrigação de leitura puramente didática dos livros pedagógicos. Fomentar este hábito demanda literatura que seja uma criação de escritores criativos e comprometidos (como Lobato).

Ana Maria Machado nos lembra que “É a isso que Roland Barthes se referia ao dizer que o escritor padece de uma estranha doença – ele vê a linguagem. De qualquer modo, essa percepção marca o momento pelo qual o presente se manifesta e contribui para a criação literária” (MACHADO, 2007, p. 36). É preciso que o escritor mergulhe na subconsciência para conseguir contribuir para criação literária.

A respeito da criação artística, um dos principais mistérios do inconsciente, ao trabalho dos sonhos Freud ressalta que:

Os primeiros traços de imaginação criativa aparecem na infância e se expressam por meio de jogos e brincadeiras. [...] Assim, a criança que deixa de brincar se transforma em um adulto que devaneia ou fantasia (MACHADO, 2007, p. 38-39).

Quando este devaneio é ligado à criação artística, é algo extremamente positivo em que o escritor busca elementos da sua própria infância dentro do devaneio para trazer a sua obra artística. Desse modo, o escritor que aproveita dos seus devaneios com um fim artístico contribui ao prazer do seu leitor infantil.

A ideia de mergulhar no devaneio para abrir a porta à subconsciência criativa é analisada por Gaston Bachelard no seu livro *A Poética do Devaneio*. No capítulo “*Os Devaneios Voltados para a Infância*”, Bachelard oferece alguns dos seus conceitos sobre a infância:

[...] Ao sonhar com a infância, regressamos à morada dos devaneios, aos devaneios que nos abriram o mundo. [...] A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras. [...] As raízes da grandeza do mundo mergulham numa infância. O mundo começa, para o homem, por uma revolução de alma que muitas vezes remonta a uma infância (BACHELARD, 2009, p. 97).

Como veremos no terceiro capítulo deste trabalho, em um estudo linguístico sobre *Onde Vivem os Monstros*, Max não vive nada mais que um grande devaneio ou sonho da vida. Lembrando as palavras quase-proféticas faladas por Segismundo no final do primeiro ato em quanto pondera sobre seu destino e a morte na obra *La Vida Es Sueño (A Vida É um Sonho)* do dramaturgo Calderón de La Barca: “É que toda a vida é sonho e os sonhos, sonhos são”. E ainda do grande escritor argentino, Jorge Luis Borges: “La literatura es un sueño guiado”⁶, percebe-se a forte conexão entre a literatura e o estado alterado do devaneio e sonho.

Esta capacidade da criança entrar num mundo irreal, imaginário, devaneio é exatamente o que se categoriza e classifica o livro como “infantil” e de ser muito removido do mundo dos adultos. Da mesma maneira em que o mundo imaginário do Peter Pan e seus devaneios eram o que separava ele e a terra de nunca da realidade humana e proibia-o de se

⁶ A literatura não é nada mais do que um sonho guiado. – Tr. Tonia L. Wind.

tornar adulto. Uma eterna realidade utópica na qual ele compartilhava um sonho coletivo bom com o resto dos “meninos perdidos”.

1.3.1 Literatura “Dulce et Utile”

Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se
ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo...”
ITALO CALVINO

Revisitando o tema das fábulas como instaladores de ensinamentos de moralidades da vida, nota-se que em termos gerais são estas histórias aparentemente simples que ficam gravadas na memória de uma criança dentro da sua imaginação. Bachelard apresenta as fábulas sendo nada mais que um grande devaneio da vida:

Toda infância é fabulosa, naturalmente fabulosa. Não que ela se deixe impregnar, como se acredita com excessiva facilidade, pelas fabulas sempre tão factícias que lhe contamos e que só servem para divertir o ancestral que as conta. Quantas avós não tomam o seu neto por um tolinho! Mas a criança que nasceu esperta atíça a mania de contar, as sempiternas repetições da velhice contadora de histórias. Não é com essas fábulas fósseis, esses fósseis de fábulas, que viva a imaginação da criança. É nas suas próprias fábulas. É no seu próprio devaneio que a criança encontra as suas fábulas, fábulas que ela não conta a ninguém. Então, a fábula é a própria vida (BACHELARD, 2009, p. 112-113).

Esta justaposição de fóssil com fábula expõe os dois polos opostos de criatividade artística e a dureza da vida; ou seja, da vida de adulto. Por um lado, fóssil tem a conotação de ser algo enrijecido, sem vida e arcaico, mas por outro lado é algo que conserva e preserva tudo o que nele foi colocado ou impresso. Ao dizer que a fábula é fóssil, e fóssil é fábula, e que é através das duas cosias que vive a imaginação da criança. Bachelard ressalta como a imaginação infantil e os próprios devaneios infantis contribuem para o crescimento artístico e pessoal do ser humano.

Com fundamento no conceito horaciano da necessidade da arte ser *utile e dulce* (útil e agradável) Lobato traz ensinamentos pedagógicos e “úteis” na forma de lições sobre as matérias escolares tradicionais de uma maneira “agradável” através da figura da avó, Dona Benta no divertido do Sítio do Picapau Amarelo. Novamente ele trata do conceito freudiano do prazer estético que nos dá a literatura:

[...] liberar as tensões da mente para que sejamos capazes de fruir nossos próprios devaneios e fantasias sem auto-recriminações ou vergonha. Todos

temos direito à literatura, portanto. Não apenas porque uma sociedade precisa ter pessoas educadas para que progrida e cresça. Não é apenas uma questão da educação. É uma questão de saúde básica. Sem a literatura, caminhamos para uma sociedade doente (MACHADO, 2007, p. 41).

O local do Sítio não é apenas uma escola informal e distraída para Pedrinho brincar e aprender sobre as matérias escolares e lições da vida com sua querida avó; é o mundo em miniatura que vai muito além do ensino básico rígido das escolas da época para trazer a alegria de aprender e da tradição oral ao aluno mirim. Vera Silva aponta que o que era comum durante o período de férias da personagem Pedrinho no Sítio do Picapau Amarelo era aprender as matérias tais como Geografia, História, Física, Química, Gramática e Aritmética.

Como bem aponta Silva, além deste conteúdo pedagógico básico, a Dona Benta aborda assuntos muito além do conteúdo tradicional do currículo escolar. Junto à grande professora Dona Benta, os meninos “[...] também se discutem as guerras mundiais, a polêmica do petróleo, a necessidade de uma reforma ortográfica – temas explosivos nos jornais da época – e se preserva a memória cultural, conhecendo a mitologia, os contos populares e o folclore (SILVA, 1998, p. 29). Os ensinamentos da Dona Benta contribuem para o respeito da sociedade e a valorização de uma consciência nacional. Como afirma Silva, “Dona Benta tinha a preocupação de democratizar o acesso ao saber” (SILVA, 1998, p. 36). Além de trazer informação atual ao meio rural do Sítio, na forma de jornais e livros nacionais e estrangeiros, ela também oferece os seus ensinamentos a todo mundo no Sítio (independente da classe social).

O próprio Lobato compara o Sítio a um mundo pequeno e afirma: “No dia em que o nosso planeta ficar inteirinho como é o Sítio, não só teremos paz eterna como a mais perfeita felicidade” (LOBATO *Apud* ZILBERMAN, 2010, p. 55). O sítio era um mundo perfeito em miniatura que ilustrava respeito ao próximo e uma sociedade democrática. Desse modo, qual criança não gostaria de entrar no mundo imaginário da Dona Benta e desfrutar dos mesmos direitos iguais que todas as personagens do Sítio? Num Brasil de tantas desigualdades sociais, o Sítio surgiu como uma fonte de alegria independente; um devaneio da própria vida. Uma utopia na forma de uma avó professora, um estudante questionador, uma boneca de pano, entre muitas outras personagens que ficaram impressas no fóssil da memória coletiva brasileira.

Outra técnica de Lobato para educar seus leitores é usar a Dona Benta como “tradutora”. Ao invés de usar uma linguagem formal que faz com que a aprendizagem se torne difícil e cansativa, Dona Benta “traduz” o conteúdo numa linguagem matriarcal que

conforta o neto e os outros “alunos” e faz com que realmente aprendam de uma maneira lúdica: *utile e dulce*. A imagem feminina sendo de importância primordial na aprendizagem e interesse na leitura de Pedrinho no *Sítio do Picapau Amarelo* coincide com os resultados apresentados pelo Instituto Pró-Livro na sua pesquisa recente “Retratos da Leitura no Brasil”. Respondendo a pergunta sobre quem mais influenciou os leitores a ler, 49% de todos os participantes disseram a mãe ou responsável mulher, e 73% das crianças citaram as mães. É interessante ressaltar que a professora aparece em segundo lugar de influência com 33% dos participantes citando esta figura pedagógica como uma influência formidável no interesse na leitura.⁷

O crítico Peter Hunt comenta a observação de Hugh Crago sobre este mesmo tema afirmando que:

O fato de que o critério *dulcis et utile* sobreviva na crítica de livros para criança por muito tempo, mesmo depois de seu quase desaparecimento em outras áreas, é um indicador de que estamos lidando com a preservação da “tradição” em uma área marginalizada da cultura (CRAGO *Apud* HUNT, 2010, p. 30).

De acordo com esta visão da importância e aparência deste conceito de que para ser bom um livro infantil precisa de agradar ao leitor ao mesmo tempo lhe proporcionando algum ensinamento proveitoso, percebe-se que a obra canônica tem sobrevivido através dos séculos devido ao seu grande apelo didático e de entretenimento.

1.3.2 “Abrasilizar” a Literatura Infantil

O que são as palavras dormindo num livro? O que são esses símbolos mortos? Nada, absolutamente. O que é um livro se não o abrimos? Simplesmente um cubo de papel e couro, com folhas; mas se o lemos acontece algo especial, creio que muda a cada vez.

JORGE LUÍS BORGES

Um das questões de maior relevância para Monteiro Lobato era a importância da cultura e do idioma “brasileiro”. Ele dizia que “temos que refazer tudo isso – abrasilizar a linguagem” (KOSHIYAMA *Apud* MILTON, 2002, p. 125). Ele queria que o Brasil se distanciasse da dominância de textos francófilos através da criação de textos nacionais que

⁷ Pesquisa completa disponível no site do Instituto Pro - Livro: www.prolivro.org.br.

retratasse a rica cultura brasileira e obras traduzidas ou adaptadas como *Peter Pan*, *Robinson Crusoe*, *Alice no País das Maravilhas* e *Don Quixote das Crianças*. Ao usar a língua como um fator de ligação para promover o nacionalismo e patrimônio cultural do país, este conceito lobatiano confirma que: “Em termos coletivos, é a rememoração narrativa que forja um povo e lhe dá um patrimônio cultura e ético” (MACHADO, 2007, p. 54). Lobato trabalhava sob o conceito de que uma vez traduzida ao idioma nacional, a obra literária automaticamente se ingressa no idioma a cultura nacional do país.

Todo cidadão tem um direito à leitura de literatura e a leitura literária deveria ser algo democrático, assim como Dona Benta oferece aos seus alunos conhecimento algo de não-tradicional no Sítio. É através da literatura e a história que o ser humano é capaz de “[...] compreender melhor a realidade e a condição humana” (MACHADO, 2007, p. 54). É exatamente isso que Lobato oferece na personagem Dona Benta: alguém que, através da leitura e do ensino democrático, é capaz de se relacionar com o resto das personagens do Sítio e cria um ambiente neo-utópico longe da modernidade da cidade, mas sempre sob a influência de notícias e livros estrangeiros.

Retomando brevemente a contribuição de Monteiro Lobato ao Clube do Livro, inclusive no papel de tradutor de algumas obras de grande importância literária como de Mark Twain, Milton aponta que “O Clube do Livro era direcionado aos leitores de classe média baixa, pessoas que talvez estivessem comprando livros pela primeira vez na vida, ou que tivessem uma formação limitada. A atitude dos editores em relação aos leitores era sempre paternalista” (MILTON, 2002, p. 42). O editor e os tradutores dos livros desempenharam os papéis de mediadores de leitura ou guardiões do texto, cortando e modificando os textos originais para melhor servir suas necessidades e as do público brasileiro. A técnica tradutória do Lobato era essencialmente a domesticação total do texto numa linguagem padrão, simples e sem palavras estrangeiras para confundir os leitores de classe média ou classe média baixa.

Um exemplo dado por Milton da técnica pouca literal e obviamente faltando em estilo linguístico, o que ele chama de “tradução de fábrica”, é de uma tradução feita por Lobato da obra *Huckleberry Finn* de Mark Twain. A obra original é rica em dialetos regionais e gírias específicas da época, da região do sul dos EUA e da raça de um escravo fugitivo. Vejamos a seguir um trecho da obra original e da tradução de Lobato:

Huckleberry Finn (Chapter 8)

“Have you got hairy arms and a hairy breast, Jim?”

“What’s de use to axe dat question? Don’t you see I has?”

“Well, are you rich?”

“No, but I been rich wunst, and gwyne to be rich agin. Wunst I had fourteen dollars, but I tuck to speculat’n, en got busted out.”

Tradução de Monteiro Lobato, 1957

- E você? tem pêlo nos braços e no peito, Jim? Indaguei.

- Para que perguntar? não está vendo com os seus olhos?

- Então você é rico, Jim?

- Já fui e hei de ser. Já possuí quatorze dólares, mas entrei nuns negócios e perdi tudo.

A versão de Lobato não é uma fiel tradução do sentido e espírito ou alma do texto original. Há uma melhora na fala dos personagens, principalmente do escravo fugitivo, para um português padrão, que faz com que o espírito do original clássico americano se perca dentro da nova versão obviamente domesticada de Lobato.

A preocupação com a língua nacional e importância de uma língua “brasileira” como símbolo nacional se apresenta em vários textos da época. Nas palavras de Olavo Bilac: “Queremos que o Brasil seja Brasil! Queremos conservar a nossa raça, o nosso nome, a nossa história, e principalmente a nossa língua, que é toda a nossa vida, o nosso sangue, a nossa alma, a nossa religião!” (BILAC *Apud* ZILBERMAN, 2010, p. 41). Para Bilac, a língua representa não somente a definição linguística, ela é a maneira em que o povo brasileiro se comunica. É o conjunto de fatores linguísticos, históricos e sociais que definem o país como um todo e a própria cultura brasileira. Ele afirma que: “A língua faz parte da terra. Se quisermos defender a nacionalidade, defendendo o solo, é urgente que defendamos também, e antes de tudo, a língua, que já se integrou no solo, e já é base da nacionalidade” (BILAC *Apud* ZILBERMAN, 2010, P. 41). A preocupação do Bilac em defender a língua brasileira combina diretamente com o conceito lobatiano em “abrasileirar” a língua portuguesa. A necessidade de criar e defender através da literatura nacional a língua do país fez com que muitos outros escritores também demonstrassem interesse no assunto.

Outro texto no qual evidenciamos a preocupação em defender a língua portuguesa como patrimônio nacional é “*A Nossa Língua*” do livro *Histórias da Nossa Terra* de Júlia Lopes de Almeida. Ela afirma que:

[...] a nossa língua é a que devemos saber melhor, porque ela é a melhor parte de nós mesmos, é a nossa tradição, o veículo do nosso pensamento, a nossa pátria e o melhor elemento da nossa raça e da nossa nacionalidade. [...] Falar bem a língua materna, não é uma prenda, é um dever. Cumpri-o (DE ALMEIDA *Apud* ZILBERMAN, 2010, P. 41 – 42).

É interessante observar como Lobato e outros escritores brasileiros usam a língua do Brasil como um símbolo nacional; com isso conseguem elevar a língua do país a outro nível cultural.

Se estudarmos o cenário literário da mesma época na Inglaterra, não notamos o mesmo grau de intensidade nacionalista em escritores ingleses. Eles não proclamam a perfeição da língua inglesa e não a colocam como um símbolo pátrio com o mesmo peso emblemático que a bandeira nacional ou heróis históricos do país. Tradicionalmente um símbolo nacional representa uma comunidade nacional e unifica o povo do país; inspirando um sentimento de patriotismo em todos os seus cidadãos, independente da sua classe social, religião ou cor. Zilberman aponta que durante esta época, nota-se uma “[...] manifestação consciente do projeto de uma literatura adequada às condições brasileira, e essencial à nossa nacionalidade” (ZILBERMAN, 2010, p. 44). Uma contemplação mais profunda sobre a influência das traduções na cultura brasileira se apresentará nos próximos capítulos deste trabalho.

Apresentados o panorama histórico da Literatura Infanto-Juvenil no Brasil, nos Estados Unidos e na Inglaterra com um olhar crítico sobre os percursos e percalços enfrentados na formação do indivíduo e de uma consciência nacional em cada país, passaremos a aprofundar no capítulo seguinte a importância da leitura dos clássicos infanto-juvenis na formação do indivíduo.

2 – A IMPORTÂNCIA DOS CLÁSSICOS E DE UMA CULTURA DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Os livros que têm resistido ao tempo são os que possuem uma essência de verdade capaz de satisfazer a inquietação humana por mais que os séculos passem.

CECÍLIA MEIRELES

O livro é a grande memória dos séculos. Se os livros desaparecessem, desapareceria a história e, seguramente, o homem.

JORGE LUIS BORGES

Como apresentamos no capítulo anterior, a espécie literária infanto-juvenil, além de ser de difícil definição dentro do âmbito literário de um país, tem enfrentado inúmeros percalços na contribuição para a formação do indivíduo e para uma consciência nacional de um país. Dando continuidade ao tema de formação do indivíduo e como complemento ao estudo histórico, nesse capítulo avaliaremos obras canônicas e textos doutrinários, dando uma ênfase especial à importância da leitura de tais obras na formação do indivíduo.

Nas palavras de Harold Bloom, “Uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal. [...] Sem dúvida, o prazer da leitura é pessoal, não social” (BLOOM, 2001, p. 17 – 18). Ele afirma que é impossível melhorar as condições do outro e do mundo em geral apenas a partir da leitura pessoal.

A influência não vai ser diretamente na sociedade e no outro da leitura pessoal de uma pessoa. Mas, sem dúvida, a leitura pessoal contribui para o crescimento pessoal e cultural que acaba tendo um efeito profundo na maneira em que ela se relaciona e enxerga o mundo à sua volta. Ao analisar a importância da leitura de livros infantis, faremos uma breve apresentação sobre o ato de ler em termos gerais, e a presença da leitura em vários âmbitos sociais, tais como em casa, na escola e na biblioteca.

2.1 Definições de Clássico: Eterno e Sempre Novo

Se quisermos influenciar os outros, deve ser pela educação e com consentimento. O livro, e em especial o livro para criança, não pode ser usado como arma.

PETER HUNT

Ao realizar um estudo sobre a leitura de literatura infantil e para começar levantar questionamentos sobre os hábitos de leitura e a importância dada à leitura dos “clássicos” e das obras canônicas que fazem parte de uma cultura de leitura, nos vemos obrigados a questionar e entender alguns conceitos básicos sobre o que se considera um livro “clássico”, e sobre o ato de leitura em si, para chegarmos à razão subjacente de como e por que as pessoas leem. Devido ao fato de estarmos analisando a espécie literária infanto-juvenil, é natural que surja uma curiosidade sobre a influência da leitura do livro canônico, capaz de despertar aquele interesse verdadeiro em desfrutar de uma “boa leitura”, na construção de uma cultura de leitura para uma criança.

Ao relembrar sua própria infância e a influência dos clássicos no seu interesse e paixão pelos livros, a escritora Ana Maria Machado fala do poder de norteamento dos livros na sua vida dizendo que: “Eram essas as referências de minha geografia infantil” (MACHADO, 2002, p. 8). Como a leitura sempre foi algo muito praticado e desfrutado pela autora junto aos seus pais, ela começou fazendo uma justaposição dos lugares e pontos de referência pessoal como onde ela morava, onde moravam seus avôs, etc. com os lugares longínquos e mágicos dos mundos dos livros. Sua curiosidade pelas terras de Dom Quixote e Sancho Pança se tornou uma verdadeira paixão em parte graças à própria paixão do pai pela leitura que, nas palavras da autora, “[...] foi contando aos poucos, com suas próprias palavras, enquanto me mostrava as ilustrações” (MACHADO, 2002, p. 9). Além de seu pai plantar e cultivar uma cultura de leitura que se instalou de tal forma na escritora que passou grande parte da sua vida escrevendo maravilhosos livros, ele instilou nela uma bússola que nortearia eternamente seus caminhos literários. A leitura dos grandes clássicos desde cedo fez com que passassem a “[...] fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva [...]” da autora (MACHADO, 2002, p. 11).

Ao fazer um estudo etimológico da palavra *clássico*, nota-se a possibilidade de derivar-se da palavra *classos*, que é uma espécie de embarcação. Ao ler um clássico, o leitor é jogado nos mares das palavras e das imagens literárias e navega em uma viagem nas águas do imaginário. Como podemos então definir este livro de tanto peso cultural? Começemos com algumas propostas de escritores e críticos de renome para definir esta espécie literária. Para a escritora Ana Maria Machado, “Clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de moda” (MACHADO, 2002, p. 15).

Na sua obra, *Por que Ler os Clássicos*, Ítalo Calvino afirma que: “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha que dizer” (CALVINO, 1999, p. 11). Segundo o escritor:

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam à nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas e que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, 1981, p. 11).

Ele aponta ainda que: “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 1999, p. 10 – 11). O clássico leva o leitor a mundos desconhecidos, mas ao mesmo tempo tem o poder de “ler” o leitor; ou nas palavras de George Steiner, “Cada vez que o enfrentamos, o clássico nos questiona” (STEINER *Apud* MACHADO, 2002, p. 22). É nesse questionamento que o leitor reflete não só sobre o que o livro está questionando ou propondo, mas também sobre o valor literário e cultural da obra clássica e sobre o seu próprio lugar no mundo.

O leitor busca na literatura a mesma coisa que o homem da tradição oral buscava em contar histórias: “[...] tentar entender a vida, sua passagem pelo mundo, ver na existência alguma espécie de lógica” (MACHADO, 2002, p. 75). A escritora traça analogia entre o gosto pela viagem no mundo real ao gosto pela viagem pelos mundos da leitura. Ela relata que “É o gosto pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade. A satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver outra vida com experiências diferentes do cotidiano” (MACHADO, 2002, p. 19 – 20). Através do devaneio, a leitura leva o leitor para terras distantes e para dentro de mundos desconhecidos. O leitor pode fugir por algumas horas da sua vida cotidiana para fazer parte de um universo imaginário que é a leitura.

Ao mergulhar em mundos desconhecidos do devaneio existe também a possibilidade de o leitor encontrar um personagem com elementos ou traços parecidos ou idênticos a si mesmo, como se fosse um grande espelho refletindo elementos do próprio leitor. Segundo Machado, estes elementos encontrados numa “[...] espécie de espelho, como estão em outro contexto e são fictícias, nos permitem um certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências” (MACHADO, 2002, p. 20). São aqueles livros que deveriam ser lidos durante a infância para abrir o mundo da leitura às crianças, mas que poderiam e deveriam ser relidas várias vezes depois de adulto para sempre encontrar novas e melhores interpretações do clássico fazendo uso das experiências e outras leituras feitas ao longo da vida.

Em síntese, como nos traz Machado, “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, mais se revelam novos, inesperados, inéditos, quando são lidos de fato” (MACHADO, 2002, p. 23). Sendo assim, cada leitura e releitura dos clássicos oferecem novas descobertas e percepções diferentes baseadas nas nossas próprias experiências em várias épocas diferentes da nossa vida. É precisamente este potencial de uma grande quantidade de leituras que os grandes livros oferecem que fazem com que permaneçam dentro da sociedade. Oittinen concorda com o pensamento de Bettelheim sobre a importância dos contos folclóricos e afirma que: “[...] they (old folktales) have become classics because they touch the deepest core of every human being, the unconscious”⁸ (OITTINEN, 2000, p. 65).

No seu livro *O Que É Leitura*, Maria Helena Martins menciona o conceito de releitura apontando que: “Assim como há tantas leituras quantos são os leitores, há também uma nova leitura a cada aproximação do leitor com um mesmo texto, ainda quando mínimas as suas variações” (MARTINS, 2000, p. 79). Ela fala das várias mudanças de nível que ocorrem com cada releitura de uma obra e como novas reflexões sobre o mesmo texto são possíveis apenas após várias leituras do mesmo. Outro elemento importante da leitura é de ler de forma contextualizada; ou, como coloca Ana Maria Machado, “[...] entendendo a época e não cobrando atitudes contemporâneas de uma manifestação cultural de outro tempo e outra sociedade” (MACHADO, 2002, p. 99).

A escritora e crítica Ana Maria Machado (2002) também comenta sobre a desnecessidade de tentar transformar a leitura em um tipo de “ferramenta de ativismo”. A pessoa que toma a decisão consciente de ler um livro para melhorar seu conhecimento e para expandir seus próprios horizontes está, por sua vez, melhorando sua própria cidade e seu próprio país. O leitor não precisa encarar o livro como algum mecanismo de lavagem cerebral que pode ser usado para converter ou influenciar alguém somente porque aquele leitor em particular o estimou como algo de importância social e cultural. Machado afirma que: “Ler bem é ficar mais tolerante e mais humilde, aceitar a diversidade, dispor-se a tolerar a diferença e a divergência. Não o contrário” (MACHADO, 2002, p. 100).

Hunt ressalta que existem outros pontos de contato entre a teoria e a crítica com os livros infantis, sendo eles: a política e o poder, a reação do leitor, a desconstrução, as estruturas e os mitos (HUNT, 2010, p. 33). Ele cita a observação de Chambers de que a literatura infantil é um laboratório de provas de importância ímpar para as teorias literárias

⁸ Eles (os contos folclóricos) se tornaram clássicos porque tocam a parte mais profunda de cada ser humano: o inconsciente – Tr. Tonia L. Wind.

(HUNT, 2010, p. 33). Um tema muito ligado às possibilidades ou perspectivas de leitura de um livro infantil é a recepção ou maneira em que a criança lê e interpreta um texto. O processo de leitura é algo muito complexo, e vai muito além de apenas decifrar o código das palavras para entender o que o livro “quer dizer”.

A forma pela qual uma pessoa lê um texto envolve tanto sua capacidade mental de compreender os sinais da linguagem, quanto suas experiências passadas e conhecimento com livros, formação e visão cultural, preconceitos, raça, idade, entre muitos outros fatores pessoais e sociais. A culminação de todos estes fatores leva a formação de opinião sobre um texto em particular e como uma criança produz sentido ao ler um texto. Um único texto pode gerar várias possibilidades de traduções de um grupo de tradutores, igual a um livro que pode gerar inúmeros entendimentos ou interpretações de um grupo de leitores. Susan R. Suleiman ressalta que: “[...] devemos levar em conta horizontes de expectativa *diferentes* coexistentes entre os diferentes públicos de uma sociedade qualquer” (SULEIMAN *Apud* HUNT, 2010, p. 110).

Aprofundaremos o tema de possibilidades de análises de traduções de textos no último capítulo deste trabalho, mas deixamos aqui a colocação da importância da interpretação pessoal numa leitura de um texto. Hunt, ao expor sobre esta multiplicidade de perspectivas e interpretações, ressalta que: “O que encontramos num texto depende de como o vemos; e por sua vez, depende do que os vários gêneros de literatura infantil permitem que ele seja. [...] O juízo de valor é uma questão para o leitor” (HUNT, 2010, p. 109). Percebemos como o leitor é um tradutor ou interprete dos signos e mensagens de um texto dentro de seu próprio idioma. O leitor lê ou interpreta um texto de acordo com seus gostos, experiências e opiniões pessoais, e nunca se sabe o que realmente se entendeu ou captou da mensagem original do texto. Hunt aponta que:

Você pode levar uma criança a um livro, mas não pode fazê-la pensar do mesmo modo que você. Todos os dados psicológicos e educacionais sugerem que as crianças têm uma cultura diferente ou sobreposta, ou uma contracultura em relação à dos adultos e que elas entendem e fazem associações com significados diferentes. [...] Assim, não só os alvos “visíveis” do sexo, raça e classe tendem a ser invisíveis para a criança-leitor – a menos que queiramos que sejam visíveis – como também o texto aparentemente inocente, desejável, pode transmitir sentidos que corrompem e que não conseguirmos perceber (HUNT, 2010, p. 205-206).

Dando continuidade ao estudo de signos e mensagens, dentro da literatura infantil percebe-se que a relação entre o adulto e a criança no texto acaba sendo refletido nos conflitos

das relações de poder na literatura em geral. No último capítulo deste trabalho será apresentada uma análise completa da tradução feita do livro ilustrado de importância significativa dentro da cultura norte-americana, *Where the Wild Things Are*. Nele, notamos um conflito de poder entre Max e sua mãe que é tão forte que faz com que Max saia em busca de um devaneio no qual ele é o rei dos selvagens. Sua viagem ao mundo dos selvagens começa por causa de um conflito de poder entre os dois, tanto que no outro mundo Max se torna o rei dos selvagens e exercita seu poder soberano sobre todos os outros selvagens, punindo-os por mau comportamento da mesma maneira em que fez sua mãe na sua vida real.

2.2 Tecendo Culturas de Leitura

Um galo sozinho não tece uma manhã;
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

JOÃO CABRAL DE MELO NETO

No seu livro *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*, Lajolo (2008) começa o último capítulo com o poema “Tecendo a Manhã” do poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto para construir uma imagem poética sobre a concepção dos vários textos com os quais se encontrarão ao longo das suas vidas. Ela ressalta que:

Como a manhã, que no poema de João Cabral se perfazia pelo entrelaçamento do canto de muitos galos, também a leitura, principalmente a literária parece constituir um tecido ao mesmo tempo individual e coletivo. Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu [...] Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros (LAJOLO, 2008, p. 106-107).

Ao considerarmos o gênero literatura infantil e a grande importância de uma cultura de leitura dentro de uma sociedade, faz-se imprescindível primeiramente analisar a palavra leitura para chegarmos ao conceito de uma cultura de leitura.

No seu livro, *O Que É Leitura*, Maria Helena Martins (2000) aproxima o ato de ler com a escrita e considera o leitor muito mais que um mero decodificador da letra. De modo geral, ao ato de ler, quando considerado como aquela leitura superficial de passar os olhos no texto:

Não acrescentamos [...] algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento (MARTINS, 2000, p. 8).

Sendo assim, Martins destaca que o ato de não leitura de um texto resultante de uma falta de esforço ou desinteresse por nosso lado, torna-se impossível desenvolver qualquer tipo de sentido ao mesmo, porque diz muito pouco ou nada para nós. Por isso, é preciso buscar na tradição crítica sobre a importância da leitura literária. Ao lançar a pergunta de por que estudar a literatura, Hunt relata:

Do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura, além de estarem no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita. Em termos literários convencionais, há entre eles textos “clássicos”; em termos de cultura popular, encontramos best-sellers mundiais, como a série Harry Potter, e títulos transmitidos por herança de famílias e culturas locais (HUNT, 2010, p. 43).

O escritor inglês Lewis Carroll, autor dos clássicos *Alice no País das Maravilhas* e *Alice do Outro Lado do Espelho*, aponta algo curioso sobre o ciclo infinito da paixão pela leitura quando: “[...] adultos que são ridicularizados por ficarem lendo livros infantis geralmente foram crianças criticadas por lerem livros de adulto” (CARROLL *Apud* MACHADO, 2002, p. 112). Existe o conceito de que o leitor infantil que conseguir digerir o maior número de cânones enquanto pequeno, maior chance terá de naturalmente gostar e continuar com suas leituras durante a adolescência e depois de adulto. A imersão em histórias passadas no cotidiano costuma modificar o jovem leitor no sentido de olhar de modo diferente para o ambiente em que vive e para a realidade que o cerca (MACHADO, 2002, p. 110).

Uma leitura mais direcionada e mais ampla se torna necessária para se chegar ao sentido fundamental da palavra. Paulo Freire nos traz valiosos conceitos sobre a importância do ato de ler afirmando que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1981, p. 9).

Ele continua tratando das lembranças de sua infância, mostrando como seu ato de ler envolvia na época muito mais que a leitura de um simples texto. Ele ressalta que lia o mundo à sua volta e a casa em que vivia com todos os seus espaços íntimos como:

Seus quartos, seu corredor, seu sótão [...] o quintal amplo em que se achavam tudo isso foi o meu primeiro mundo [...] aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras (FREIRE, 1981, p.9).

É interessante como o autor associa o ato de leitura com seu mundo interior, seu espaço reduzido que é a sua própria casa. Em *A Poética do Espaço*, Gastón Bachelard expõe que: “[...] há um sentido em tomar a casa como um instrumento de análise para a alma humana” (BACHELARD, 2000, p. 20). Ao lembrar seus atos de leitura na infância, Freire automaticamente invocou imagens poéticas da sua memória para lembrar suas leituras. Nesse sentido, Bachelard cita que: “[...] a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz [...] a casa é uma das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem. Sem ela, o homem seria um ser disperso” (BACHELARD, 2000, p. 26).

Freire faz uso de imagens poéticas para descrever os textos, palavras e letras que formavam suas primeiras leituras. As imagens da natureza como tempestades, trovões, águas da chuva, rosas e jasmims que formaram o contexto do seu mundo imediato ajudou na “[...] compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia” (FREIRE, 1981, p. 10). O ato de ler de Freire se vê integralmente ligado à leitura do mundo à sua volta; que se prolonga na leitura da palavra e assim uma leitura se vê ligada diretamente a outra.

Maria Helena Martins afirma os conceitos freireanos de que: “Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele” (MARTINS, 2000, p. 15). A autora é da opinião de que aprender a ler significa

também ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. Ela nos traz indicações de Sartre de que o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar. Martins expõe que:

Na verdade o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante (MARTINS, 2000, p. 17).

Martins define a literatura como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 2000, p. 30). Citando conceitos do psicolinguísta norte-americano, Frank Smith, a escritora diz que:

Os pesquisadores da linguagem passam a considerá-la como um processo, no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los. Mesmo em se tratando da escrita, o procedimento está mais ligado à experiência pessoal, à vivência de cada um, do que ao conhecimento sistemático da língua (MARTINS, 2000, p. 32).

Lajolo faz um apontamento muito interessante e oportuno sobre o ato de ler, ao afirmar que “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive” (MARTINS, 2008, p. 7). Realmente, é através da vida e das experiências vividas que o ser humano vai adquirindo conhecimento e aprendizado de uma maneira ou outra de ler: ler o mundo e ler no sentido de alfabetização. Seguindo a mesma ideia dos galos tecendo a manhã poética no poema de João Cabral de Melo Neto, podemos afirmar que, na opinião da Machado, “[...] um número maior de pessoas lendo, com origens e histórias diversas, irão estabelecer sua própria rede de preferências e influir nos outros” (MACHADO, 2002, p. 133). Com cada novo leitor dialogando com outros leitores sobre suas opiniões, impressões e ideias a respeito de um texto, mais entrelaçamento de experiências de vida, pensamentos e conhecimentos haverá para serem compartilhados.

Maria Helena Martins nos traz alguns conceitos da psicanálise sobre a importância da memória na leitura e escritura. Retomando um pouco as lembranças de Freire acima colocadas como os princípios de sua leitura do mundo, Martins destaca que “[...] tudo quanto de fato impressionou a nossa mente jamais é esquecido, mesmo que permaneça muito tempo na obscuridade do inconsciente” (MARTINS, 2000, p. 19).

Lembranças felizes da infância de aproveitar a boa leitura de um bom livro debaixo dos lençóis, como se estivesse em outra cultura ou mundo, muitas vezes surgem repentinamente na consciência do adulto como um velho e conhecido amigo. Falando dessa experiência e das lembranças de leitura de livros preferidos durante a infância, Peter Hunt coloca que:

Uma quantidade considerável da experiência residual de um texto (que tem uma pequena parte na significação), o que lembramos de ter lido na infância (e também na maioridade), pode residir na sensação, e até no cheiro do objeto físico para a criança mais nova. A pergunta “Qual era seu livro favorito quando criança?” bem pode ser respondida: “Era azul”. Se a literatura é uma experiência total, não podemos ignorar o aspecto de sua materialidade (HUNT, 2010, p. 107).

Tal afirmação demonstra o papel importante da memória na vida em geral, assim como na leitura. Esta importância se vê mais nitidamente na leitura da “[...] palavra escrita – daí a valorização do saber ler e escrever – já que se trata de um signo arbitrário, não disponível na natureza, criado como instrumento de comunicação, registro das relações humanas, das ações e aspirações dos homens” (MARTINS, 2000, p. 19). Ao longo dos séculos, esta palavra escrita tem se transformado, com muita frequência, em um instrumento de poder exercido pelos conhecedores de leitura e escritura contra os cidadãos analfabetos.

A infância, como aponta Machado, “[...] é uma fase extremamente lúdica da vida e que nesse momento da existência humana, a gente faz a festa é com uma boa história bem contada” (MACHADO, 2002, p. 13). Afirmando algumas colocações acima apontadas, Machado fala do fato da leitura tradicionalmente ter sido algo destinado a poucos por estar relacionada ao poder; algo que ameaçava as minorias que controlavam os livros (o conhecimento, o saber, a informação). Ela relata que “[...] ideias de alfabetização para todos e acesso amplo aos livros são muito recentes na história” (MACHADO, 2002, p. 18).

Podemos dizer que a leitura é algo tradicionalmente ligado ao decifrar dos códigos escritos linguísticos, enquanto a aprendizagem do ato de ler é integralmente ligada ao processo de formação global do indivíduo. Como aponta Maria Helena Martins, para os gregos e romanos, a capacidade de ler e escrever significava “[...] possuir as bases de uma educação adequada para a vida [...] possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres” (MARTINS, 2000, p. 22).

É algo preocupante perceber que, apesar de séculos de civilização, não houve muitas mudanças neste privilégio de poucos ao se expandir para ser algo mais acessível a todos os cidadãos da sociedade.

2.3 Mares de Culturas e de Leitura

Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento de espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo.

ANA MARIA MACHADO

Um Mar de Histórias é uma metáfora que Ana Maria Machado usa para falar dos prazeres e desafios que nos traz a literatura. Por ser algo tão imenso, tão variável, profundo e com uma capacidade de alimentar a mente humana, de forma interminável. Foi através dos mares de literatura vindos de além-mar que o povo Brasileiro começou a desfrutar de muitos saberes dos hoje considerados clássicos.

O uso da navegação como metáfora para a leitura e, mais especificamente, para a leitura dos clássicos, nos leva a perceber a nítida conexão com o mundo moderno no qual os jovens navegam pela Internet e buscam informação e entretenimento de fontes longínquas na grande rede universal. Assim, é que os lugares mais distantes e os caminhos mais variados e dispersos se convergem numa única possibilidade para um mundo interligado, sem fronteiras e repleto de oportunidades de conhecimento. No decorrer dos anos, apesar das tentativas de autores como Monteiro Lobato em trazer literatura ao público geral, a literatura infantil tem enfrentado obstáculos culturais e sociais no Brasil, que tiveram um impacto significativo na disseminação e no avanço desta espécie literária.

Um grande desafio para autores atuais no Brasil é o analfabetismo no país e a desigualdade social. Ao contrário de muitos países desenvolvidos, no Brasil o próprio ato de leitura requer determinado nível social. Até certo ponto, ler pode ser considerado uma atividade elitista no país, porque, quem lê por prazer no Brasil tem as condições sociais e financeiras de estudar, e comprar livros relativamente caros comparados com o custo de vida no país.

Em 2008, os níveis de analfabetismo no Brasil foram extremamente altos com apenas 55% da população de 190 milhões tendo acesso à educação formal e apenas um terço dos mesmos se declarando leitores habituais⁹. É exatamente esta falta de costume ou habitualidade de leitura que faz com que o mercado de literatura infantil atual se encontre defasado ou carente quando comparado a outros países desenvolvidos como os Estados Unidos e a Inglaterra.

De acordo com o Instituto de Estatística da UNESCO (*Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura*), em 2008 os EUA apresentaram um índice de alfabetismo de 99% com relação a esse mesmo tema. Além desse alto índice de público hábil para ler, o país tem uma cultura que apoia e incentiva a leitura, com uma infraestrutura e ênfase especial na leitura infantil. Até mesmo antes de uma criança nascer nos EUA, os pais compram livros que explicam o que fazer durante a gravidez e como estimular o feto durante a gravidez através da música e leitura em uma dos milhares de livrarias ou bibliotecas no país.

Durante os primeiros anos de vida da criança, a rotina noturna dos pais é de lerem uma estória ou livro para o seu filho antes de dormir. Assim que a criança americana entra na escola, com cinco anos, ela é bombardeada com histórias e livros para aprender as letras do alfabeto, números, cores do arco-íris, como lidar com amiguinhos na escola, como respeitar os outros, entre outros temas social e culturalmente apropriados.

Todo ano a escola faz uma ou duas feiras de livros para que as crianças possam comprar alguns dos seus livros favoritos que já leram nas salas de aulas durante o ano com os seus professores, e assim levá-los para casa para compartilhá-los com as suas famílias. Quando as crianças começam a ler, a própria escola oferece incentivos para as crianças para que leiam certo número de livros por semana ou por mês. É a mentalidade de que “quem é leitor, é vencedor”. Os professores, as escolas e a cultura americana em geral ensinam que os livros são os primeiros passos para todo mundo que quer vencer na vida, para o caminho de uma vida bem-sucedida. Pode-se considerar este ciclo de respeito e paixão pela leitura e livros como o “ciclo do sucesso” em países como os Estados Unidos e a Inglaterra.

Ao começar a organizar nossos conhecimentos e entrar no mundo da leitura, nas palavras de Maria Helena Martins, “Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura” (MARTINS, 2000, p. 17). Sem dúvida alguma, é mais fácil se apaixonar pela leitura quando uma pessoa tem todos os recursos disponíveis para

⁹ <http://www.thebookseller.com/in-depth/feature/98666-market-snapshot-brazil.html>

facilitar o seu acesso ao estudo, à leitura, aos livros, às livrarias e bibliotecas. Maria Helena Martins coloca que:

[...] em nossa trajetória existencial, interpõem-se inúmeras barreiras ao ato de ler. Quando, desde cedo, vêem-se carentes de convívio humano ou com relações sociais restritas, quando suas condições de sobrevivência material e cultural são precárias, restando também suas expectativas, as pessoas tendem a ter sua aptidão para ler igualmente constringida. Não que sejam incapazes [...] A questão aí está mais ligada às condições de vida, a nível pessoal e social (MARTINS, 2000, p. 17-18).

Com o estímulo certo da escola e dos pais, em casa, qualquer criança pode desenvolver esta mesma paixão pelos livros. A escritora de livros infantis, Ana Maria Machado, fala sobre a gravidade da falta de leitura na formação dos atuais professores dizendo que:

Programas de fomento à leitura não vingam com professores que não lêem, não vivem com os livros uma relação boa, útil, importante. Sem isso, não dão exemplo e não conseguem verdadeiramente passar uma paixão pelos livros – e sem paixão, ninguém lê de verdade (MACHADO, 2001).

É exatamente esta falta de paixão pela leitura que acaba se tornando um ciclo vicioso na cultura brasileira. Sem estímulo dos professores nas escolas durante os primeiros anos para enxergar a literatura como algo interessante que pode abrir mundos desconhecidos, os alunos passam de ano para ano sem criar uma paixão pela leitura. Como aponta Machado, A literatura “é um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano” (MACHADO, 2002, p. 77).

Essa autora aponta que o amor pela leitura não é algo “ensinado”, propriamente dito. É algo que contamina e que passa de uma pessoa para outra num ciclo contagioso de prazer de leitura e amor pelos livros. Em contraponto, uma maneira garantida para “vacinar” um leitor contra a leitura para sempre, nas palavras de Monteiro Lobato é através de leitura obrigada: “[...] obrigar alguém a ler um livro, mesmo que seja pelas melhores razões do mundo, só serve para vacinar o sujeito para sempre contra a leitura” (LOBATO *Apud* MACHADO, 2002, p. 14). A escritora afirma:

Não acredito que ninguém ensine outra pessoa a ler literatura. Pelo contrário, estou convencida, isso sim, de que o que uma pessoa passa para outra é a revelação de um segredo – o amor pela literatura. Mais uma contaminação do que um ensino (MACHADO, 2001).

Machado ainda aponta: “Tentar criar gosto pela leitura, nos outros, por meio de um sistema de forçar a ler só para fazer prova? É uma maneira falível de inocular o horror a livro em qualquer um” (MACHADO, 2002, p. 15). Percebemos, através das colocações da escritora, que a leitura forçada e monótona na maneira em que muitas escolas a “servem” aos alunos, não está ensinando nada além de como passar em uma prova. Não ensina ou estimula um interesse na leitura, nem em um “hábito ou cultura de leitura” dentro de uma sociedade. É realmente uma grande vacina contra tudo aquilo que a leitura realmente tem para oferecer aos jovens leitores do nosso país.

Uma mãe que tem paixão pela leitura vai transpassar de uma forma muito natural e contagiosa este amor pelos livros aos seus filhos. Nenhuma criança gosta de aprender à força, e com a leitura não é diferente. Quando uma criança realmente percebe que a leitura é algo prazeroso e vê pessoas dentro da sua própria casa lendo por prazer e não obrigação, ela passa a ter outra visão da leitura. Ela acaba levando esta visão para a escola e para dentro da sala de aula. Em contrapartida, uma criança que cresce dentro de um ambiente familiar que não valoriza a leitura, passa a enxergar a leitura como algo forçado ou obrigatório imposto pela professora dentro da sala de aula. Estas crianças desinteressadas na leitura se tornam adultos e pais que não preocupam em estimular a leitura nos seus filhos pequenos. Eles deixam que na escola os professores ensinem sobre a literatura. Eis o “ciclo vicioso” do desinteresse e falta de paixão por tudo o que a literatura pode oferecer e trazer ao leitor. Sem interesse na leitura, nas palavras de Johann Wolfgang Von Goethe, “O declínio da literatura indica o declínio de uma nação”.

A literatura infantil nos EUA e na Inglaterra é de caráter extremamente nacional. De acordo com a revista infantil Junior, em 2008 os 100 livros favoritos de uma criança na Inglaterra foram escritos por autores americanos ou ingleses¹⁰. No seu artigo “Children’s Literature in Translation”,¹¹ Anthony Gardner apresenta cifras surpreendentes sobre o mercado de literatura infantil inglesa. Ele afirma que contos infantis traduzidos de outros idiomas ocupam um lugar tão crucial dentro da cultura britânica que é até difícil tentar imaginar uma prateleira de livros no berçário sem os mesmos. Mas ele aponta como a realidade é muito diferente dessa visão de literatura multicultural no país. De acordo com a Associação Britânica de Editores em 2001 – 2002 (que foi o último ano para o qual existem dados), dos 10.784 livros publicados no Reino Unido, apenas 162 – menos que dois por cento – eram traduções de livros estrangeiros.

¹⁰ <http://www.juniormagazine.co.uk/news/article.asp?UAN=60&v=1>

¹¹ <http://www.europe.org.uk/index/-/id/136>

Gardner dá o exemplo de Kirsty Young, representante de uma das livrarias mais respeitadas de Londres, Heywood Hill, que comenta que as livrarias inglesas por muito tempo ocupam o lugar de líder do mercado de livros infantis, e com uma tradição tão forte de literatura infantil nacional, ela não vê a necessidade de investir em livros “de fora”. Em falar da necessidade da leitura de obras de outras culturas Machado comenta que:

Nos Estados Unidos, por exemplo, entre cerca de seis mil novos títulos de livros infantis publicados por ano, menos de 1% foi escrito originalmente numa língua diferente do inglês. E dessas, quase totalidade foi escrita antes do século XX (MACHADO, 2007, p. 69).

Num país do tamanho e magnitude global dos Estados Unidos, isso realmente é alarmante. Do mesmo modo, os ingleses não enxergam a necessidade de investir em livros traduzidos, mas uma das autoras inglesas mais famosas J. K. Rowling tem investido tanto na internacionalização dos seus livros da série Harry Potter que até hoje tem sido traduzidos em 64 idiomas. É só um exemplo da discrepância e divergência que existem nos Estados Unidos e no Reino Unido entre a literatura nacionalista e a aceitação de literatura de culturas diferentes.

A tradutora finlandesa e teórica de literatura infantil Riita Oittinen, no seu livro *Translating for Children (Traduzindo para Crianças)*, comenta sobre a longa tradição que seu país tem em traduções de livros infantis de outros idiomas. Ela cita que:

Around 80 percent of the 1,099 titles (1997) published yearly for children in Finland are translations, the majority of them from the English language. One-fifth of the population – out of a total of five million – is under the age of fourteen, so, relatively speaking; the audience is large, too¹² (OITTINEN, 2002, xiii).

Oittinen aponta que uma razão para a importação significativa de literatura e cultura através de traduções é devido ao fato do país sempre ter sido aberto para o contato com outras culturas. A tradutora afirma que, no caso da maioria das traduções que entram na Finlândia, existe até certo ponto uma domesticação do texto estrangeiro devido à necessidade de adaptá-lo às necessidades e à cultura do povo do país. Uma vista mais intensa será dada aos conceitos “domesticar” e “estrangeirizar” um texto no ato da tradução no quarto capítulo deste trabalho, que visa apresentar teorias e análises de tradução.

¹² Cerca de 80 por cento dos 1.099 títulos (1997) publicados anualmente para a criança na Finlândia são traduções, a maioria dos quais sendo de língua inglesa. Um quinto da população – de um total de cinco milhões – tem menos que catorze anos; então, relativamente falando, o público é grande também – Tr. Tonia L. Wind.

Ao retomar o tema de aceitar ou não a cultura “do outro”, verificada na tradução de um texto estrangeiro, Machado usa o conceito de “olhar sobre o outro” para demonstrar que em países como os Estados Unidos e a Inglaterra, a própria sociedade não tem interesse em “enxergar” o mundo do “outro”. Só é capaz de ver o outro através de desenhos ou caricaturas estereotipadas, sempre o colocando como algo “estranho” ou fora da realidade ou normalidade do país. Na visão existencialista sartreana, o ser humano sempre se vê na luz do outro ou no olhar do outro. No seu artigo intitulado “O Existencialismo Sartreano em *Entre Quatro Paredes*”, Wiermann aponta que:

Transformar o outro em coisa inferior, para se colocar numa essência superior, é negar simultaneamente a sua liberdade e a própria. Enquanto o olhar de alguém objetiva o outro em coisa essencialmente inferior, o outro, por sua vez, olha e constitui esse alguém num carrasco e ele terá vergonha desse seu olhar (WIERMAN, 2010, p. 51).

Este olhar “do outro” que os Estados Unidos e a Inglaterra não querem aceitar é nada mais que a negação para enxergar os problemas multiculturais existentes dentro do próprio país. Nas palavras de Machado: “Ninguém nasce com preconceito. Ele se adquire, pouco a pouco, inculcado pela sociedade. É cultural, não é natural” (MACHADO, 2007, p. 71). O desinteresse dos Estados Unidos e da Inglaterra em obras estrangeiras pode ser considerado como o próprio preconceito cultural e linguístico contra todas as outras culturas e idiomas não-inglesas do mundo.

Para averiguar esta indagação seria necessário um estudo mais profundo das sociedades, assim como do preconceito linguístico e cultural de cada país. Apesar de ficar fora do escopo e alcance deste trabalho, um breve estudo cultural se apresentará no próximo capítulo analisando a influência da tradução de livros infantis no processo cultural nos Estados Unidos, na Inglaterra e no Brasil.

Numa pesquisa realizada pelo prof. Dr. Arnaldo Cortina (UNESP – Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara) intitulado “História da Leitura no Brasil: 1960 – 2000”, ele faz uma vista comparativa dos livros infanto-juvenis mais vendidos na década de 80 e de 1994 a 2004. Vale ressaltar que da lista dos dez livros mais vendidos na década de 80, todos são obras nacionais de autores como Ruth Rocha, Ziraldo, Ana Maria Machado, e Marcos Rey. Em contrapartida, na lista dos dez títulos mais vendidos de 1960-2000, dois são livros da série Harry Potter, e a metade são traduções de livros estrangeiros. Isto que dizer que dos mais vendidos neste segmento, cinquenta por cento são traduções de obras estrangeiras;

uma diferença significativa da cifra anteriormente mencionada de títulos estrangeiros no mercado inglês.

É interessante notar a presença especial da série Harry Potter na lista, por se tratar da literatura que é capaz de transcender não somente fronteiras linguísticas e culturais através de suas adaptações e traduções ao redor do mundo, mas também fronteiras sociais despertando o interesse não somente de leitores infantis, mas também de adolescentes e adultos. É uma série que pode ser lida em conjunto (pais leem o livro para a criança) quando a criança é pequena e ainda incapaz de fazer uma leitura individual do livro, e esta será feita pela criança mais velha ou pelo adulto.

No seu artigo, *As Interfaces da Literatura Infanto-Juvenil: Panorama entre o Passado e o Presente*,¹³ Biasioli aponta que “O sucesso da série de *Harry Potter* se dá por, basicamente, um fator, que engloba vários outros: a questão da identificação do leitor com a personagem (BIASIOLI, 2007, p. 13). Através do seu protagonista, Harry Potter:

A autora consegue abordar temas comuns aos pré-adolescentes, como amizade, namoro, descobrimento de si mesmo, de forma mágica, o que causa uma profunda identificação do leitor com as personagens, além de encantar seu público que tem sua imaginação estimulada a cada página (BIASIOLI, 2007, p. 13).

Retomando os resultados da pesquisa do prof. Dr. Cortina, nota-se como o próprio conceito de infância e literatura infanto-juvenil está sendo sempre reconstruído e revigorado para se manter sempre atual e moderno e para melhor refletir a realidade das tendências e gostos infantis da época. Em ordem decrescente em termos de unidades vendidas de 1994 a 2004 figuram:

- 1 – O pequeno príncipe (Saint-Exupéry, 1943) – escritor francês;
- 2 – O livro das virtudes para crianças (William J. Bennett, 1984) – escritor norte-americano;
- 3 – Uma professora muito maluquinha (Ziraldo: 1995) – escritor brasileiro;
- 4 - O tesouro das virtudes para crianças (Ana Maria Machado, 1999) – escritora brasileira;
- 5 - O livro do riso do menino maluquinho (Ziraldo, 2000) – escritor brasileiro;
- 6 - O homem que calculava (Malba Tahan, 1984) – escritor brasileiro;
- 7 - Coisas que toda garota deve saber (Samantha Rugen, 1997) – escritora britânica;
- 8 - Harry Potter e o Cálice de Fogo (J. K. Rowling, 2000) – escritora britânica;
- 9 - Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban (J. K. Rowling, 1999) – escritora britânica;
- 10 – Mais coisas que toda garota deve saber (Antonio Carlos Vilela, 1998) – escritor brasileiro.

¹³ <http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroja>

Gardner aponta algumas explicações para o desinteresse em traduções ou adaptações de obras estrangeiras na Inglaterra como o volume formidável de títulos infantis publicados em inglês todos os anos, a falta de uma cultura de pensamento crítico no país sobre livros infantis como existia há vinte anos, a dificuldade em vender traduções porque muitas vezes as traduções não recebem uma revisão adequada antes de serem publicadas e o custo alto envolvido no processo de tradução (comissionando à tradução, escolhendo o tradutor/escritor certo para fazer o projeto, revisando a tradução), o desinteresse em geral de leitores ingleses em obras estrangeiras (sentimento de dominância da língua inglesa e insularidade britânico).

Da mesma maneira que Lobato preocupava em oferecer obras inteligentes, interessantes, criativas e de interesse aos leitores mirins do Brasil, Gardner cita ideias de Pullman que servem para o grito de batalha ao movimento de tradução em geral. Pullman é da opinião que nunca se sabe o que vai acender a imaginação de uma criança, mas se não oferecermos a elas a experiência da literatura de outros idiomas, estamos matando-as de fome; é simples.

Pode-se dizer que a mesma mentalidade insular e de superioridade linguística com respeito à literatura e, mais precisamente, à literatura infantil também prevalece na antiga colônia inglesa, os Estados Unidos. Apesar de um crescimento significativo em interesse de oferecer livros bilíngues em inglês e espanhol para alcançar o mercado emergente de latinos nos Estados Unidos, em termos gerais o país é pouco receptivo a traduções de livros estrangeiros.

O mercado de literatura infantil nos Estados Unidos e Inglaterra são governados pelos interesses dos editores em oferecer ao mercado o que está no auge cultural. Comentando sobre o poder criativo dos escritores brasileiros em criar obras fantásticas para as crianças brasileiras, Machado afirma que:

Enquanto nos Estados Unidos, no Japão ou na Europa um editor que quisesse publicar um livro infantil geralmente partia de uma pesquisa de mercado para escolher um determinado tema (pais separados, troca de dentes, morte de avó, etc.) e, em seguida, encomendar um texto a um redator capaz de falar uma linguagem considerada infantil, o editor brasileiro tinha outra situação diante de si. Estava frente a uma verdadeira explosão criativa, que irrompia de energia canalizada por que não admitia se calar e forçava a abertura de brechas (MACHADO, 2007, p. 118 – 119).

Entre os livros mais vendidos em 2009 no Brasil aparecem traduções de livros estrangeiros como os livros da Stephenie Meyer: *Crepúsculo*, *Lua Nova*, *Eclipse*, e

Amanhecer. Apesar de estes livros serem “literatura *teen*” ou literatura juvenil e não infantil, servem como prova da importância e abundância de literatura estrangeira traduzida no Brasil. Os adolescentes se viciam nestas personagens misteriosas de livros *teens* estrangeiros, e devoram cada palavra dos livros de centenas de páginas com o maior prazer, mas se torna difícil apontar quando foi a última vez que houve algum “vício literário” nacional que conseguiu capturar a atenção de um mercado tão imprevisível e mutável como o dos adolescentes brasileiros.

A espécie literária infanto-juvenil nacional realmente se vê carente de livros capazes de estimular as mentes deste segmento do mercado literário e fazer com que as crianças “se percam” dentro de mundos desconhecidos e fantásticos. É a ideia que todos podem sonhar, através da literatura, em ser alguém importante ou viajar para lugares distantes, sem importar da classe social da pessoa. A leitura poderia oferecer a milhares de crianças brasileiras esta oportunidade de “se perderem” um pouco em mundos que as levam longe dos problemas, pobreza e injustiças da vida com os quais têm que lidar diariamente nas suas “vidas normais”.

No pensamento bachelardiano, “Uma infância que não cessa de crescer, tal é o dinamismo que anima os devaneios de um poeta que ele nos faz viver uma infância, quando nos sugere reviver a nossa infância” (BACHELARD, 2009, p. 131). O que está faltando no mercado da literatura infantil no Brasil é mais foco no que as crianças e adolescentes brasileiros realmente querem num livro e uma maior variedade de gêneros para estimular a leitura deste público de fundamental importância para o futuro do país.

Em vez de o clássico ser algo forçado e que não permite a apreciação da leitura e o questionamento sobre a literatura, o ensino dos clássicos tem se tornado apenas algo obrigatório e sem prazer; apenas um mal necessário para passar numa prova final como, por exemplo, o vestibular. Oferecer textos canônicos a um leitor infanto-juvenil sob estas condições que até agora foram introduzidos é, na visão de Peter Hunt, “[...] limitar e não expandir sua vida: é transferir a liberdade que advém da aceitação da igualdade de todos os textos para a aceitação dos códigos de alguns textos – os de uma minoria privilegiada” (HUNT, 2010, p. 36). Desse modo, estes clássicos se tornam algo elitizado e que acaba distanciando a criança do verdadeiro sentido prazeroso e espiritual e da alma da obra literária.

Um fator significativo na situação atual de índices de leitura e analfabetismo no Brasil é a falta de investimento e interesse do governo brasileiro em estimular a leitura infantil, além de uma desigualdade social grande no país que faz com que muitas crianças não tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e leitura dentro das escolas e dentro de

casa. Sem um apoio maior do governo e uma mudança no pensamento coletivo a respeito da literatura e a importância da mesma na vida da criança brasileira, torna-se quase impossível estimular o crescimento no segmento de literatura infantil no país.

Machado parabeniza um esforço do governo alguns anos atrás de alocar recursos para investir em números inéditos de livros de literatura de boa qualidade que foram distribuídos anualmente e chegaram às mãos “[...] das crianças nos mais distantes rincões do país” (MACHADO, 2007, p. 49). Mas ela comenta que depois de quatro anos de muito esforço e progresso no campo literário através do programa “Literatura em Minha Casa”, o qual fez uma distribuição de milhões de livros para crianças e bibliotecas escolares, o governo interrompeu o programa em 2004.

Machado aponta que, ao defender a decisão de cancelar o programa, as autoridades educativas não questionaram a eficiência da distribuição dos títulos, nem dos benefícios óbvios que o programa estava trazendo aos leitores infantis: “Toda a dúvida se referia à qualidade da leitura que esses livros podem encontrar pela frente, nas mãos de um leitor potencial” (MACHADO, 2007, p. 49). A justificativa do governo por ter suspenso um programa de suma importância na vida de tantas crianças brasileiras não foi a má qualidade dos livros, nem a distribuição às vezes complicada dos livros devido a questões geográficas no país. O que as autoridades questionavam foi justamente a qualidade de leitura futura dos livros; ou seja, o pressuposto de uma falta de leitura na formação dos professores responsáveis para praticar a leitura dos livros com os alunos. Machado ainda afirma que:

Se levarmos em consideração que o professor não lê, nunca leu, não tem qualquer intimidade com o livro. No fundo, tem é medo do livro. Um objeto estranho e com tal carga simbólica que o ameaça. Mas não é culpa dele. É consequência de uma ‘formação’ que passa longe dos livros (MACHADO, 2007, p. 49).

Este desinteresse ou falta de formação de professores é um tema que vai mais profundo que a simples leitura ou falta de leitura do professor. Nas palavras de Machado: “Não se ensina ninguém a gostar de bons livros, de literatura, de arte em geral. Amar é um verbo diferente de comprar: não admite imperativo. A forma gramatical existe, mas não funciona” (MACHADO, 2007, p. 61). Essa ideia de que apesar da forma gramatical existir para o verbo “amar” e do homem poder, gramaticamente falando, mandar alguém “amar” alguma coisa ou alguém, na vida humana não funciona assim. Vai muito além das regras gramaticais e atinge um nível muito mais profundo que é a alma da pessoa. Você pode

mandar uma pessoa comprar algum objeto, mas é impossível obrigar alguém amar algo tão profundo como a literatura e a leitura de literatura.

Para solucionar o problema, é através do contato frequente, da repetição, da frequência com que se encontre com a literatura. É preciso que a leitura se torne rotina na vida do professor; uma rotina prazerosa e diária que começa dentro da sua casa e leva à sala de aula para compartilhar e discutir com seus alunos e pequenos leitores. A leitura leva ao discurso, que desenvolve relacionamentos interpessoais que, ultimamente, “[...] pode ser uma ferramenta preciosa para a consolidação da consciência coletiva e para a formulação de novas perguntas individuais, em nossa eterna busca de algum sentido que faça de nossa dor ou nossa perplexidade uma esperança de um futuro melhor” (MACHADO, 2007, p. 63). O livro é muito mais que um simples amontoado de papéis cheios de símbolos linguísticos que conta algo. Para um bom leitor, aquele que não fica preso no tangível de papel branco e símbolos pretos, o livro é um tapete mágico que nos leva num voo através dos nossos devaneios, passado, presente e futuro na busca de autoconhecimento e de um sentido universal da humanidade.

Nas palavras de Machado, uma boa história dá ao leitor a sensação de viver uma experiência completa e enriquecedora, algo que lhe acrescenta uma nova compreensão de algum elemento da vida. Com ela se aprende algo sobre os outros e sobre nós mesmos (MACHADO, 2007, p. 152 – 153). Uma criança que começa uma leitura em casa mais cedo com sua família é, sem dúvida alguma, uma criança privilegiada. Não se refere ao conceito de “privilégio” mais comum hoje em dia de ter mais recursos financeiros ou de ser uma classe social mais alta, isso não. Trata-se de uma criança privilegiada culturalmente e intelectualmente devido ao estímulo e aos benefícios da leitura, e privilegiada emocionalmente porque a leitura tem o poder de trazer autoconhecimento e de abrir a porta à consciência humana.

A leitura proporciona ao leitor uma chance de experimentar uma vida que “transcende a nossa” e de aprender a ir muito além dos nossos limites para apropriarmos de novas e diferentes maneiras de olhar alguma coisa. A leitura tem este poder de mudança total quando se torna parte do dia-a-dia da criança desde cedo. Quando uma criança tem a literatura como base na sua vida desde cedo, torna-se mais fácil enxergar não somente seus próprios desejos, medos, frustrações e conquistas, mas também dos outros. A literatura infantil é uma ponte que interconecta a criança com o seu “eu” interior, e também com o “eu” interior do outro, e procura cultivar o entendimento, compaixão e respeito alheio.

2.4 Mediadores de Leitura

Uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final ter caráter universal.

HAROLD BLOOM

No seu livro *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*, Peter Hunt aponta a grande influência dos “mediadores de leitura” na liberação de acesso à literatura para muitos leitores infante-juvenis. Ele cita que quando publicou seu livro na Grã-Bretanha em 1991: “Na época, os livros para criança estavam em grande parte nas mãos de bibliotecários e professores, que julgavam ser deles a tarefa de indicar os ‘melhores’ – ou seja, livros que reforçassem uma determinada visão da infância, da educação e da cultura” (HUNT, 2010, p. 13). Mas em que maneira eram de fato “melhores” os livros escolhidos por estes ilustres mediadores de leitura? Qual método ou qual base de análise estes mediadores utilizaram para discernir o valor literário do livro infantil?

Como bem coloca Hunt ao citar Peter Dickinson, “O olhar adulto não é necessariamente um instrumento perfeito para discernir certos tipos de valores” (DICKERSON *Apud* HUNT, 2010, p. 90). Quando consideramos que, na maioria das vezes, é o adulto que escolhe o livro no seu papel de mediador de leitura, na verdade a criança tem pouca voz no processo de escolha literária. Às vezes uma vista rápida do papel do mediador de leitura não nos parece algo de tanto peso cultural e formador de opinião. Mas ao mergulharmos um pouco mais profundamente na lógica e, muitas vezes, no preconceito destes formadores e mediadores de leitura, torna-se difícil ignorar seu papel em disponibilizar livros infante-juvenis “bons” para os jovens leitores.

Reinbert Tabbert enfatiza a importância do papel do “mediador”; ou seja, do pai ou mãe que lê em voz alta para seus filhos na escola de livros para seus filhos. Tabbert afirma que:

Attitudes, moralizing, and so on, are all revealed in a reading-aloud situation and they all influence the child and her/his concept of the story. And adult reading aloud may explain, fill in “the missing gaps”, delete and omit, modify the text according to the child – or rather, the adult’s own idea of the child (TABBERT *Apud* Oittinen, 2000, p. 36).¹⁴

¹⁴ Atitudes, moralizar, e coisas do gênero, são todos revelados em uma situação de leitura em voz alta, e todos eles influenciam a criança e seu conceito da história. Um adulto lendo em voz alta pode explicar preencher “os espaços vazios”, apagar e omitir, modificar o texto de acordo com a criança – ou melhor, a própria idéia do adulto da criança – Tr. Tonia L. Wind.

O ato de ler foi de tal forma que se afastando da prática individual que a tarefa que hoje solicita de profissionais da leitura, como professores, bibliotecários e animadores culturais, é exorcizarem o risco de alienação, muito embora eles possam acabar construindo o elo da mais longa e agora inevitável cadeia de mediadores que se interpõe entre o leitor e o significado do texto. Esse papel de intermediário pode afastar da prática docente o artesanato que a leitura exige. O que se reserva aos professores de hoje, a partir inclusive de sua formação profissional, é a divulgação de livros, a decifração de significados, a intermediação e o patrocínio do consumo de textos impressos. (LAJOLO, 2008, p. 105).

Ao mencionar os mediadores de leitura, Hunt também aponta a tradição de didatismo que sustenta o conceito de que “[...] os livros para criança devem ser morais e educativos; isso talvez seja consequência inevitável da dominação dos adultos, quando tanto os personagens infantis como as crianças-leitoras são subservientes à voz adulta no livro” (HUNT, 2010, p. 290). O teórico Terry Eagleton aponta que: “Os teóricos, críticos e professores de literatura são, portanto, menos fornecedores de doutrinas do que guardiões de um discurso. [...] Certos escritos são selecionados como mais redutíveis a esse discurso do que outros; a eles dá-se o nome de literatura ou de “cânone literário” (EAGLETON, 1983). Como guardiões, eles preservam a literatura longe das mãos das crianças numa tentativa de oferecer a elas apenas obras, do ponto de vista deles, de grande valor literário ou social dentro da sua sociedade.

Ao falar dos editores e suas atitudes a respeito dos livros infantis, Hunt aponta que “[...] receiam a influência de bibliotecários e professores e, por isso, não são experimentais. Há uma tendência à segregação” (HUNT, 2010, p. 51). Uma segregação de gêneros e o de erroneamente considerar apreciar um gênero em ser melhor que ou superior a outro, somente porque se trata de leitores diferentes. Um estudo mais detalhado será apresentado no próximo capítulo sobre a correlação entre segregação de gêneros e segregação racial no contexto histórico-social nos EUA.

CAPÍTULO 3 - MOSAICOS DE CULTURAS E TRADUÇÕES/ADAPTAÇÕES NO PROCESSO CULTURAL DE LEITURA DE UMA NAÇÃO

We become not a melting pot but a beautiful mosaic.
Different people, different beliefs, different yearnings,
different hopes, different dreams.¹⁵

JIMMY CARTER

En general, cada país tiene el idioma que merece.¹⁶

JORGE LUIS BORGES

Dando continuidade à contribuição da espécie literária infanto-juvenil na formação do indivíduo e a importância das obras canônicas na cultura de leitura de um povo, neste terceiro capítulo, partiremos desta base histórico-cultural para embarcarmos numa análise sócio-cultural da prática de leitura nos EUA, na Inglaterra e no Brasil, sob ótica de classe social e raça dentro de um país. Verificaremos a influência da tradução de livros infantis no processo cultural do povo, e daremos uma ênfase especial no conceito de mosaico de culturas para adentrarmos no assunto no qual mostra a influência da leitura e dos livros estrangeiros dentro da composição cultural de um país. Um enfoque especial será dado à divergência em conceitos sociais de “cultura de leitura” ou “hábito de leitura” no Brasil, na Inglaterra e nos Estados Unidos visando comparar o processo de formação do indivíduo nos três países.

O estudo da literatura infantil é algo importante e ao mesmo tempo divertido. Em vários países do mundo, os livros infanto-juvenis já atingiram o nível de serem considerados como um “tipo” de texto, mas não um “gênero” propriamente dito. Ao falar da importância do estudo da literatura infantil, Peter Hunt afirma que:

Do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura, além de estarem no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita. Em termos literários convencionais, há entre eles textos “clássicos”; em termos de cultura popular, encontramos *Best-sellers* mundiais, com a série Harry Potter, e títulos transmitidos por herança de famílias e culturas locais (HUNT, 2010, p. 43).

¹⁵ Convertemo-nos não em um caldeirão cultural, e sim num lindo mosaico. Povos diferentes, crenças diferentes, desejos diferentes, esperanças diferentes e sonhos diferentes – Tr. Tonia L. Wind.

¹⁶ Em geral, cada país tem o idioma que merece - Tr. Tonia L. Wind.

Além do mais, talvez possamos afirmar que a palavra chave para examinar a espécie literária infanto-juvenil não é nem linguagem em si, e sim, “cultura”. A literatura infantil tem uma capacidade singular de abrir mundos e transmitir valores culturais para os quatro cantos deste mundo hoje tão interligado e navegado. Nas palavras de Hunt: “Em termos de valor educacional, a literatura infantil tem muito a contribuir para a aquisição de valores culturais” (HUNT, 2010, p. 46 – 47). A cultura infantil é um espelho da sociedade, as imagens adultas da infância, a maneira em que a criança em si vive sua própria infância e a maneira em que o adulto relembra este tempo passado.

Para entender um pouco sobre cultura, é preciso nos adentrar um pouco dentro do campo de estudos culturais. De acordo com Tony Watkins, “Culture is an ambiguous term: a problem shared, perhaps, by all concepts which are concerned with totality, including history, ideology, society, and myth”¹⁷ (WATKINS *Apud* HUNT, 1999, p. 34). Watkins cita a definição de Grossberg de que se considera o campo de Estudos Culturais como:

The history of cultural studies, gender and sexuality, nationhood and national identity, colonialism and post-colonialism, race and ethnicity, popular culture and its audiences, science and ecology, identity politics, pedagogy, the politics of aesthetics, cultural institutions, the politics of disciplinarity, discourse and textuality, history, and global culture in a postmodern age”¹⁸ (WATKINS *Apud* HUNT, 1999, p. 34).

Em alguns teóricos de estudos culturais, se podem detectar uma crença firmemente fundada na língua ou outros sistemas de cultura que se veem incorporados dentro da história, e também um foco no poder e na luta. Em termos culturais, a luta é por sentido. De acordo com Watkins: “All cultural systems, including language, literature and the products of mass communication, play a part in the construction and reconstruction of the subject” (WATKINS *Apud* HUNT, 1999, p. 35).

O ser humano ou, o foco do nosso trabalho, a criança se vê fortemente influenciada por todos os sistemas culturais da sua sociedade. Stuart Hall nos traz a afirmação de que “No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural (HALL, 2006, p. 47). Ele explica que apesar

¹⁷ Cultura é um termo ambíguo: um problema compartilhado, quiçá, por todos os conceitos que se interessam com a totalidade, inclusive a história, ideologia, sociedade e mito – Tr. Tonia L. Wind.

¹⁸ A história de estudos culturais, gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, a política de estética, instituições culturais, a política de disciplinaridade, discurso e textualidade, história, e cultura global numa era pós-moderna – Tr. Tonia L. Wind.

dessas identidades não estarem literalmente impressas em nossos genes, pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial. Dando continuação, Hall aponta que:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (2006, p. 49 – 50).

Ao focar o conceito de cultura dentro do mundo da literatura infantil, Watkins cita a definição de Inglis de cultura sendo ela “an ensemble of stories we tell ourselves about ourselves”¹⁹ (WATKINS *Apud* HUNT, 1999, p. 36) e argumenta que nossa identidade historicamente mutante é formada pela experiência e a tradição narrativa pela qual fazemos parte. Como continuação, ele cita os argumentos de Inglis sobre as histórias que contamos a nós mesmos não somente para ajudar com nossa educação moral, mas para usar como teorias com as quais pensamos olhando para frente e compreender o passado olhando para trás.

Ao considerarmos o conto de fada dentro da literatura infanto-juvenil, percebe-se que nele vê-se refletido o desejo de melhorar de vida dentro da sociedade da época; principalmente por parte das mulheres que eram condenadas a exercer trabalhos domésticos diariamente, e das classes menos favorecidas em geral. Segundo Machado, as diferentes histórias compõem um rico mosaico das relações sociais e mostram a preocupação popular com as condições de vida duras e difíceis. Ela nos traz considerações sobre a linguagem simbólica destes contos de fada que: “tem a ver com os desejos, medos e anseios do ser humano em geral, independem ente de época, classe social, nacionalidade” (MACHADO, 2002, p. 79). É precisamente esta universalidade dos contos de fada que não permite que elas saiam de moda. Nas palavras de Machado, eles falam de verdades profundas, inerentes ao ser humano.

Apesar da França e a cultura de leitura na França não estar dentro do escopo deste trabalho, citaremos um exemplo específico do país que tem um valor universal dentro do nosso estudo. Ana Maria Machado aponta que nas escolas francesas, duas horas e meia por dia são reservadas especificamente para a leitura. No currículo escolar de literatura infantil, incluem contos de fadas e obras literárias tradicionais, assim como obras de autores contemporâneos. Ela cita Luc Ferri em assinalar que:

¹⁹ Um conjunto de estórias que contamos a nós mesmos sobre nós mesmos – Tr. Tonia L. Wind.

Um programa desse tipo tem ainda uma vantagem extra: propiciar oportunidades para que se faça o primeiro contato com a literatura estrangeira desde a mais tenra idade, assim promovendo nos estudos uma abertura cultural para outros países e sociedades diversas (MACHADO, 2007, p. 50).

As traduções da literatura infantil estrangeira oferecem às crianças francesas uma janela ao mundo “do outro” e fazem com que a partir de uma idade muito nova tenham contato e uma compreensão e aceitação de coisas “estrangeiras” ou fora da sua realidade cotidiana. Ao falar da cultura, Roland Barthes ressalta que “A cultura é, de certa maneira, o campo patológico por excelência, onde se inscreve a alienação do homem contemporâneo” (BARTHES, 2004, p. 112). Ele aponta que cada classe social não quer ser dono da cultura, sendo que a cultura está por toda parte. Questionamo-nos, junto a Barthes, como é que elas “olham para a linguagem do outro?”

Mas, antes de embarcar neste micro-estudo sócio-histórico de mosaicos de culturas ou países multiculturais, torna-se necessário, em primeiro lugar, levantar o que realmente se entende por *multiculturalismo* aqui no Brasil, assim como nos outros países dentro do foco de nosso trabalho. De acordo com Machado (2007), muitas vezes o termo multiculturalismo é usado aqui no Brasil com um significado que para o brasileiro é óbvio, entretanto, em outros países esse sentido não seria exatamente o mesmo. Ela ressalta que:

Para nós, falar em multiculturalismo tem a ver com o convívio de muitas culturas misturadas. Em outros lugares, nem sempre é assim ou quase nunca é assim. Pelo contrário, o que se defende com esse termo, em geral, é o respeito e a coexistência de várias culturas que não se misturam. Dessa forma, reforça-se a idéia de que cada cultura formadora de uma sociedade deve expressar-se separadamente e que se deve garantir o respeito a esse compartimentalização (MACHADO, 2007, p. 73 – 74).

Outras palavras citadas por Machado para esta mistura de raças e culturas dentro do Brasil ao longo dos anos seriam “pluriculturalismo”, “antropofagia cultural” e ainda “geléia geral brasileira”. Ela fala na possibilidade de a raça brasileira engolir, deglutir, digerir, criar um novo tecido e transformar sua própria carne para adquirir novas energias. Ou nas palavras de DaMatta, “Onde a tradição anglo-saxônica diz iguais mas separados, nós afirmamos diferentes mas juntos. [...] Essa seria uma grande distinção” (DaMatta *Apud* MACHADO, 2007, p. 78). O Brasil é um país que tem orgulho das suas culturas e é aberto a novas culturas, sempre dando as boas-vindas a todos que vêm à procura daquele calor e “jeitinho brasileiro”.

Ao buscar outras definições da palavra “multiculturalismo” para montar nosso mosaico de culturas e hábitos de leituras, recorreremos às ideias de Vera Maria Candau. Ela aponta que:

Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes. A formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social (CANDAU, 2008, p. 17).

Para Candau, existem três propostas para multiculturalismo: 1) o multiculturalismo assimilacionista que procura integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica, 2) o multiculturalismo diferencialista/plural que enfatiza o reconhecimento das diferenças, e 3) o multiculturalismo interativo/interculturalidade que promove uma educação para o reconhecimento do “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (CANDAU, 2010, p. 20 – 35).

A priori, a primeira proposta assimilacionista parece ser uma maneira justa e incorporadora para lidar como uma sociedade multicultural. A integração de grupos marginalizados para fazer parte de uma cultura hegemônica e, supostamente, feliz soa como um conto de fadas e como algo que realmente todos deveríamos desejar de uma sociedade. Ao adentrarmos um pouco mais à proposta, entretanto, torna-nos visível que na atualidade não existe igualdade de oportunidades para todos/as.

Candau cita grupos como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas de outros países, pessoas de classes sociais menos favorecidas e/ou com baixos níveis de escolarização, ou pessoas com deficiência, não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens e direitos fundamentais que outros grupos sociais têm. Em linhas gerais, estes outros grupos direitos são de classe média ou alta, brancos, considerados “normais” e com elevados níveis de escolarização. Dentro da escola, para lidar com estas desigualdades, estratégias de caráter compensatório são implementadas. Em vez de valorizar as diferenças destes grupos diferentes, há uma deslegitimação de dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’ dos grupos explícito ou implicitamente inferiores. A esse respeito McLaren fala da

necessidade de “desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura” para juntar-se à turma dos socialmente considerados “normais” (McLaren, 2010, p. 20 – 21).

Ao passarmos para a segunda concepção de multiculturalismo diferencialista ou, em outras palavras, uma monocultura plural, encontramos a privilegização de formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações, etc. Enquanto a valorização da cultura particular de cada grupo é desejável, corre o risco de tornar-se “*verdadeiros apartheid socioculturais*”. Este fenômeno é presente em várias cidades dos Estados Unidos onde imigrantes mexicanos, brasileiros, indianos, chineses, africanos, entre outros, acabam formando comunidades removidas do resto da sociedade “normal” norte-americana. Às vezes duas ou mais destas micro-culturas se formam numa mesma localidade, assim formando um mosaico de culturas dentro da sociedade monofacetada; um exemplo perfeito do velho conceito de “*separate but equal*”²⁰.

A terceira e última perspectiva é a intercultural. Candau (2010) apresenta esta perspectiva na qual se trata de uma hibridização cultural que é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. É uma espécie de negociação cultural em que os diferentes grupos socioculturais recebem um tratamento mais justo através do reconhecimento das suas diferenças culturais. Obviamente a educação é uma ferramenta essencial para abrir o caminho a um reconhecimento cultural diferenciado. A autora cita as definições da Catherine Walsh para a interculturalidade que é:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (WALSH, 2002, p. 23 – 24).

O filósofo canadense Marshall McLuhan fala de um mundo que, ao perder suas fronteiras através das novas tecnologias, se tornou uma espécie de “aldeia global”. Esta aldeia seria uma nova forma de cultura no mundo:

²⁰ Separados mais iguais. Este termo se refere à doutrina legal dos Estados Unidos que justificava sistemas de segregação. Os princípios desta doutrina eram que os serviços e lugares públicos poderiam ser separados por raça, sob a condição de que a qualidade dos serviços públicos de cada grupo era igual – Tr. Tonia L. Wind.

Uma cultura ‘mosaico’, cultura do *zapping*, do fragmentário, da insignificância, do descontínuo, partilhada por todos os homens, modelando sua apreensão do mundo, reunindo-os em uma mesma atitude cativa, habituando-os à mesma linguagem (LIPOVETSKY, 2008, p. 75).

Dentro deste “arco-íris” de culturas, na visão de Candau, precisamos analisar nossas representações dos “outros” (CANDAU, 2010, p. 28). Ela aponta como é necessário nos situar em relação aos outros. Devido ao fato de eles geralmente se confrontarem com nossa maneira de ver o mundo, torna-se algo muito comum para pensarmos neles, os outros, como “fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar” (CANDAU, 2010, p. 29).

Os Estados Unidos têm uma longa e complexa tradição de lidar com o “outro”, que muitas vezes tem sido “[...] uma visão binária e dicotômica. Uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os “outros” são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas” (CANDAU, 2010, p. 29). A globalização em geral, queira sim ou queira não, abre novas identificações globais e novas identificações locais. Sendo assim, podemos afirmar que o novo mundo globalizado “[...] trata-se, vale reiterar, de uma verdadeira crise de identidades” (CANDAU, 2010, p. 40).

O professor e pensador, Edward Said aponta o fato de que hoje em dia, ninguém é uma coisa só:

O imperialismo consolidou a mescla de culturas e identidades numa escala global. Mas seu pior e mais paradoxal legado foi permitir que as pessoas acreditassem que eram apenas, sobretudo, exclusivamente brancas, pretas, ocidentais ou orientais. No entanto, assim como os seres humanos fazem sua própria história, também fazem suas culturas e identidades étnicas. Não se pode negar a continuidade duradoura de longas tradições, de moradias constantes, idiomas nacionais e geografias culturais, mas parece não existir nenhuma razão, afora o medo e o preconceito, para continuar insistindo na separação e distinção entre eles, como se toda a existência humana se reduzisse a isso. A sobrevivência, de fato, está nas ligações entre as coisas. Nos termos do poeta T. S. Eliot, a realidade não pode ser privada dos “outros ecos que habitam o jardim” (SAID *Apud* MACHADO, 2007, p. 84).

Ao escutar esses outros ecos através da percepção e aceitação da voz e palavra do “outro”, o ser humano e as culturas do mundo começam a abrir suas fronteiras conceptuais e sociais para novos horizontes e mosaicos de leituras. O grande estudioso, Roger Chartier, fala da importância do texto literário e “[...] sua capacidade de permitir reapropriações múltiplas e diversas por diferentes leitores. Em épocas e sociedades distantes, com idades e experiências diferentes” (CHARTIER *Apud* MACHADO, 2007, p. 177). As questões multiculturais estão

muito ligadas à maneira em que lidamos com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral de temas multiculturais.

Ao analisar o tema de multiculturalismo sob viés da literatura, como é foco do nosso trabalho, percebe-se que ela tem o poder de ultrapassar tempos, culturas e histórias para trazer novas experiências, perspectivas e prazeres para uma multiplicidade de leitores em culturas e países diferentes. É dentro desta perspectiva de fragmentos de culturas diferentes intercalando para formar mosaicos de gente, de crenças, de visões do mundo, e de formas de leitura que partiremos para os outros subcapítulos desta seção, com uma ótica especial no papel de traduções em cada ambiente multicultural.

3.1 Contexto Sócio-cultural e Leituras

Com a palavra, o homem se faz homem. A o dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana.

PAULO FREIRE

A literatura em si não é elitista. As pessoas assim a fazem por um ato deliberado de privação.

AIDAN CHAMBERS

Como ponto de partida deste subcapítulo, propõe-se uma breve discussão a respeito de identidade no âmbito mais amplo da sociedade-cultura. Muitas vezes o ser humano gosta de fazer a estratificação das pessoas em grupos sociais de acordo com sua própria opinião ou “leitura” do “outro”. Mas, se pensarmos bem, identidade não é algo fácil de abordar, muito menos de definir. O ensaísta Amin Maalouf, ao falar sobre sua própria identidade, conta que viveu a metade da sua vida no Líbano e a outra metade na França e que teria uma dificuldade muito grande em se “definir” como sendo uma coisa mais que a outra:

Serei meio francês meio libanês? Claro que não. A identidade não cabe em compartimentos. Não pode ser dividida em metades, terças partes ou segmentos separados. Não tenho várias identidades, tenho uma só, feita de muitos componentes combinados, numa mistura que é única, como para cada indivíduo. Às vezes, após explicar isso detalhadamente, alguém pergunta [...] “Mas como é que você se sente, lá no fundo?” Durante algum tempo, eu achava engraçada essa pergunta, sempre repetida. Mas não me faz sorrir mais, não tem a menor graça. Parece refletir uma visão da humanidade bastante comum, mas muito perigosa. Como se houvesse alguma pertinência fundamental, uma essência imutável e que se tivesse que “assumir uma identidade [...] a ser esfregada orgulhosamente na cara dos outros” (MAALOUF *Apud* MACHADO, 2007, p. 83).

Temos nossa identidade que é algo pessoal, baseada no nosso ser interior, assim como todos os elementos que compõem nossa experiência e interpretação da cultura e o mundo em que vivemos. Temos nossa identidade cultural dentro da sociedade influenciada pelos elementos que compõem esta sociedade. A literatura como elemento de cultura e como uma produção cultural é capaz de nos proporcionar não somente o prazer da leitura, mas também traz ideias e opiniões do nosso mundo. De acordo com Barthes, “[...] quanto mais cultura houver, maior, mais diverso será o prazer” (BARTHES, 1973, p. 61). Uma pessoa que não lê e que não busca conhecimento se encontrará numa situação de um menor grau de cultura e, conseqüentemente, de menos prazer. O teórico continua afirmando que:

Cada vez que tenho que ‘analisar’ um texto que me deu prazer, não é a minha ‘subjetividade’ que volto a encontrar, mas o meu ‘indivíduo’, o dado que torna meu corpo separado dos outros corpos e lhe apropria seu sofrimento e seu prazer: é meu corpo de fruição que volto a encontrar (BARTHES, 1973, p. 73).

Como ponto de partida a essa breve abordagem do processo sócio-cultural de leitura, tomaremos como base alguns exemplos e dados de pesquisas realizados em campo pela pesquisadora francesa, Michèle Petit. Ela acredita na leitura como ferramenta para ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas (PETIT, 2008, p. 19).

As pesquisas realizadas por Petit foram feitas em bairros da periferia de Paris, França. Os leitores que serviram como sujeitos de sua pesquisa eram todos imigrantes de países da África e da Leste da Europa e, por conseguinte, falantes de outros idiomas e alunos de ESL. Todos encontraram na leitura uma maneira de se acharem de novo, depois de um deslocamento extraordinário de país e de cultura. Eles saíram de uma realidade e, por um tempo, se encontraram suspensos culturalmente no novo país. Para todos estes jovens deslocados, o livro foi a maneira em que eles conseguiram mais rapidamente se integrarem dentro da nova sociedade. Petit aponta que:

Apreendi que, embora os determinismos sociais e familiares pesem muito, cada destino é também uma história particular, constituída de uma memória e de suas lacunas, de acontecimentos, de encontros, de movimento. Cada um de nós não está apenas ligado a um grupo, um espaço ou um lugar na ordem social, do qual propagamos os traços, gostos, maneiras de fazer e de pensar características de sua classe ou de seu grupo étnico. Ele, ou ela, se constrói de maneira singular e tenta criar, com as armas que possui, com maior ou menor êxito, um espaço em que encontre seu lugar; trata de elaborar uma relação com o mundo, com os outros, que dê sentido a sua vida (PETIT, 2008, p. 52).

Petit conta como, para estes jovens deslocados e estrangeirizados pelas próprias circunstâncias sociais, a biblioteca e a leitura proporcionaram a eles uma maneira de reencontrar sua própria identidade e de superar o processo de aculturação dentro da nova sociedade. Devido a suas condições socioeconômicas de refugiados sem cultura dentro do novo país, eles são obrigados a construir suas novas vidas nas margens da sociedade, nas periferias pobres e sem muitos recursos sociais. Apesar de a pesquisa ter sido realizada na França, notam-se muitas semelhanças com respeito à falta de oportunidades, escolas ruins e preconceitos com as crianças que vivem nas favelas no Rio de Janeiro ou São Paulo, ou na periferia de qualquer grande cidade brasileira. Petit afirma que: “A leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social” (PETIT, 2008, p. 61).

Para muitos imigrantes que começam uma nova vida em um país onde não se fala sua língua, a educação se torna uma maneira para que possam alcançar a dignidade e liberdade social dentro da nova sociedade. A leitura traz mais conhecimento e aprendizagem da língua do país. Ao falar a língua do país, os novos imigrantes se sentem mais em casa e também conseguem romper a barreira de “eles” e “nós”. Falando a mesma língua do resto do país, os novos imigrantes já se sentem mais aceitos e até bem-vindos dentro do novo país.

Tomando como princípio um contexto sócio-cultural mais reprimido e micro, ao analisar os padrões da literatura definidos pela cultura adulta, nós vemos frente à questão de estes padrões não são de fato relevantes ou desejáveis para uma criança. Questionamo-nos se, nas palavras de Peter Hunt, “[...] será uma afirmação ideológica de que a ‘literatura’ (e o Livro) é um símbolo de poder e opressão” (HUNT, 2010, p. 52). Dentro da ideologia de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, uma cultura que traz em si elementos subjacentes de dominação:

É barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. [...] A pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente, diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido (FREIRE, 1987, p. 5).

Quando o homem tem palavras com as quais se expressem e aprende a organizar estas palavras numa maneira que formem frases, ele acaba desvelando “[...] os segredos de sua constituição, a partir da construção de suas palavras – também construção de seu mundo”

(FREIRE, 1987, p. 6). Historicamente o livro como símbolo da educação, de cultura, a palavra sempre tem exercido um poder opressor nos menos favorecidos, os sem-cultura, sem-palavra analfabetos.

Retomando um conceito de Maria Helena Martins do início deste capítulo, na mesma maneira de que as lembranças podem abrir mundos de leitura para uma pessoa, podemos considerar:

O esquecimento como um mecanismo de defesa. Assim como a aprendizagem em geral e da leitura em particular significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, implica igualmente um comprometimento, acarreta alguns riscos. Inconscientemente aquela leitora talvez ache melhor nem entender (ler), porque isso significaria para ela novas exigências, ruptura com a passividade, enfrentamento de uma situação, podendo causar-lhe maiores frustrações em face da realidade. E esta possivelmente, ela considere imutável ou cujas perspectivas de modificação estariam, a seu ver, muito além de seu alcance pessoal ou de grupo social (MARTINS, 2000, p. 20).

Ler clássicos que tratam de situações cotidianas e às vezes difíceis, repletas de tristeza, maus-tratos, pobreza, tais como *Oliver Twist* e *David Copperfield*, do escritor inglês Charles Dickens e *Os Miseráveis* do francês Victor Hugo ajudam a abrir os olhos de muitas crianças e adolescentes brasileiros. Isto serve como lição ao povo brasileiro, pois que, mostra mesmo em países do primeiro mundo e desenvolvidos tanto culturalmente quanto economicamente como a Inglaterra e a França “[...] também tiveram seus problemas com população carente, sem-teto, crianças de rua cometendo pequenos furtos, péssimas condições carceárias, e tantas tragédias que hoje achamos que são apenas desgraça nossa” (MACHADO, 2002, p. 105).

Ao lançarmos vista sobre o cânone tradicional e novos conceitos de cânones no mundo moderno de hoje, com uma facilidade tecnológica impressionante para compartilhar pensamentos, arte, informação, entre outras coisas, percebe-se uma mudança radical no que hoje se considera cânone. A autora nos traz alguns apontamentos sobre esta questão e o lugar novo que ocupa o cânone dentro do mundo moderno:

Talvez esse cânone masculino e eurocêntrico reflita apenas o fato de que até hoje houve mais leitores brancos, homens e europeus. Aos poucos, à medida que se multiplicam, novos leitores com certeza irão incorporar novos títulos e autores. Não apenas por suas opções diferenciadas, mas também por sua própria escrita, criando obras com uma visão totalmente diferente da dominante. Nunca houve tanta gente alfabetizada no mundo – tanto em números absolutos como em termos percentuais. Isso terá que se refletir no cânone, como começa a se tornar visível nos catálogos das editoras, nas listas de mais vendidos, nas distribuições de prêmios. Autores latino-americanos, indianos, paquistaneses, japoneses,

árabes e de tantas outras nacionalidades são hoje encontrados em nossas livrarias numa proporção antes inimaginável. E a expansão das mulheres escritoras no século XX foi outro fenômeno notável, além do aparecimento de autores vindos de classes sociais que antes não tinham acesso à educação (MACHADO, 2001, p. 133 – 134).

Na tradição brasileira, a literatura infantil e a escola mantiveram sempre relação de dependência mútua. A escola conta com a literatura infantil para difundir – ataviados pelo envolvimento da narrativa, ou pela força encantatória dos versos – sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar em sua clientela. E os livros para crianças não deixaram nunca de encontrar na escola entreposto seguro, quer como material de leitura obrigatória quer como complemento de outras atividades pedagógicas, quer como prêmio aos melhores alunos (LAJOLO, 2008, p. 66). Da Silva nos traz conceitos importantes sobre a presença da leitura no país e aponta que sempre foi ligado a privilégio de classe e injustiça social sendo que o acesso à literatura e aos livros nunca conseguiu ser democratizado. Ele ressalta que no Brasil existe um grande distanciamento a respeito do acesso ao livro (DA SILVA, 1993, p. 9 – 13).

Cabe a nós relembrarmos dentro desse âmbito da procura de justiça social os apontamentos de Paulo Freire sobre a situação de opressão e dos oprimidos. Nas palavras de Freire, “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29). O ser humano precisa tomar a frente para sair de seu estado de oprimido e desvencilhar-se do poder do opressor.

3.1.1 Contexto Sócio-cultural da Cultura de Leitura na Inglaterra

O prazer da leitura é pessoal, não social.

HAROLD BLOOM

Ao retomar brevemente o tema da influência da literatura infantil e o surgimento do gênero infanto-juvenil da Inglaterra, sob o viés do contexto sócio-cultural, apresentaremos aqui uma breve descrição da cultura de leitura na Inglaterra. Como já vimos, a literatura infanto-juvenil evoluiu ao longo dos anos para responder às ideias evolutivas do mundo sobre os conceitos de criança e infância. Antes dos anos 1600 na Inglaterra, as crianças eram privadas de uma literatura própria. A grande parte das histórias e notícias era transmitida oralmente por poetas ou cantores viajantes.

Inicialmente, a literatura oral era para entretenimento e para dar prazer tanto ao público adulto quanto ao público infantil. A partir de meados dos anos 1700, percebe-se um aumento da classe média na Inglaterra que levou a um novo gênero de literatura para crianças, cujo propósito era educar e deleitar o leitor infantil; ou seja, de ser “*Dulce-et-Utile*”.

John Newberry começa a criar livros pequenos de bolso (*pocketbooks*) para trazer fábulas, contos culturais e, de maior importância, histórias educacionais e puritanas. Isso se diferenciava bastante de os propósitos educativos na França durante a mesma época como, por exemplo, de Rousseau, que sugeria que a criança fosse um quadro em branco e quem deveria vivenciar o mundo por si só apenas com explicações necessárias de um adulto.

Na Inglaterra o movimento Puritano ou de “*Sunday School*” começou em 1780, e se baseava numa série de contos escritos para crianças pobres que serviam para instruí-los a como viver uma vida moral como “os meninos normais” da sociedade. Porém, com o movimento Romancista e com o surgimento de uma nova classe média na Era Vitoriana, começou um novo conceito da criança e do seu lugar dentro da sociedade até então adulta.

Nessa época floresceu uma noção de que a infância era um tempo de inocência e que a literatura especial produzida para este público novo teria que refletir o mesmo. Com autores como Lewis Carroll para abrir o caminho, a partir dos meados dos anos 1800 vemos livros infantis de fantasia, aventura, drama, humor e até romance.

Os anos 1900 trouxeram uma literatura infantil completa, com personagens e enredos propriamente escolhidos e direcionados a um público muito específico: a criança. Alguns exemplos de obras desta época incluem *Mary Poppins*, *The Chronicles of Narnia* e *Charlotte's Web*. O século XX é considerado a primeira Era Dourada da literatura infantil.

Ao falar um pouco como os produtores de literatura infantil durante este período, as editoras, Hunt aponta que:

O final do século xx no Reino Unido assistiu a uma consolidação que destinou a maioria das publicações às mãos de umas poucas multinacionais. [...] Os livros são codificados por cores, dirigidos a faixas etárias, e possuem pouca margem para inovação: de fato, poder-se-ia argumentar que, por serem motivados pela mercantilização (*commodification*) da infância, mais pelo marketing que pelas seções criativas de editoras, os livros infantis no Ocidente no século XXI estão entre as formas mais conservadoras e retrógradas (HUNT, 2010, p. 224 – 225).

Em termos de estudos culturais, para contribuir com a produção cultural no país, a tradição de estudos culturais na Inglaterra deu-se tanto sob a ótica simbólica quanto material.

Em vez de privilegiar um campo sobre o outro, existe uma interrogação da relação entre os dois.

Começando nos anos 1970 na Inglaterra, surgiu o argumento de que, ao representar vários grupos em certas maneiras os livros infantis estavam promovendo certos valores – principalmente brancos, de sexo masculino e de classe média e que os livros eram então preconceituosos, racistas e sexistas.

Raramente personagens negras apareceram na literatura infantil, e os personagens de classe trabalhista eram representados ou sendo respeitosos com respeito à classe média “melhor”, ou como menos inteligentes ou criminosos. As meninas representavam apenas papéis tradicionais e estereotípicos dentro da obra (SARLAND *Apud* HUNT, 1999, p. 42). Vimos que:

A Inglaterra é uma sociedade comparativamente pequena e cada vez mais mista em termos culturais, e a censura tende a operar tanto em termos de discriminação legal positiva como negativamente, e a combater a discriminação por sexo ou idade, bem como o racismo (HUNT, 2010, p. 204).

Com as novas ondas migratórias dos últimos anos, de países de influência muçulmana, da Índia, entre outros, tornou-se necessário uma reavaliação nacional “do outro”. Isto se reflete dentro da cultura e produções culturais assim como dentro da sociedade e os serviços oferecidos aos novos imigrantes, tais como educação ESL.

A partir dos anos 1980 e 1990 começam algumas iniciativas para oferecer novas perspectivas e para tratar deste desequilíbrio dentro do gênero literatura infantil. Em 1997, houve um novo incentivo ou estratégia de leitura nacional (*National Literary Strategy*), que reconhecia o fato de que não havia melhoras nos padrões de leitura desde o ano 1940.

A infância na Grã-Bretanha no início do século XXI traz a segregação de adulto - criança; ou seja, as crianças são encaradas como uma espécie diferente de pessoa; elas são protegidas das preocupações adultas e transitam em lugares diferentes. Por outro lado, tem havido um relaxamento dos limites da formalidade (HUNT, 2010, p. 94).

3.1 2 Contexto Sócio-cultural da Cultura de Leitura nos EUA

O objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para o fazer aparecer, é preciso um ato concreto, que se chama leitura, e ele dura o tempo que esta leitura durar. Fora disso só existem traços pretos sobre o papel.

SARTRE

Podemos dizer que a história da literatura infantil e o contexto sócio-cultural da cultura de leitura nos Estados Unidos têm seus começos em literatura “além mar”. Os primeiros grupos a chegarem aos Estados Unidos eram povos sem estudo e principalmente analfabetos, incluindo escravos africanos e servos e, posteriormente, refugiados europeus, asiáticos e sul-americanos. Muitos destes adultos eram incapazes de ler sozinhos, muito menos seus filhos. Como consequência, existia uma tradição oral muito rica que refletia a região e a cultura específica da qual provinha o material.

As tradições puritanas que os colonizadores levaram para começar suas novas vidas no Novo Mundo tinham suas raízes na crença que um indivíduo nasce pecador e só chegará à salvação através de uma vida pura seguindo rigorosos ensinamentos morais vindo, principalmente, de textos bíblicos. No final dos anos 1600 John Locke propôs o uso de uma abordagem menos severa para levar ensinamentos comportamentais e morais às crianças, através de fábulas.

A literatura infantil nos Estados Unidos também sofreu uma influência muito grande na literatura que chegou através dos imigrantes europeus. Os contos de Perrault, assim como a influência de outros imigrantes da Irlanda, Espanha, Portugal, Itália e Noruega misturaram com os contos tradicionais indígenas, assim como as histórias de conquistas do Novo Mundo dos indígenas e da exploração das terras vastas e selvagens do Faroeste.

A partir dos anos 1940, vemos o uso de “*primers*” (cartilhas) especificamente para o ensino da leitura com a série “Dick and Jane”. Estes livrinhos serviam para aculturar a criança às normas daquela sociedade. Com a chegada do Dr. Seuss nos anos 1950, percebe-se a representação da criança como ser criativo, imaginativo e até desobediente. Os livros de Sr. Seuss serviam para engajar o leitor infantil com uso de uma linguagem e personagens diferentes e criativas, assim como para refletir as realidades da vida da criança, inclusive seus medos e lutas emocionais.

Como vemos ao longo da sua história os Estados Unidos vem enfrentando a questão de raças e culturas diferentes e o desafio tem sido como representá-las dentro do contexto homogêneo nacional. De modo geral, a sociedade “normal”, no país, sempre foi uma representação do homem branco da classe média. *Separate but equal*” (separado, mas igual) foi um conceito de segregação racial que surgiu nos EUA a partir das leis de Jim Crow e ficou em vigor do ano 1876 até o ano 1965, pondo em pauta o polêmico conceito de que os “pretos” eram iguais aos “brancos” dentro da sociedade norte-americana, mas ao mesmo tempo eram obrigados a manter vidas separadas dentro da mesma sociedade.

Estas leis preconceituosas e racistas dividiam a sociedade norte-americana em dois mundos inequivocamente diferentes: um mundo que proporcionava aos seus cidadãos privilegiados o pleno direito à educação de qualidade e o acesso à literatura, e outro que era governado pelos preconceitos de inferioridade impostos pelo “primeiro mundo” e pela negação e limitação de acesso a direitos básicos da sociedade como transporte público, serviços de saúde e educação. Estas leis que proibiam os negros ao aprendizado da leitura tinham seus fundamentos principalmente no medo e na opressão. Os senhores, donos dos escravos não queriam que os negros aprendessem a ler porque achavam e temiam que eles encontrassem dentro dos textos ideias revolucionárias que pudessem ameaçar seu poder. Um homem mantido na escuridão da ignorância e opressão não representava risco para seu dono e para a sociedade. Dentro dos preceitos destas leis, as crianças negras tinham o direito a uma educação “separada”, mas supostamente “igual” às crianças brancas.

No papel, a noção de oferecer a mesma qualidade de educação e oportunidades educativas a uma criança negra que a sua sócia branca soava muito justo e bonito aos ouvidos dos senadores brancos, mas na prática a realidade era outra. São muitos os exemplos do tratamento desumano e desigual dos negros abaixo da lei de *Plessy v Ferguson* de 1896; a frase correta seria “separados e nada iguais”. Muitas vezes as escolas nos bairros de predominância negra eram velhas e em péssimas condições estruturais. A decisão histórica de *Brown v Board of Education* do Supremo Tribunal dos Estados Unidos em 1954 de declarar a decisão e *Plessy v Ferguson* como anticonstitucional, citou que escolas separadas para negros e brancos eram de fato inerentemente desiguais e não iguais como anteriormente defendido no regulamento anterior. Foi este regulamento que preparou o caminho para o movimento de direitos civis dos anos 1960.

Muitos críticos literários tentam fazer uma separação ou segregação similar entre a literatura propriamente dita “infantil” e a de adultos. Peter Hunt aponta que “A literatura infantil é diferente, mas não menor que as outras” (HUNT, 2002, p. 37). É um gênero que ainda busca seus direitos como uma literatura de prestígio e calibre igual aos outros gêneros. Certamente, como toda busca por igualdade de direitos, existem obstáculos e pedras no caminho a serem ultrapassados. No caso da literatura infantil, os críticos do gênero procuram trazer à luz não especificamente a questão de separados, porém iguais, mas bem a ideia da literatura infanto-juvenil ser importante, porém diferente.

Outro elemento importante que pesa muito na produção e controle da literatura infantil nos Estados Unidos é a censura. Hunt aponta que nos Estados Unidos, a censura

‘privada’ dos livros lidos por crianças é muito maior que em outros países como, por exemplo, na Grã-Bretanha. Ele aponta que:

A ideia de pais queimando livros que eles desaprovam ou de levar uma editora à justiça porque um de seus livros incluiu um homem de avental lavando louça realmente não pegou e imagino que nem é provável que pegue, apesar do atrito interno de uma sociedade multirracial e multireligiosa (HUNT, 2010, p. 204).

Um estudo extensivo sobre a tradução apresentar-se-á no último capítulo deste trabalho, mas deixamos aqui a indicação de que a tradução teve um papel primordial nas origens e desenvolvimento dos Estados Unidos, e continua mantendo sua influência devido às diversidades cultural e linguística da sua população com excesso de 255 milhões de habitantes.

O inglês hoje é a língua dominante, mas é apenas um dos muitos idiomas que ao longo dos tempos tem sido falado na América do Norte. Hoje, mais de 31 milhões de habitantes falam outro idioma além do inglês em casa, que assegura o lugar da tradução como algo comum à vida cotidiana de muitos americanos.

Através da sua história, os Estados Unidos sempre fez uso do inglês para seus próprios interesses e agendas políticas com outras culturas e idiomas estrangeiros. Por um lado, a tradução fez com que os Estados Unidos aumentassem em termos de tamanho e poder, através da colonização e assimilação de povos cujos idiomas nativos não eram o inglês. Por outro lado, contribuiu à formação de uma identidade distintamente americana, que foi fundamental em construir uma tradição literária e política nacional (BAKER, 1992, p. 305 – 306).

Através da tradução e interpretação, os Estados Unidos tem conseguido manter seu poder de preeminência em assuntos globais. Empresas americanas usam a tradução como ferramenta para abrir e desenvolver mercados estrangeiros, usando agências de tradução para a tradução de contratos, manuais, entre outros documentos comerciais.

Hoje em dia, ao se falar da indústria editorial americana, percebemos menor interesse em investir na tradução de obras estrangeiras. Apesar da produção de livros ter aumentado significativamente desde os anos 1940, o número de traduções tem continuado entre 2 a 4 por cento do total anual. Os editores vendem os direitos de tradução para mais e mais livros de língua inglesa, mas investem de forma desproporcional nos direitos para publicar as traduções em inglês de obras estrangeiras. O resultado é uma hegemonia sobre muitos países que não é apenas político e econômico, mas também cultural.

Os valores culturais americanos têm sido impostos em muitas outras culturas ao redor do mundo, enquanto dentro do país, uma cultura doméstica agressivamente monolíngue tem florido; receptividade ao estrangeiro ou “o outro” é somente quando serve interesses e expectativas americanos.

Uma maior receptividade americana a idiomas e literaturas estrangeiras começou a aparecer nos anos 1990, mas a cultura americana continua exibindo uma corrente forte de xenofobia. Existe um medo muito grande por parte dos americanos que o multilinguismo e o ato de traduzir que faz parte da vida diária de muitas pessoas que fazem parte de uma população multilíngue sabotarão a unidade e a paz nacional. Ao fazermos uma consulta rápida aos dados demográficos atuais dos Estados Unidos, vemos que realmente o país é um arco-íris de grupos étnicos.

Vemos a dificuldade que o próprio país tem em definir ou fazer a estratificação dos seus habitantes em grupos sociais concretos ou específicos a notar a maneira em que lida com a minoria de maior importância no país em termos de números hoje em dia: os latinos. Os dados mais recentes afirmam que 79,96% da população são brancos, 15,1% são latinos (que a pesquisa considera como pessoas de descendência espanhola/latino inclusive vindo do México, Cuba, Porto Rico, República Dominicana, Espanha, América Central ou América do Sul, que poderiam ser de qualquer raça ou grupo étnico: branco, negro, asiático, etc.), 12,85% são negros, 4,43% asiáticos, 0,97% indígenas ou nativos de Alaska, 0,18% do Hawaii ou outra ilha pacífica, 1,61% são de duas ou mais raças.²¹ Mesmo com uma população tão variada racialmente e etnicamente falando, como apontado no segundo capítulo deste trabalho, os Estados Unidos mantêm um índice de alfabetismo de 99% (definido como a porcentagem da população com mais que 15 anos que sabem ler e escrever).

Investimento forte por parte do governo em programas de ESL (ensino do inglês como segunda idioma) dentro das escolas, programas de apoio comunitário aos pais imigrantes, feiras de livros com uma variedade de livros em inglês e bilíngues (geralmente inglês/espanhol) para as crianças compartilharem a leitura com seus pais em casa são indícios do comprometimento dos Estados Unidos hoje em aculturar e incluir as muitas culturas que fazem parte do grande mosaico cultural que é o país.

As crianças imigrantes que, às vezes, vieram de culturas nas quais a leitura é muito pouco valorizada, rapidamente são ensinadas o valor do livro e da importância de uma

²¹ http://www.indexmundi.com/united_states/demographics_profile.html

cultura de leitura para assegurar o seu futuro sucesso no país. As novas peças do mosaico aprendem que quem ler é vencedor, independente do seu país de origem.

3.1.3 Contexto Sócio-cultural da Cultura de Leitura no Brasil

Pobre samba meu / Foi se misturando / Se
modernizando / E se perdeu.
[...]
Coitado do meu samba / Mudou de
repente / Influência do jazz.
CARLOS LYRA

Muitos séculos antes do surgimento de Monteiro Lobato e seus livros infantis que para sempre mudaram o mercado literário nacional, assim como questões mais modernas de multiculturalismo e igualdade de direitos de leitura no Brasil, existia um Brasil retomado por separação de classes e até um problema sério de bilinguismo nacional. Com a descoberta do Brasil por Pedro Álvares Cabral, houve um início de relações econômicas e internacionalização das relações culturais entre a colônia Brasil e Portugal. O português dos “cultos” em Portugal, que era na verdade uma mescla do latim com o português e utilizado por escritores como Camões, era muito diferente do português falado pela gente comum. Portanto, uma espécie de bilinguismo surgiu e isso só dificultava e aumentava a separação entre estes dois grupos sociais dentro da cultura portuguesa.

Percebe-se que desde a colonização do país, o Brasil sempre sofreu de várias influências culturais e linguísticas que tiveram um efeito profundo nas classes sociais e nas subsequentes diferenças e preconceitos sócio-raciais no país. Nelly Novaes Coelho relata como o movimento da Reforma, contemporânea à expansão do Humanismo, foi muito importante para a renovação do sistema educativo medieval. Com a obrigatoriedade escolar (para que todos pudessem fazer leitura direta do Evangelho), o setor do ensino, obviamente, vai ser um dos mais visados nessa luta ideológico-religiosa que se desencadeia com o movimento da Contra-reforma.

Com o uso da educação como arma contra a Reforma Humanista vê-se o uso da religião pelos jesuítas em colonizar os índios à ordem da coroa portuguesa (COELHO, 2010, p. 63). Coelho cita Lacombe para dar um panorama do Brasil e influência dos jesuítas na colonização do país ao destacar:

O Brasil teve a oportunidade de receber em primeira mão a educação jesuítica, que não era somente uma metodologia pedagógica, mas uma campanha ardente para a defesa da estrutura forte e uniforme do catolicismo romano, então passando pela grave crise da Reforma. Nesse sentido, a ação dos jesuítas no colégio era dupla; De um lado, promovia a incorporação dos filhos dos selvagens e os mestiços à cultura portuguesa; por outro, formava os filhos dos colonos que iriam chefiar, passada a fase de confusão inicial, a nova aristocracia do Novo Mundo, a dos senhores de engenho do Norte, dos fazendeiros do sul, constituindo núcleos autônomos e autoritários de vida familiar que apresentavam no século XVIII aquela estrutura sintetizada por Capistrano de Abreu, na expressão: “Pai severo, mulher submissa, filhos aterrados”. Essas peculiaridades de origem explicam a natureza do ensino e da literatura que se vão firmar no Brasil do século XVII em diante (LACOMBE *Apud* COELHO, 2010, p. 66 – 67).

Monteiro Lobato apostou na literatura infantil para contribuir na formação cultural do cidadão brasileiro e destaca a importância das escolas e o papel fundamental de bons professores em concretizar uma cultura de leitura e propiciar o futuro sucesso da criança brasileira. Regina Zilberman aponta que:

Desde os tempos de Lobato, a literatura infantil é pioneira na inserção do texto literário em instâncias que modernizam sua forma de produção e circulação. Hoje [...] a literatura infantil brasileira assume um dos traços mais fortes da herança lobatiana (ZILBERMAN, 2010, p. 125).

Muitos dos livros infantis atuais recorrem aos princípios lobatianos de tentar mostrar uma verdadeira imagem de todos os impasses e crises presentes dentro da sociedade brasileira moderna. Com temas impactantes da sociedade brasileira contemporânea tais como: miséria e sofrimento infantil, a partir dos anos 1970s, “Essa linha social da narrativa infantil brasileira contemporânea tem desdobramentos importantes, que a fazem debruçar-se, por exemplo, sobre a perda da identidade infantil” (ZILBERMAN, 2010, p. 127).

Dentro das escolas brasileiras, observa-se uma evidente correlação entre os baixos índices alcançados pelos estudantes em avaliações internacionais de aprendizagem e a qualidade de ensino dos professores destes mesmos alunos. Isto se requer um estudo mais profundo para averiguar esta correlação entre baixos resultados e nível de ensino dos professores da mesma escola, e para definitivamente confirmar uma deficiência em qualidade de ensino nacional.

Sobre a qualidade dos professores e sua influência quanto à aprendizagem dos alunos, Ana Maria Machado comenta: “Tenho certeza de que, se tais testes avaliassem a capacidade de ensino dos docentes e não a aprendizagem dos alunos, teríamos a confirmação cabal desse fato” (MACHADO, 2007, p. 45). Ela aponta que professores ganham pouco, não

têm a preparação adequada para atuar dentro da sala de aula e estão sem perspectivas. Cientes dos seus déficits profissionais e educacionais, muitas vezes os professores entram em negação: “Quanto mais percebem a extensão do que ignoram e a falta que esse conhecimento lhes faz, mais se sentem ameaçados e procuram negar essa carência” (MACHADO, 2007, p. 47). Qualquer mudança em pensamento ou comportamento para preencher alguma carência requer, primeiramente, a aceitação desta carência. Se os próprios professores são incapazes ou relutantes em enxergar ou aceitar seus déficits profissionais, torna-se difícil propor ou oferecer qualquer tipo de treinamento auxiliar ou capacitação profissional aos mesmos.

Hoje em dia, a frase “hábito de ler”, tem se tornado um grito de guerra para muitos educadores não só no Brasil, mas ao redor do mundo. Muitos educadores são da opinião de que “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 2000, p 25). É comum escutar a frase “crise de leitura” sendo citado para falar da situação em que a leitura e literatura se encontram dentro do nosso país assim como dentro de muitos outros países mundo a fora. Percebe-se que para muitos educadores a “crise” de que reclamam não é de leitura propriamente dita. Como foi apresentado no subcapítulo 2.2, o problema se encontra na quantidade de livros e disponibilidade de literatura dentro de Brasil, e não uma falta de leitores aptos para ler.

De um ponto de vista sócio-histórico, no seu livro *Leitura na Escola e na Biblioteca*, Ezequiel Theodoro da Silva traz a seguinte visão do papel da leitura dentro da sociedade brasileira:

Apesar dos argumentos em contrário, estou plenamente convencido de que a leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade. [...] Qualquer retrospectiva histórica voltada à análise da presença da leitura em nossa sociedade vai sempre redundar em aspectos de privilégio de classe e, por tanto, em injustiça social. Quer dizer com isto que o acesso à leitura e aos livros nunca conseguiu ser democratizado em nosso meio. A tão-propalada “crise da leitura” não é uma doença destas últimas décadas e nem deste século: ela vem sendo reproduzida desde o período colonial, juntamente com a reprodução do analfabetismo, com a falta de bibliotecas e com a inexistência de políticas concretas para a popularização do livro (DA SILVA, 1993, p. 11 – 12).

Maria Helena Martins destaca que “Para a maioria deles (educadores), ela (a crise) significa a ausência de leitura de texto escrito, principalmente livros, já que a leitura num sentido abrangente está mais ou menos fora de cogitação” (MARTINS, 2002, p. 25). Vemos que a leitura se torna algo restrita ao âmbito escolar com a grande produção de livros didáticos.

No contexto nacional, a escola pode ser entendida como o único contato e oportunidade para muitos alunos terem acesso à literatura. É por isso que tantos alunos criam um vínculo entre a literatura e os livros didáticos escolares. Estes livros didáticos ou manuais escolares na verdade, na opinião de Martins, “[...] resultam em manuais da ignorância; mais inibem do que incentivam o gosto de ler” (MARTINS, 2002, p. 25 – 26). Se a escola é seu único contato com a literatura e os livros apresentados pelos professores conhecedores dentro da sala de aula são apenas livros didáticos, o aluno não vai nunca adivinhar que existem outros mundos e mares de literatura fora do âmbito escolar.

O que é preocupante é que mesmo em pleno século XXI ainda persiste e que, “[...] para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos [...] impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade” (MARTINS, 2000, p. 23). Os alunos nunca aprendem as razões pela leitura e aprendizagem; o verdadeiro sentido do por que, como e para quê estão na sala de aula aprendendo a ler e escrever. Eles apenas estão na sala de aula onde prevalece o conceito de “aprender por aprender”. Na opinião dessa autora:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade apresenta (MARTINS, 2000, p. 34).

No seu livro *Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação*, João Wanderley Geraldi nos traz esta questão problemática do verdadeiro uso da leitura dentro da sala de aula no Brasil. Ele afirma que:

Na escola, tal como a conhecemos, a leitura de textos nunca deixou de estar presente, em qualquer das disciplinas que nela se ministram (técnicas ou não). Mas é no interior daquela disciplina que teria a própria leitura como seu objeto de estudos (as aulas de língua e literatura) que esta prática é mais surpreendente. Nas aulas de português, a presença da leitura tem tido um objetivo muito particular: o da transformação do texto que se lê em *modelo* (GERALDI, 2006, p. 118 – 119).

Geraldi aponta que existem três maneiras para a transformação do texto em *modelo*: o texto transformado em objeto de uma vozeada em que se lê para “provar” que se sabe ler, o texto transformado em objeto de uma imitação em que o aluno escreve outro texto tratando do mesmo texto, e o texto como fixação de sentidos que o professor ou algum outro leitor privilegiado tenha dado ao texto (GERALDI, 2006, p. 119).

Como se pode perceber, nenhuma dessas maneiras oferece algo para despertar o interesse na leitura do próprio leitor. Estas práticas são em realidade “exercícios de leitura cujos objetivos são para ele incompreensíveis” (GERALDI, 2006, p. 119). O aluno não entende o porquê ler em voz alta ou escrever outro texto sobre o livro, ele apenas sabe que para passar de ano, ou na prova, ou no vestibular são práticas obrigatórias na sua vida enquanto aluno.

Esse autor faz a observação que muitos alunos reclamam da obrigação de ter que ler certos livros em vez de poder escolher outros livros de maior interesse pessoal. Ainda entra a questão da escolha de livros de muitos alunos, sendo de preferência literatura estrangeira: “Eu só escolheria livros de autores estrangeiros... e... é literatura brasileira” (GERALDI, 2007, p. 87). Ai cabe a nós questionar o porquê deste desinteresse em geral pela literatura brasileira? É a forma em que está sendo apresentada dentro da sala de aula? É o resultado de uma cultura-mundo que tem globalizado a literatura tanto que as crianças brasileiras só querem o que vem “de fora”? São perguntas difíceis de abordar porque envolvem uma miríade de fatores sociais, históricos, econômicos e culturais que faria uma definição concreta quase impossível. Mas propõe-se que estas questões sejam pelo menos analisadas pelos educadores do país para poder “capturar” o interesse dessa infância moderna brasileira antes que se torne algo realmente “do passado”.

Ao analisarmos a quantidade de leituras em linhas gerais que um aluno “normal” dentro da escola pública brasileira faz por ano dentro da sala de aula, chegamos a um número de aproximadamente quatro livros por anos (um livro por bimestre). Ezequiel Theodoro Da Silva aponta que destes livros obrigatórios, todos vem de uma lista muito tradicional e estática de livros “clássicos brasileiros”, tais como *Iracema*, *A Moreninha*, *Escrava Isaura*, *Reinações de Narizinho*, *O Sertanejo*, entre outros (DA SILVA *Apud* GERALDI, 2007, p. 83 – 84). A maioria dos romances vem do século passado e, por serem textos não modernos, às vezes não capturam o interesse na leitura dos jovens leitores brasileiros deste século. Da Silva coloca que:

Essas obras estavam (e ainda estão!) sendo lidas num período em que todos pudemos assistir a uma verdadeira explosão da ficção destinada ao público infante-juvenil no Brasil. Certamente tais obras não atingem esse aluno, da escola pública, vindo das camadas de baixa renda e de baixo poder aquisitivo, mas outro qualquer, escolhido como leitor dos novos autores e das novas propostas, como Ana Maria Machado, Wander Piroli, Ruth Rocha, Joel Rufino dos Santos, João Carlos Marinho, Lygia Bojunga Nunes, Ziraldo e outros (DA SILVA *Apud* GERALDI, 2007, P. 84 – 85).

Martins nos traz uma visão sartreana sobre “pelos olhos de outrem” quando ela relata que nenhuma metodologia de alfabetização, avançada ou não, leva por si só à existência de leitores efetivos. Mesmo depois de alfabetizada, muitas pessoas se limitam apenas a leituras pragmáticas, e não ousam entrar no mundo verdadeiro da leitura literária. Muitos suspeitam que o ato de ler signifique inteirar-se do mundo, sendo também uma forma de conquistar autonomia, de deixar de “ler pelos olhos de outrem”.

No seu livro *Ensinar o Prazer de Ler*, Maria Inês Batista Campos também faz a colocação do “olhar do outro” a respeito da literatura e afirma que:

O texto literário possibilita ao indivíduo olhar para o outro e nele reconhecer-se; este ato contribui para a criação de sua identidade. [...] A leitura do texto literário permite estabelecer vínculos com outras pessoas e, por conseguinte, com toda a humanidade (CAMPOS, 2006, p. 12).

É através do estabelecimento desse vínculo com a literatura e com o outro que a pessoa encontra o verdadeiro prazer da literatura e do ato de ler. O leitor consegue capturar rastros seus e de sua própria vida na obra que lê, assim “se encontrando” dentro do mundo “do outro” (a personagem, a trama, a situação, etc.). O outro se torna algo familiar e traz uma nova visão do mundo e até das outras pessoas que fazem parte do mundo.

Maria Inês Batista Campos também nos traz a situação polêmica do ensino de literatura na escola pública e a falta de interesse dos alunos na leitura. Ela aponta que “[...] ao longo das aulas, ensina-se sobre o cenário da literatura, a vida dos autores que se tornam personagens e não sobre o ser da literatura – o texto literário enquanto tal” (CAMPOS, 2006, p. 13). Ao entendermos de onde surge este desgosto pela leitura, essa autora afirma que é necessário analisarmos fatores tais como:

Práticas pedagógicas que não formam o gosto pela leitura, não criam mecanismos que facilitem o acesso aos livros, não apresentam textos com qualidades literárias, restringindo-se às indicações da literatura infanto-juvenil e de consumo. Esses problemas não estão circunscritos à escola, mas também ao âmbito cultural e político do país (CAMPOS, 2006, p. 13).

Nas palavras de Campos, em síntese, as principais bases do ensino da literatura se apóiam no tripé: livro didático, ensino fragmentado e seleção medrosa de autores clássicos (CAMPOS, 2006, p. 34).

No Brasil, os programas de fomento de leitura são poucos ou quase inexistentes. Quando surge um programa de leitura, como foi o caso já citado no Programa *Literatura na*

Minha Casa, tem muitas vezes uma durabilidade curta e acaba rapidamente se entrar na história e memória do povo. Mesmo com uma sociedade tão apta para ler, a leitura uma cultura ou hábito de leitura são coisas pouca cultivada e valorizada dentro da sociedade brasileira.

Ao aprender a gostar a ler sozinho como um ato particular em casa, a criança começa ter mais autonomia e a formar opiniões como um verdadeiro cidadão do mundo, em vez de se esconder dentro de uma cultura de silêncio na qual apenas uma minoria tem “[...] o direito de dar sentido ao mundo, enquanto aos demais resta à submissão aos ditames dos que ‘sabem das coisas’” (MARTINS, 2000, p. 24).

Nos Estados Unidos existe um ritual para dormir com uma “*bedtime story*” (historinha para dormir) que, além de ser um momento especial de compartilhamento entre os pais e os filhos no final do dia, também enfatiza a importância da leitura na vida da criança. Em contrapartida, os pais brasileiros raramente tiram meia hora no final do dia para ler com seus filhos. Em linhas gerais, para o adulto a leitura feita em casa consiste em revistas, jornais, a bíblia ou de outro livro de propósito específico para o adulto.

No seu livro, *Baleios*, Ana Maria Machado comenta sobre esta questão e critica a falta de interesse de muitos pais de lerem com seus filhos em casa:

Mas não custa nada dar quinze minutos a um filho, para compartilhar um tesouro humano – a criança ou adolescente merecem essa atenção de qualidade. Basta ler junto e conversar. Será igualmente inesquecível para o ouvinte. Uma experiência marcante que o tempo não conseguirá destruir. Ouvir contar e sentir que aquela leitura é um presente, uma iniciação a algo precioso, um ato de amor (MACHADO, 2007, p. 33).

Um estudo do Instituto Pró-Livro no Brasil mostra a importância da valorização da leitura na formação de leitores. De acordo com dados do estudo, do índice de alfabetismo no país de 88,6%, 83% dos leitores não leem em outros idiomas. A influência da mãe na leitura da criança é muito evidente, com 49% dos leitores comentando que a mãe foi o fator de maior importância no seu desenvolvimento de práticas de leitura. Em segundo lugar destaca-se a professora com 33%. Entretanto, este índice aumenta consideravelmente até 97,8% quando se considera apenas os jovens de 15 a 24 anos. Isto é mais um indício de que leitores aptos existem no país, mas que existe uma desconexão evidente entre leitor e hábito ou cultura de leitura.

Marisa Lajolo comenta sobre a desconexão ou diagnóstico de uma evidente falta de leitura no país e uma possível terapia ou maneira em que poderia despertar o interesse do leitor e afirma que:

Tanto o diagnóstico (ausência ou declínio do hábito de leitura) quanto à terapia (estratégias de motivação para a leitura) sugerem alienação do modo de leitura patrocinado numa sociedade como a nossa, o que também se revela no léxico de controle social e de automação com que se discute a formação do professor: reciclagem, treinamento, estratégias, hábitos. Os caminhos precisam ser outros. A discussão entre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê (LAJOLO, 2008, p. 107 – 108).

Ao fazermos uma vista comparativa do conceito de formação de leitor dentro da sociedade norte-americana e brasileira, se torna muito claro onde recai a ênfase de quem realmente é “responsável”, se alguém em efetivo seja responsável por um ato tão pessoal como a leitura, para incentivar e estimular o interesse na leitura.

Como anteriormente exposto, as escolas nos Estados Unidos incentivam o hábito de leitura através de programas de leitura dentro da sala de aula, do uso da biblioteca dentro de sala assim como dentro da escola, parcerias com bibliotecas na cidade, parcerias com pizzarias (festa de pizza ou pizza gratuita como prêmio), assim como feiras de livros, clubes do livro, entre outras atividades.

De acordo com os padrões educacionais curriculares nacionais (*National Education Curriculum Standards*) dos Estados Unidos, as normas visam que “[...] all students must have the opportunities and resources to develop the language skills they need to pursue life's goals and to participate fully as informed, productive members of society”.²² Um aspecto interessante notar é como as normas norte-americanas pressupõem que “[...] literacy growth begins before children enter school as they experience and experiment with literacy activities”.²³ A própria escola pressupõe um início de leitura e uma cultura de leitura preexistente dentro da casa de cada aluno antes dele ingressar na escola pela primeira vez com cinco anos.

²² <http://www.educationworld.com/standards/> - “[...] todo aluno tem que ter as oportunidades e recursos para desenvolver as habilidades linguísticas que precisa para seguir as metas na vida e para participar integralmente como membros informados, produtivos da sociedade” – Tr. Tonia L. Wind.

²³ <http://www.educationworld.com/standards/> - “[...] o crescimento literário começa antes de a criança entrar na escola em quanto vivenciam e experimenta com atividades literárias” – Tr. Tonia L. Wind.

Ao consultar *Os Parâmetros Curriculares Nacionais* do Brasil, notamos uma ausência de tais pressuposições sobre a pré-existência de uma cultura de leitura dentro da casa do aluno. Os parâmetros mencionam que “Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade” (MEC/SEF, 2001, p. 71).

Percebemos que uma grande ênfase é colocada em cima do professor de língua portuguesa e seu papel na formação de leitores. Muito se fala das coisas desejáveis para fomentar um ambiente ou condições favoráveis para a leitura tais como: salas de aula com acervos de livros, disponibilidade de textos, e momentos de leitura livre dentro da sala de aula. Mas pouco se fala sobre qual seria o verdadeiro objetivo do livro e da leitura na vida do aluno. Se os próprios parâmetros nacionais não fomentam uma cultura de leitura e não despertam o interesse da criança no livro, torna-se ainda mais complicado cobrar algum resultado melhor de uma sociedade carente de leitores. Maria Helena Martins comenta sobre essa falta de leitor:

“Há, portanto, um equívoco de base quando educadores falam em ‘crise da leitura’; algo desfocado em relação à nossa realidade. O Brasil, em termos de publicações, distribuição e venda de material impresso, principalmente livros, deixa muito a desejar. Quanto a bibliotecas, nem se fala. Mas a oferta vem aumentando, inclusive a preços acessíveis a camadas mais amplas da população. O volume de exemplares vendidos em edições populares cresce, revelando que, mesmo em termos de leitura de livros, a ‘crise’ não se dá tanto devido à falta do que ler, aos preços altos, a pouca qualidade do material, ou mesmo pela inexistência de leitores. A questão é mais ampla e complexa: vem da precariedade de condições sócio-econômicas e se espalha na ineficiência da instituição escolar, determinando e limitando opções” (MARTINS, 2000, p. 27).

Dando continuidade ao comentário da Martins, percebemos que num país como o Brasil, não se pode mencionar as escolas e ineficiências dentro da instituição escolar sem colocar em pauta a complexa conexão entre os baixos índices de leitores no país e a desigualdade social que é tão presente no dia-a-dia de tantos brasileiros. Marisa Lajolo também aponta a importância da literatura e da leitura e afirma:

Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola. Mas ler, no entanto, é essencial (LAJOLO, 2008, p. 106).

Ao falar da importância da literatura no currículo escolar, Marisa Lajolo destaca que: “O cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muito” (LAJOLO, 2008, p. 106). A prática de leitura aqui no Brasil transpassa a imagem de ser algo necessário, algo mundano, algo com propositual (passar numa prova, passar num concurso, passar de ano); em outras palavras, algo desprovido de prazer.

Além de ser algo de pouco prazer, existe outra questão que é a dos tipos de livros que são lançados todos os anos pelos editores brasileiros. Ao comentar sobre este difícil papel que a leitura ocupa hoje em dia no Brasil, Maria Vera Tietzmann Silva ressalta:

Autores e editores projetam seus livros tendo em mente esse leitor ideal, que supostamente se inicia nos livros muito cedo e mantém o hábito da leitura com constância e regularidade. Contudo, no terceiro mundo, onde legiões de adultos semi-alfabetizados tentam resgatar precariamente sua educação formal em cursos noturnos, este pressuposto apresenta-se bastante frágil. Que o confirmem os professores que buscam textos atraentes, com temas adultos e forma facilitada, para suas classes noturnas. Também para esse adultos é preciso encontrar uma trajetória de leitura possível (SILVA, 2008, p. 39).

Exige-se uma grande reformulação na maneira em que a sociedade lida com a questão de leitura e formação de leitores dentro das escolas. Maria Helena Martins destaca que “[...] reformulações são necessárias no sistema político-econômico e sócio-cultural, de modo a permitirem melhoria efetiva de condições de vida da imensa maioria desfavorecida” (MARTINS, 2000, p. 28 – 29). Ela comenta que o ato de ler permite a descoberta de aspectos em comum assim como: diferenças entre os indivíduos, grupos sociais, as várias culturas dentro da sociedade. Mas essa autora adverte que “Ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular” (MARTINS, 2000, p. 28 – 29).

Para ampliar a noção de leitura no país, o Brasil teria que estar disposto a mudar não somente a cultura de leitura dentro das escolas e casas, mas também imperativamente mudar elementos socioeconômicos; assim proporcionando uma melhora de qualidade de vida e mais chances de crescimento pessoal para as classes sociais menos favorecidos.

Ana Maria Machado traz para nós sua visão para uma educação e um acesso à literatura democrática para todos os cidadãos do Brasil. Grande defensora do livro e da leitura para todos, ela aponta que o acesso à literatura não deveria ser de acordo com classe social. O

acesso à educação não deveria seguir os mesmos padrões socioeconômicos injustos presentes no dia a dia de tantos brasileiros. Assim ela afirma:

Minha bandeira permanente é democratizar o acesso à literatura porque não consigo me conformar com o fato de que esse acesso seja privilégio de uma classe – e, dentro dessa classe, de uma elite mais privilegiada ainda, sortuda porque cresceu tendo intimidade com os livros, já que pais e avós liam e sempre houve livros em casa. Para mim, os bons livros são um direito de tudo, sem exceção, porque é uma herança comum da humanidade – como é o meio ambiente, o planeta em que vivemos. Só que fazem parte de uma herança cultural, não natural. [...] reconhecer que o direito à leitura é fundamental para a cidadania. Mais que isso, é fundamental aproximar meninos e meninas da literatura. Não basta dar livros didáticos. Não basta promover a leitura. [...] O que eu quero enfatizar é outra necessidade: o direito à arte. O entendimento da qualidade inalienável desse direito já é bem mais tênue e, por isso, ele costuma ser esquecido. [...] Todo cidadão tem direito à literatura e é dever de uma sociedade democrática procurar garantir, a todos, as oportunidades de acesso ao universo da arte literário. [...] Mesmo sabendo que nem todo mundo tem igual vocação leitora e que alguns vão continuar ávidos por literatura toda a vida, enquanto outros vão preferir outras formas de ter contato com o conhecimento ou de se divertir. Mas, se algum dia querem ler, é indispensável que todos saibam o caminho para chegar aos bons livros. E isso não pode ter nada a ver com a origem social do indivíduo (MACHADO, 2007, p. 172 – 174).

Para dar o pontapé a uma breve análise de um viés multicultural do Brasil, nota-se que a distribuição étnica é bastante diferente no Brasil de que nos Estados Unidos. Ao falar dos índices demográficos brasileiros, 53,7% das pessoas são brancas, 38,5% das pessoas são mulatos (uma mistura da raça branca e raça negra), 6,2% são pretos, 0,09% são outros (que incluem japoneses, árabes e indígenas) e o resto da população seria raças não definidas. Nota-se uma aproximação maior em porcentagens de pessoas brancas e de mulatos no Brasil, que comprova a forte influência de mistura de raças ao longo dos anos no país.

Enquanto os Estados Unidos cultivam uma espécie de mosaico cultural, com cada novo povo trazendo seus costumes, culturas, línguas e literaturas ao país, o Brasil forma uma colorida e misturada salada de fruta. Cada fruta tem seu próprio sabor, cor e aspecto muito singular e diferente do resto das frutas quando comido separadamente, ao misturar todas as frutas juntas numa tigela grande cada fruta cessa de ser diferente e apenas se integra e se confunde com o resto das frutas na salada. É algo muito harmonioso. É como uma orquestra tocando em plena sintonia *Rhapsody in Blue*; a sublime união de música clássica com elementos do jazz. Dentro da grande “aldeia global” em que vivemos, nas palavras da Nelly Novaes Coelho:

Há um denominador comum que une as diferentes produções que são as tendências atuais da literatura infantil/juvenil: o espírito lúdico que é peculiar ao brasileiro e a busca/afirmação da identidade cultural brasileira (língua, linguagem, diferenças regionais, etc.) (COELHO, 2010, p. 289).

Ela acredita que consciente ou inconscientemente, o Brasil está em busca de sua verdadeira identidade. Ao falar do contexto sócio-cultural da leitura no Brasil, é fundamental em primeiro lugar construir uma imagem global dos povos e subculturas que formam o grande mosaico da sociedade brasileira. Usando outro apontamento de Lobato, percebe-se que o Brasil e, no caso do tema da citação, São Paulo exhibe elementos do mesmo “*melting pot*” dos EUA. Na visão lobatiana:

São Paulo é um cadinho. Variados fatores étnicos para ele confluem e, sob a preponderância do fator italiano, borbulham na fervura de decantação em que se plasma o futuro. Do mosaico virá a unidade. O sistema de cristalização, entretanto, é imprevisível. O elemento indígena bem pequena contribuição dá, porque, acuado na concorrência, ou foge à luta, abandonando o campo, ou acantoa-se nos palanques da bacharelise e do funcionalismo. E que frutos dão estas árvores? (LOBATO, 2010, p. 46).

É exatamente esta mistura de gente e crenças e culturas que faz o Brasil o país colorido, rico e especial que é hoje. A identidade brasileira é plural no sentido de que é algo misturado e não separado em gavetinhas ou compartimentos como veremos que é a realidade em outros países.

A religião brasileira é mais um exemplo da pluralidade dentro da sociedade: vemos influências africanas e indígenas trabalhando em conjuntos dentro de religiões tradicionais europeus. Nas palavras de Hermano Vianna: “A diversidade é uma das principais características da cultura brasileira, causa imprescindível de nossa riqueza cultural” (VIANNA *Apud* MACHADO, 2007, p. 75).

Machado fala dos brasileiros sendo um dos povos do mundo mais homogêneos linguística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da terra. Ela aponta que no Brasil todo mundo fala uma única língua e os brasileiros “[...] não abrigam nenhum contingente reivindicativo de autonomia, nem se apegam a nenhum passado. Estamos abertos é para o futuro” (MACHADO, 2007, p. 106). Essa autora ressalta sua confiança pelo povo que formam o rico mosaico cultural brasileiro ao dizer:

Creio que é nessa mestiçagem cultural e nessa homogeneidade linguística que hoje reside e se realiza plenamente em nossa literatura o tal instinto de

nacionalidade de que falava Machado de Assis. Se existe em nossa literatura esse 'instinto de nacionalidade', ou aquilo que mais modernamente, depois de Freud, chamaríamos de nossa 'identidade', ele se manifesta em nossa linguagem literária, neste português híbrido e cheio de registros diversos que foi passando a nos expressar, a falar pela gente desta terra colonizada, por todos estes subalternos dominados, nesta nossa maneira de ser, neste DNA mestiço e plural. [...] esta literatura multifacetada. O resultado acaba sendo uma soma de vozes muito variadas que querem se fazer ouvir. Em seus solos, corais ou contracantos, elas compõem um retrato bastante acurado do que somos. Esse conjunto nos expressa, falando de nossas diferenças e, simultaneamente, fazendo transbordar uma espécie de inconsciente nacional reprimido, híbrido e mestiço, coalhado de impurezas. Mas, ao mesmo tempo, alimentado e vitalizado pela certeza de que temos algo a dizer. Quando mais não seja, ao menos dar o testemunho de uma experiência muito original e teimosa, diferente, num mundo globalizado que tende a ficar cada vez mais igual em toda parte (MACHADO, 2007, p. 106 – 107).

O que Machado aponta é um Brasil multicultural ocupando uma posição de espera diante de um futuro literário, socioeconômico e cultural desconhecido.

CAPÍTULO 4 – TRADUÇÃO, HISTÓRIA E CULTURA E ANÁLISES DE LIVROS SELECIONADOS INFANTIS

Todas las cosas son palabras del
Idioma en que Alguien o Algo, noche y día,
Escribe esa infinita algarabía
Que es la historia del mundo. En su tropel

Pasan Cartago y Roma, yo, tú, él,
Mi vida que no entiendo, esta agonía
De ser enigma, azar, criptografía
Y toda la discordia de Babel. [...]

Jorge Luis Borges

Vocês sabem, as palavras significam mais do que
queremos expressar quando as empregamos: assim, um
livro inteiro deve significar muito mais do que o escritor
quis dizer.

Lewis Carroll

Este último capítulo aborda teorias e conceitos de um ponto de vista tradutório, assim como apresentar propostas e análises de traduções de dois livros ilustrados infantis: *Where the Wild Things Are (Onde Vivem os Monstros)* de Maurice Sendak e *Mr. Peabody's Apples (As Maças do Sr. Peabody)* de Madonna. O estudo linguístico, partindo de uma abordagem dos métodos e dos desafios da tradução neste capítulo terá como base teórica os conceitos e métodos de tradução de teóricos e acadêmicos tais como: Riitta Oittinen, Edwin Gentzler, Lawrence Venuti, Eugene Nida, George Steiner, Mona Baker, André Lefevere, Susan Bassnett, Paul Ricoeur, Jeremy Munday, Rosemary Arrojo, Jacques Derrida, Mauri Furlan, Zohar Shavit, entre outros.

Os estudos da tradução ou a teoria da tradução é uma disciplina que, como aponta André Lefevere, junta trabalhos de uma grande variedade de campos tais como: linguística, estudos literários, história, antropologia, psicologia e economia. Apesar do ato de traduzir ser algo com suas raízes na era romana e grega, a área de estudos da tradução tem atraído a atenção de muitos acadêmicos e tradutores profissionais ao longo dos últimos cinquenta anos. Assim como foi necessário definir literatura e literatura infantil para adentrarmos nos assuntos tratados nos primeiros três capítulos deste trabalho, ao querer abordar o tema de estudos da tradução, torna-se imprescindível definir o que é tradução e o que é tradução de literatura infantil. Da mesma maneira em que para cada crítico literário ou linguístico existe uma teoria literária ou linguística, dentro do campo de estudos da tradução existem uma pletera de

teóricos e teorias sobre o ato de traduzir, o que constitua uma boa tradução, qual a influência de uma tradução na cultura em que é introduzida, técnicas de “domesticar ou estrangeirizar” uma tradução, entre outros.

O fato de que a área de estudos da tradução seja muito amplo com suas raízes no primeiro século da Era Cristã, com Cícero e Horácio, fazem com que uma vista mais completa ou profunda de cada teórico e cada teoria tradutória de maior importância se torne algo impossível e nada prático para o escopo deste trabalho. Devido a restrições de tempo e nosso foco neste capítulo seja de demonstrar uma breve análise dos percalços enfrentados pelo tradutor ao traduzir uma obra literária, propõe-se um breve resumo das principais teorias e métodos de tradução para servir como base para a análise linguística na próxima subseção.

Até a segunda metade do século XX, a teoria da tradução debatia a técnica do tradutor em render uma tradução literal, livre ou fiel. A tradução literal baseava-se numa tradução “palavra por palavra” do texto original, assegurando assim a fidelidade ao texto original e aos propósitos literários do autor original. A tradução livre era uma rendição “sentido por sentido” e seguia conceitos propostos por Cícero. De acordo com sua visão de render uma tradução fiel e livre, Cícero propõe:

And I did not translate them as an interpreter, but as an orator, keeping the same ideas and forms, or as one might say, the “figures” of thought, but in language which conforms to our usage. And in doing so, I did not hold it necessary to render word for word, but I preserved the general style and force of the language (CÍCERO *Apud* MUNDAY, 2006, p. 19).²⁴

Cícero propagava uma tradução que capturasse o sentido do texto original, assim preservando o estilo, a força do texto original, ou seja, da alma e do espírito da mensagem original do autor. Horácio aproximava este conceito com sua ideia em *Ars Poética* quando fala de produzir um texto “prazeroso esteticamente e criativo” na sua tradução. São Jerônimo de Strídon, o mais famoso de todos os tradutores com suas traduções bíblicas do grego e hebraico ao latim, afirma sua técnica tradutória dizendo “eu rendo uma tradução não palavra por palavra, mas sentido por sentido”.

Em 1540 Etienne Dolet enumerou cinco princípios para traduzir bem de uma língua para outra língua. De acordo com Dolet, o tradutor deve entender perfeitamente o

²⁴ E eu não fiz (as traduções) como interprete, mas bem como orador, mantendo as mesmas ideias e formas; ou, como se poderia dizer, as “figuras” de pensamento, mas usando uma linguagem que conforma à nossa. E sendo assim, eu não achei necessário render uma tradução palavra por palavra, mas bem preservei o estilo general e a força da linguagem – Tr. Tonia L. Wind.

sentido e o texto do autor original, deve ter um conhecimento perfeito da língua de origem e língua meta, deve evitar traduções palavra por palavra, deve evitar o uso de formas não muito comuns na tradução, e deve montar as palavras e frases eloquentemente para evitar uma tradução malfeita ou desajeitada (MUNDAY, 2006, p. 7 – 26).

Passando para a Inglaterra do século XVII, Denham, Cowley e Dryden fizeram contribuições importantes à teoria tradutória. Em 1680 Dryden classifica o ato de traduzir em três categorias: metáfrase, paráfrase e imitação. A metáfrase se refere a uma tradução palavra por palavra e linha por linha da tradução, ou seja, uma tradução literal do texto. A paráfrase é uma tradução com latitude onde o tradutor não perde a vista do autor original, mas muda frases para render uma tradução sentido por sentido. A última categoria se refere a uma adaptação do texto original, omitindo certas palavras e perdendo, às vezes, aspectos do sentido do texto de origem.

Depois de Dryden, outro inglês, Tytler, define seus princípios para uma “boa tradução”. Para Tytler, existem três leis ou regras para render uma boa tradução: a tradução deveria expressar as ideias da obra original, o estilo e maneira de escrever deveriam ser do mesmo caráter do original, e a tradução deveria ter a facilidade da composição original. Em outras palavras, o tradutor deveria “[...] adotar a própria alma do seu autor” (MUNDAY, 2006, p. 24 – 27).

O século XIX trouxe algumas mudanças em conceitos tradutórias influenciados em elementos do Romantismo. Em 1813, o teólogo e tradutor alemão Friedrich Schleiermacher distinguiu dois tipos distintos de tradutor: o *Dolmetscher* que traduzia apenas textos comerciais e o *Übersetzer* que trabalhava com textos acadêmicos e literários. Concebido como o pai da hermenêutica moderna, ele acreditava em dois caminhos para o verdadeiro tradutor: deixar em paz o escritor dentro do possível e levar o leitor até o escritor, ou deixar em paz o leitor dentro do possível e levar o escritor até o leitor. Ele propõe “alienar” e “naturalizar” textos para conseguir realizar seus propósitos tradutórios.

Estes dois conceitos tiveram uma grande influência em outro grande tradutor e acadêmico do século XX/XXI, Venuti com seus conceitos de “estrangeirização” (*foreignization*) e “domesticação” (*domestication*) de textos (MUNDAY, 2006, p. 27 – 34). Schleiermacher propagava a impossibilidade de um tradutor traduzir para uma língua que não seja a língua materna. Ele ressalta que: “[...] é um ato que corre tanto contra a natureza quanto a moralidade a se tornar um desertor a sua própria língua mãe e se render a outra” (SCHLEIERMACHER *Apud* LEFEVERE, 2003, p. 5). Este conceito continua ainda hoje com

grande parte dos tradutores profissionais do mundo trabalhando apenas de outra(s) língua(s) estrangeira(s) a sua língua materna.

O teórico e linguista estruturalista russo-americano, Roman Jakobson, no seu artigo *On Linguistic Aspects of Translation (Sobre Aspectos Linguísticos da Tradução)* distingue três maneiras para interpretar um signo verbal: 1) através de uma tradução intralingual (*rewording*) que possibilita sua tradução em outro signo da mesma língua (*rewording*), 2) através da tradução interlingual (*translation proper*) interpretando os signos verbais por meio de outro idioma, e 3) tradução intersemiótica (transmutação) que interpreta os signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais (JAKOBSON *Apud* VENUTI, 2004, p. 114).

Dentro dos seus estudos linguísticos e tradutórios, Jakobson aborda o problema da equivalência de sentido entre palavras em línguas diferentes. De acordo com sua teoria, a equivalência na diferença é o problema cardinal de linguagem e a preocupação crucial da linguística. A proposta de Jakobson, então, se concentra no problema de sentido, equivalência e diferenças de estrutura e terminologia de línguas em vez da inabilidade de uma língua render uma mensagem que foi escrita em outra língua verbal. Ele destacava que as línguas se diferem essencialmente no que devem dizer e não o que podem dizer. Jakobson também considera a poesia como algo intraduzível que requer uma transposição criativa.

A questão de equivalência em sentido e intraduzibilidade de texto é retomada por Eugene Nida nos anos 1960s (MUNDAY, 2006, p. 36 – 38). Em seu artigo “*Theories of Translation*” (*Teorias da Tradução*), o tradutor, especialista em traduções bíblicas, Eugene A. Nida destaca quatro principais perspectivas no tema de comunicação interlingual. Ao longo da história, a perspectiva filológica tem focalizado na fidelidade do texto traduzido. Esta perspectiva, como aponta Nida, foi de suma importância no caso das traduções bíblicas, citando as contribuições importantíssimas de Luther, Cowley, Dryden e Pope deste âmbito, e mais recentemente do George Steiner.

A segunda perspectiva aventada por Nida é a linguística com base nos estudos linguísticos de teóricos como Jakobson e Chomsky. Outros estudos que entram dentro desta perspectiva são estudos de elementos linguísticos e culturais em comunicação e a maneira como são processados pelo cérebro. Nida destaca outro estudioso neste campo, Lambert, com seus estudos sobre bilinguismo que contribuem para a compreensão na maneira em que tradutores e intérpretes processam e trabalham com a linguagem nos seus trabalhos.

A terceira perspectiva é a comunicativa que reflete a importância de um número de elementos básicos na teoria da comunicação, tais como língua de origem (*source text* –

ST), mensagem, receptor e médium. Trabalha também com os processos de codificação e descodificação de mensagens na comunicação original e como estes se comparam com os outros mais complexos do processo de tradução. Dentro desta perspectiva que dá ênfase nas estruturas de discurso para validar a tradução de acordo com a capacidade do texto original e do receptor em cumprir com suas funções, destacam-se contribuições de Susanne Langer, Jakobson, Grimes, Traugott e Pratt.

A quarta e última perspectiva relatada por Nida é a sócio-semiótica. Nesta perspectiva, o foco principal são os múltiplos códigos envolvidos em qualquer ato de comunicação verbal. Nida ressalta que as vantagens do uso da perspectiva sócio-semiótica são múltiplas, e cita o uso de epistemologia realista para falar sobre a vida real de experiências cotidianas, sendo fundamentada na relação triádica entre signo, referente e interprete como uma delas. No seu artigo, *Principles of Correspondence (Os Princípios da Correspondência)*, ele comenta duas orientações básicas na tradução: formal e dinâmica. Ele afirma que não existem equivalências idênticas, e que é necessário procurar a equivalência mais próxima em uma tradução.

Nida fala de distanciamento linguístico e cultural e o papel do tradutor em fazer uso de mudanças formais na tradução. Um dos críticos mais veementes de Nida é o acadêmico Edwin Gentzler. A partir de uma perspectiva desconstrucionista, na sua obra *Contemporary Translation Theory (Teoria Contemporânea da Tradução)*, ele denega o trabalho de Nida por seu ponto de vista teológico com o conceito de que equivalência dinâmica serve para converter os receptores, independente da sua cultura, ao discurso dominante e as ideias do cristianismo protestante.

Nos anos 1960, Catford publica sua obra *A Linguistic Theory of Translation* e oferece uma contribuição imprescindível da mudança (*shift*) envolvida na tradução. Ele define *shift* como saídas da correspondência formal no processo de transferência da língua de origem à língua meta. Os *shifts* seriam em nível (algo que se representa lexicamente em uma língua e lexicamente em outra) ou em categoria (estrutura, classe, unidade ou intra-sistema) (MUNDAY, 2006, p. 60 – 62).

No seu artigo *Possibilidade(s) de Tradução(ões)*, Mauri Furlan destaca as contribuições do Catford à teoria linguística da tradução uma teoria, “[...] na qual se consideram as relações da língua como atividade intralinguística, com níveis e categorias formais da linguística geral, e como atividade extralinguística, com seus meios de expressão e as situações, sempre únicas, quando da produção linguísticas” (FURLAN, 1998, p. 17).

André Alphons Lefevere, um dos teóricos de tradução mais influentes da última metade do século XX, apresenta a tradução como uma reescrita de um texto original. Todas estas obras reescritas refletem uma ideologia específica que tem a capacidade de manipular a literatura para funcionar dentro de uma sociedade numa maneira particular e específica. Lefevere aponta que:

[...] (re) escrita é manipulação, realizada a serviço do poder, e em seu aspecto positivo pode ajudar no desenvolvimento de uma literatura e de uma sociedade. As reescritas podem introduzir novos conceitos, novos gêneros, novos recursos, e a história da tradução é também a história da inovação literária, do poder formador de uma cultura sobre outra. Mas a reescrita também pode reprimir a inovação, distorcer e controlar, e em uma época de crescente manipulação de todos os tipos, o estudo dos processos de manipulação da literatura, exemplificado pela tradução, pode nos ajudar a adquirir maior consciência a respeito do mundo em que vivemos (LEFEVERE, 1992, p. vii)

Junto a Susan Bassnett, Lefevere afirma que não é a palavra nem o texto que é a unidade operacional da tradução. O que realmente “se traduz” numa tradução de um texto e o que se constitui como a menor unidade de tradução é a própria cultura do país. Outro grande teórico da área da teoria da tradução, Edwin Gentzler, aponta que este conceito de tradução cultural é realmente um verdadeiro passo histórico para o campo de estudos da tradução. Ele afirma que simboliza “o advento da era da disciplina de estudos da tradução” no sentido que potencializa um aumento intercultural ou multicultural entre os países do mundo.

Uma questão importante ao estudo da tradução é a receptividade do leitor ao texto traduzido. Nenhum escritor ou tradutor pode ter certeza que o leitor final vai realmente compreender a mensagem ou código do texto original ou traduzido. O leitor sempre acaba trazendo traços de sua própria personalidade e experiências ao ato de ler, interpretar e compreender um texto. O conceito bakhtiano de dialogismo apresenta que tudo na vida pode ser compreendido como parte de algo maior no sentido que existe uma constante interação entre significados.

A tradutora finlandesa Oittinen elucida como toda palavra nasce dentro de um diálogo. Nesta situação, uma palavra, um idioma, uma cultura são dialogados ou relativizados com outra palavra, outra discussão, outro idioma, outra cultura (Oittinen, 2000, p. 30). Ela aponta que traduções, diferentes dos seus originais, sempre combinam o velho com o novo. Para render uma tradução perfeita, o tradutor precisa de “[...] make the partly alien words into words of her/his own; the Word in a translation necessarily contains the translator’s intentions

and feelings, too” (OITTINEN, 2000, p. 31).²⁵ Um livro que é traduzido em outro idioma acaba ganhando uma nova vida, novos sentidos e uma nova visão dentro da nova cultura a partir das novas leituras dos leitores estrangeiros. Sendo assim, podemos afirmar que uma tradução nunca pode ser igual ao original. Sempre existirá uma divergência do texto original devido a diferentes leituras, diferenças de cultura, divergências de época, entre outros fatores sociolinguísticos.

Na introdução à filosofia da tradução do teórico francês Paul Ricoeur no livro *On Translation (Sobre a Tradução)*, Richard Kearney aponta que existem dois paradigmas de tradução para Ricoeur. Em primeiro lugar existe um paradigma linguístico que se refere a como as palavras se relacionam com os sentidos dentro de uma língua ou entre línguas. Segundamente, existe o paradigma ontológico que se refere à maneira em que ocorre a tradução entre um ser humano e outro. Kearney fala da multiplicidade de idiomas, mas de uma singularidade de linguagem. É nisso que se fundamenta a necessidade primordial para a tradução. Ele ainda aponta que o ligamento ou elo comum entre todos os idiomas é a capacidade de mediar um ser falante e um mundo de significados (atuais e possíveis).

Ricoeur fala da necessidade de uma hospitalidade linguística para conseguir render uma boa tradução. Esta hospitalidade linguística seria o ato de habitar a palavra “do outro” enquanto receber a palavra “do outro” na sua própria casa, seu lugar de morar (RICOEUR, 2006, xvi). Toda tradução envolve um diálogo entre o tradutor e o estrangeiro. Neste diálogo o tradutor precisa aceitar as diferenças para conseguir interpretar os códigos linguísticos e culturais e transformá-los em uma linguagem inteligível no seu próprio lugar, sua cultura.

Ricoeur acreditava que a melhor maneira de se conhecer é através do conhecimento “do outro”. Ele até propõe que o futuro da política mundial deveria se basear numa troca de memórias e narrativas entre diferentes nações, porque só traduzindo nossas feridas na linguagem dos outros “estrangeiros” e re-traduzir as feridas deles na nossa própria linguagem que poderia começar haver um processo de melhoramento e reconciliação (RICOEUR, 2006, p. xx). A partir de esta afirmação percebemos o poder da palavra e, mais que isso, da palavra traduzida.

Ricoeur nos traz o conceito da intraduzibilidade do texto estrangeiro e também da tradução ou texto traduzido como um terço texto não-existente. Para render uma boa tradução, o primeiro idioma “origem” tem que se ligar perfeitamente com o segundo idioma “chegada”.

²⁵ [...] fazer com que as palavras parcialmente estrangeiras se tornem suas próprias palavras; a palavra em uma tradução necessariamente contém as intenções e sentimentos do tradutor também – Tr. Tonia L. Wind.

É o terceiro texto inexistente que faz a ligação intertextual para assegurar a transferência idêntica de mensagem (linguagem, cultura, entre outras).

Ricoeur faz uso da teoria de Freud de “memória” e “luto” para aceitar a impossibilidade da tradução perfeita. O luto a que se refere é o reconhecimento e aceitação do tradutor em não poder servir dois mestres: o autor e o leitor. O luto seria para aquele aspecto minucioso que se perde na impossibilidade de traduzir um texto ao outro. O filósofo afirma que o luto para a tradução perfeita produz a felicidade que provem do ato de traduzir. Ele aponta que, diferente da resposta de Benveniste e Saussure sobre a menor unidade de linguagem significante sendo a frase e não a palavra, no caso da tradução são os textos e os grupos culturais que na verdade são de importância. O tradutor precisa entender o “estrangeiro” com seus costumes e idiomas diferentes.

No seu livro, Ricoeur faz referência à obra de grande importância linguística de Walter Benjamin, *The Translator's Task (A Tarefa do Tradutor)*. Na sua obra, Benjamin apresenta o ato de tradução como um modo e para entendê-lo é necessário voltar ao texto original. Ele afirma que uma tradução, não importa a qualidade da mesma, não pode significar nada para o texto original. Uma tradução procede do original, mas na tradução o original aumenta em tamanho linguístico a atingir um grau mais elevado e puro de reconhecimento e apreciação.

O que nunca pode ser traduzido e o que Benjamin chama intraduzível é o “poético”. A poesia é algo intraduzível devido a sua incompreensibilidade do segredo poético que é a alma da poesia. Para colocarmos este conceito em uma situação real, traduzir um manual de maquinaria não requer uma compreensão do segredo poético. Requer um treinamento específico dentro da área de tradução e, às vezes, dentro da área de maquinaria. Um manual não contém uma alma poética. Para Benjamin, a tarefa do tradutor consiste em encontrar a intenção a respeito do idioma no qual a obra será traduzida, para despertar uma reverberação da obra original: um eco da obra original.

Ao adentrarmos a teoria dos polissistemas e o polissistema literário, tomaremos como base os conceitos e princípios da tradução de literatura infanto-juvenil propostas pelos teóricos israelenses Gideon Toury e Itamar Even-Zohar. No início dos anos 1970, surgiu um grupo de pesquisa cujo foco principal foi a tradução literária. O fruto deste grupo foi uma área chamada Estudos Descritivos da Tradução (*Descriptive Translation Studies – DTS*). A base deste grupo foi o Formalismo russo e o Estruturalismo Tcheco, mas a teoria que surgiu do trabalho destes pesquisadores foi dos polissistemas; ou seja, o estudo da tradução de literatura

dentro de uma perspectiva mais ampla de sistemas como cultura, política, arte, religião, entre outros. Even-Zohar define polissistema como:

A multiple system, a system of various systems which intersect with each other and partly over-lap, using concurrently different options, yet functioning as one structured whole, whose members are interdependent (EVEN-ZOHAR, 1990, p. 11).²⁶

Shavit propõe uma tradução que seja o resultado do relacionamento entre o sistema de origem (*source system*) e sistema de meta (*target system*). Colocando o tradutor no papel de uma espécie de mediador, Shavit afirma que existem dois princípios que o tradutor deveria seguir ao traduzir literatura infantil, deixar o texto de acordo com o a sociedade acredita (em certo momento) ser educacionalmente “bom para a criança” e ajustar o enredo, caracterização e linguagem para as percepções prevalentes da habilidade da criança em ler e compreender (SHAVIT, 1986, p. 111-113).

Apesar de adotar a visão sistêmica de Even-Zohar, Toury desenvolveu uma metodologia própria para estudos da tradução baseada em “norma”. Segundo ele, as normas se estendem para além dos limites textuais da literatura:

Translation activities should rather be regarded as having cultural significance. Consequently, translatorship amounts first and foremost to being able to play a social role, i.e., to fulfill a function allotted by a community [...] The acquisition of a set of norms for determining the suitability of that kind of behavior, [...] is therefore a prerequisite for becoming a translator within a cultural environment (TOURY, 1995, p. 53).²⁷

Para Toury, a tradução preenche uma necessidade ou vazio dentro da cultura-alvo. Sendo assim, a necessidade e o modo de traduzir se torna algo “*target oriented*”; ou seja, direcionada à cultura-alvo.

Professor da Temple University e tradutor Lawrence Venuti pode ser considerado um dos estudiosos de estúdios tradutórios na última década devido a suas contribuições sobre

²⁶ Um sistema múltiplo, um sistema de vários sistemas que se cruzam uns com os outros e se sobrepõem parcialmente, através do uso de opções concorrentemente diferentes, mas que funcionam como um todo estruturado, cujos membros são interdependentes – Tr. Tonia L. Wind.

²⁷ As atividades de tradução devieram ser consideradas como sendo significância cultural. Consequentemente, ser tradutor culmina principalmente na capacidade de exercer um papel social, ou seja, cumprir uma função que lhe foi concedida por uma comunidade. [...] A aquisição de um conjunto de normas para a determinação da adequação deste tipo de comportamento, [...] é, portanto, um pré-requisito para se tornar tradutor dentro do ambiente cultural – Tr. Tonia L. Wind.

a estrangeirização (*foreignizing*) do texto meta (*TT*). Sua tese é que a tradução está se tornando uma prática invisível dentro dos Estados Unidos.

A técnica tradutória de domesticação apaga as diferenças culturais e linguísticas do texto estrangeiro ao convertê-lo num texto que conseguirá a aceitação da cultura meta. Domesticação compreende-se nas estratégias que levam ao apagamento, na tradução dos elementos estrangeiros presentes em um texto, sendo a estrangeirização o oposto.

Em seu artigo “*Towards a Translation Culture*” (*Ao Rumo a uma Cultura de Tradução*), Venuti aborda as dificuldades de uma verdadeira cultura de tradução. Ele propõe a necessidade de uma cultura onde textos traduzidos são escritos e lidos, ensinados e estudados, reconhecidos como obras que não simplesmente distintos dos textos de origem que eles traduzem, mas que são vitais à cultura de destino que está recebendo a tradução e aos intercâmbios constantes e eternos com outras culturas estrangeiras.

Venuti define a tradução como um processo pelo qual uma cadeia de significantes que constitui o texto da língua de origem é trocada por uma cadeia de significantes na língua de chegada, que o tradutor propõe no poder de uma interpretação (VENUTI, 2004, p. 17). Ela cita Edith Grossman e sua descrição do conceito instrumental do trabalho do tradutor. Segundo Grossman, a descrição mais fundamental de que se faz o tradutor:

Is that we write – or perhaps rewrite – in language B a work of literature originally composed in language A, hoping that readers of the second language – I mean, of course, readers of the translation – will perceive the text, emotionally and artistically, in a manner that parallels and corresponds to the esthetic experience of its first readers (GROSSMAN *Apud* VENUTI, 2004, p. 17).²⁸

Venuti questiona quais “first readers” (primeiros leitores) seriam esses mencionados por Grossman. Ele cita a dificuldade para um tradutor de estar seguro de que uma tradução realize as intenções originais do autor quando aquele autor não tinha a intenção de escrever na língua de destino. Grossman afirma que essencialmente o tradutor pode apenas aspirar ou ter a esperança de produzir um efeito equivalente na sua tradução do sentido original do texto de origem.

Diferente ao método instrumental discutido por Grossman, Venuti oferece uma abordagem hermenêutica na tradução do texto de origem. Ele aponta que uma tradução nunca

²⁸ É que escrevemos – o talvez re-escrevemos – na língua B uma obra literária originalmente escrita em língua A, na esperança de que os leitores da segunda língua – quero dizer, obviamente, os leitores da tradução – terão a mesma percepção, emocionalmente e artisticamente, numa maneira em que paralela e corresponde à experiência estética dos seus primeiros leitores – Tr. Tonia L. Wind.

consegue comunicar livremente e sem problemas devido ao fato do tradutor negociar as diferenças linguísticas e culturais do texto estrangeiro ao reduzi-las e oferecer outras referências, basicamente domésticas, tiradas da língua receptora para tornar-se possível a recepção do estrangeiro. Sendo assim, o texto estrangeiro não é comunicado propriamente dito, e sim inscrito com inteligibilidades e interesses domésticos. É sempre reconstruído de acordo com valores diferentes e sempre variável de acordo com línguas e culturas diferentes.

Venuti ressalta que:

Translators should be able to give an account of their work that is cognizant of these cultural conditions. They should be able to show how, given these conditions, their translation aims to fix the form and meaning of the source text so as to inscribe a particular interpretation. [...] In interpreting the source text, the translator alters it in the most material way. It is detached from its originary context where it supported meanings, values, and functions specific to the source language and culture, and it is simultaneously inserted in a different context, created by the translation, where it supports meanings, values and functions specific to the receiving language and culture. [...] This point is rather that a literary work is much more than any such correspondence: it is a complex cultural artifact that never survives intact the move to another language and culture where it comes to signify, to be valued, and to function differently. [...] If translators want to change the cultural marginality of translation, they need to change the ways that they themselves think about and represent their work (VENUTI, 2004, p. 17).²⁹

Em artigo de sua autoria, *Translation, Community, Utopia (Tradução, Comunidade, Utopia)*, Venuti menciona como uma tradução, principalmente de um texto literário, envolve uma liberação de uma sobra doméstica. Ele afirma: “The foreign text is rewritten in domestic dialects and discourses, registers and styles, and this results in the production of textual effects that signify only in the history of the domestic language and culture”³⁰ (VENUTI, 2004, p. 471).

Venuti usa o termo invisibilidade do tradutor no seu livro *The Translator's Invisibility (A Invisibilidade do Tradutor)* para descrever a situação do tradutor e a atividade

²⁹ www.iowareview.org Os tradutores deveriam conseguir dar um relato de seu trabalho que é ciente de estas condições culturais. Eles deveriam conseguir mostrar como, dado estas condições, sua tradução visa fixar a forma e o sentido do texto de origem para inscrever uma interpretação específica. [...] Ao interpretar o texto de origem, o tradutor altera-o na maneira mais material. Se vê deslocado de seu contexto original onde apoiava sentidos, valores, e funções específicas à língua e cultura de origem, e é inserido simultaneamente num contexto diferente, criado pela tradução, onde apoia sentidos, valores e funções específicas à língua e cultura receptora. [...] Este ponto é mais que uma obra literária é muito mais que qualquer tipo de correspondência: é um artefato cultural complexo que nunca sobrevive intato a mudança a outra língua e cultura aonde chega a significar, a ser valorizado, e a funcionar diferentemente. [...] Se os tradutores querem mudar a marginalidade cultural da tradução, eles precisam mudar a maneira em que eles mesmos pensam sobre e representam seus trabalhos – Tr. Tonia L. Wind.

³⁰ O texto estrangeiro é re-escrito em dialetos e discursos, registros e estilos domésticos, e isto resulta na produção de efeitos textuais que tem significância apenas dentro da história da língua e cultura doméstica – Tr. Tonia L. Wind.

dentro da cultura contemporânea Anglo-Americana. Na visão de Venuti, o tradutor é um agente poderoso para a mudança cultural. Ele cita Norman Shapiro ao dizer que ele vê a tradução como:

An attempt to produce a text so transparent that it does not seem to be translated. A good translation is like a pane of glass. You only notice it's there when there are little imperfections – scratches, bubbles. Ideally, there shouldn't be any. It should ever call attention of itself (SHAPIRO *Apud* VENUTI, 2004, p. 1).³¹

O poeta e tradutor mexicano, Octavio Paz, fala da tradução como sendo a transferência de um termo desconhecido em palavras simples que já sabe dentro da sua língua. Ele usa o exemplo de uma criança que pergunta a sua mãe sobre o sentido de uma palavra. O que a criança realmente busca é a tradução da palavra em outras palavras mais simples que já conhece. Ela destaca a pluralidade de línguas e sociedades no mundo moderno. Cada língua é uma vista do mundo, e cada civilização um mundo.

No seu livro, *Translation Studies (Estudos Tradutórios)*, Susan Bassnett cita Octavio Paz e seu conceito de que todos os textos, sendo parte de um sistema literário que descende de e se relaciona com outros sistemas:

Every text is unique and, at the same time, it is the translation of another text. No text is entirely original because language itself, in its essence, is already a translation: firstly, of the non-verbal world and secondly, since every sign and every phrase is the translation of another sign and another phrase. However, this argument can be turned around without losing any of its validity: all texts are original because every translation is distinctive. Every translation, up to a certain point, is an invention and as such it constitutes a unique text (PAZ *Apud* BASSNETT, 2002, p. 46).³²

Sendo assim, percebemos a lógica da afirmação de Paz de que todos os textos são em atualidade “traduções de traduções de traduções”.

³¹ Uma tentativa de produzir um texto que é tão transparente que parece ser uma tradução. A boa tradução parece-se com uma vidraça de janela. Você só percebe que está aí quando existem pequenas imperfeições – arranhões, bolhas. Idealmente, não deveria ter nenhuma. Nunca deveria chamar a atenção a si mesmo – Tr. Tonia L. Wind.

³² Todo texto é único e, ao mesmo tempo, a tradução de outro texto. Nenhum texto é integralmente original, porque a linguagem em si, em sua essência, já é uma tradução: primeiramente, do mundo não-verbal e secundamente, sendo que todo signo e toda frase é a tradução de outro signo e de outra frase. Entretanto, este argumento pode ser revertido sem perder sua validade: todos os textos são originais porque cada tradução é distinta. Toda tradução é, até certo ponto, uma invenção e como tal constitui um texto único – Tr. Tonia L. Wind.

4.1 Tradução: Uma Porta aos Livros Ilustrados no Mundo das Crianças

The problems do not depend on the source text itself, but on the significance of the translated text for its readers as members of a certain culture, or of a sub-group within that culture, with the constellation of knowledge, judgment and perception they have developed from it.³³

Mary Snell-Hornby

Como a compreensão é um estado de certeza zero, no final só é uma pessoa capaz de dizer se um indivíduo compreende algo ou não, e essa pessoa é esse indivíduo específico.

Frank Smith

As teorias tradutórias apresentadas anteriormente se referem, de modo geral, ao ato de tradução dentro do mundo literário adulto “tradicional”. Devido ao caráter especial do nosso foco, recorreremos às teorias da tradutora finlandesa especialista em literatura infantil e teórica de tradução de literatura infantil, Riitta Oittinen. A teórica afirma a necessidade de, ao traduzir livros para crianças, escutar a criança. Esta criança pode ser tanto uma criança no bairro ou até a criança que permanece viva dentro de cada um de nós. Ela aponta que a situação e propósito são partes intrínsecas de qualquer tradução, e que tradutores nunca traduzem palavras isoladas.

O trabalho do tradutor é o de ler um texto ou interpretar o contexto de uma situação para poder render uma versão fiel ao original no novo idioma. Mas o que acaba sendo realmente “traduzido” não são apenas as palavras, e sim algo muito mais profundo e rico. Nas palavras de Oittinen:

Translators never translate words in isolation, but whole situations. They bring to the translation their cultural heritage, their reading experience, and, in the case of children's books, their image of childhood and their own child image. In so doing, they enter into a dialogic relationship that ultimately involves readers, the author, the illustrator, the translator, and the publisher (OITTINEN, 2000, p. 3)³⁴.

³³ Os problemas não dependem do texto fonte em si, e sim na significância do texto traduzido para seus leitores como membros de certa cultura, ou de um subgrupo dentro daquela cultura, com a constelação de conhecimento, discernimento e percepção que tem desenvolvido dele – Tr. Tonia L. Wind.

³⁴ Tradutores nunca traduzem palavras isoladas, e sim situações inteiras. Eles trazem à tradução todo seu patrimônio cultural, sua experiência de leitura, e, no caso de livros infantis, suas imagens de infância e da sua própria imagem de criança. Assim, eles entram num relacionamento dialógico que envolve no final os leitores, o autor, o ilustrador, e o editor – Tr. Tonia L. Wind.

Ela afirma que ao escrever e ler, o tradutor entra em uma interação dialógica com a criança. É uma interação eterna na qual os signos que o tradutor remete são interpretados pela criança constantemente. Ao ver a tradução como o veículo de transformação de códigos e o tradutor como intérprete e emissor destes códigos, o leitor se torna o receptor numa eterna e inseparável troca de mensagens do texto traduzido ao leitor final.

O texto traduzido, por sua vez, ganha uma vida própria distinta do texto original, e o tradutor se torna o “autor” ou “co-autor” desta nova obra artística. Este fato é muito contraditório sendo que a maioria das vezes o tradutor nem sequer é mencionado na obra traduzida. Este conceito nos remete à invisibilidade do tradutor do Venuti apresentada anteriormente neste trabalho. O tradutor, apesar de ter suma importância na produção e recriação do texto original, passa a ocupar um lugar invisível e obscuro perante o autor e obra traduzida. Oittinen afirma que:

Reading is the key issue in translating for children: first the real reading experience of the translator, Who writes her/his translation on the basis of how she=he has experienced the original; second, the future readers’ reading experiences imaged by the translator, the dialogue with readers Who do not yet exist for her/him, that is: imaginary projections of her/his own readerly self. The translator reaches toward the future child readers, who are the beneficiaries of the whole translation process – the child and the adult reading aloud. Translators are readers who are always translating for their readers, the future readers of the translation (OITTINEN, 2000, p. 5).³⁵

A tradução de literatura infantil, igual à tradução de qualquer outro texto literário ou não literário, envolve uma preocupação inerente em manter uma equivalência entre o texto original e a versão traduzida e em assegurar uma tradução mais perfeita ou ideal possível. Equivalência torna-se, às vezes, um conceito subjetivo e difícil de mensurar sendo que cada tradutor analisa uma obra original e sua tradução em termos de forma, conteúdo, efeito de acordo com sua leitura e interpretação particular.

Oittinen nos traz a visão comum de muitos acadêmicos de que frequentemente, ao considerar o conceito de equivalência na tradução de literatura infantil, “They often find it self-evident that a good translation is an equivalent, faithful translation, that a good translator

³⁵ [...] a leitura é o assunto principal ao se traduzir para crianças: primeiro, a verdadeira experiência de leitura do tradutor, que escreve sua versão baseado na maneira em que ela/ele vivenciou a obra original; segundo, a experiências de leitura dos futuros leitores imaginados pelo tradutor, o dialogo com os leitores que ainda não existem para ela/ele, ou seja: projeções imaginárias de seu próprio ser leitor. O tradutor se aproxima aos futuros leitores infantis, quem são os beneficiários do processo completo de tradução – a criança e o adulto que leem em voz alto. Os tradutores são leitores que sempre está traduzindo para seus leitores, os futuros leitores da tradução – Tr. Tonia L. Wind.

is an invisible, faithful translator, and that the function of a translation is the same as that of its original” (OITTINEN, 2000, p. 8).³⁶

O teórico e tradutor especialista em traduções bíblicas, Eugene A. Nida, fala de uma equivalência dinâmica ou funcional ao analisar a perfeição de uma tradução. Oittinen aponta que, para Nida, as reações dos leitores do texto língua-fonte deveriam ser aproximadamente iguais às reações dos leitores de língua-meta. Podemos questionar a possibilidade ou impossibilidade de produzir uma tradução igual ao original que possa ter o mesmo efeito do leitor, sendo que a tradução foi escrita em outra época, outro lugar, outro idioma, outro país e outra cultura. Oittinen ressalta que a situação, que é a parte mais importante do ato de tradução, entende-se como contexto, tempo, lugar e cultura.

Quando lemos, escrevemos, traduzimos sempre nos encontramos dentro de uma situação. Ou, nas palavras de Stanley Fish, “A text is never not in a context. We are never not in a situation”³⁷ (FISH *Apud* Oittinen, 2002, p. 8). O tradutor se encontra em um eterno ciclo de leitura, interpretação, expressão de ideologias através de normas ou métodos de tradução aceitas no momento e interpretação e interiorização pelo leitor final dentro de sua “situação” atual. De acordo com Fish, “Every text, every translation is different and reflects not only the original text, but also the translator’s own personality; in translating for children this involves the child in the translator (her/his conscious and unconscious memory) as well as her/him image of the child” (FISH *Apud* Oittinen, 2002, p. 33)³⁸.

Uma obra que exemplifica perfeitamente como a linguagem do texto original afeta profundamente a tradução, assim como oferece uma miríade de desafios linguísticos para o tradutor literário é Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll. Deste livro clássico que é posto em questão o racionalismo vitoriano pelo uso de “*nonsense*”, ou subversão linguística ou invenção de linguagem, Lobato coloca que a obra de Carroll:

Realizara o milagre de fixar com palavras um movimentadíssimo sonho de criança. Um sonho com a rigorosa lógica dos sonhos, que é um ilogismo incompreensível. Do mundo inglês emigrou o livro para os demais mundos étnicos deste nosso mundinho terreal (LOBATO, 2010, p. 154).

³⁶ Muitas vezes eles acreditam inerente que uma boa tradução é uma tradução equivalente e fiel, e que um bom tradutor é um tradutor invisível e fiel, e que a função de uma tradução é a mesma que da original – Tr. Tonia L. Wind.

³⁷ Um texto nunca não está em um contexto. Nunca não estamos dentro de uma situação – Tr. Tonia L. Wind.

³⁸ Todo texto, toda tradução é diferente e reflete não somente o texto original, mas também a personalidade do próprio tradutor; ao traduzir para crianças este envolve a criança no tradutor (sua memória consciente e inconsciente), assim como sua imagem de “criança” – Tr. Tonia L. Wind.

Nelly Novaes Coelho afirma que o grande valor literário da obra está em sua invenção de linguagem. Nas palavras da crítica, “essa invenção de invenção de linguagem ou subversão linguística tem sido, com toda a evidência, um dos grandes obstáculos ao aparecimento de grande número de traduções fiéis ao original” (COELHO, 2010, p. 173). A autora cita o mito da Torre de Babel como ponto de partida de duas lições importantes sobre a comunicação através de uma língua. Ela destaca as duas lições deste mito sendo “[...] a primeira é a necessidade básica da comunicação verbal entre os homens, para que juntos possam trabalhar e construir suas vidas. A segunda é o poder quase divino que eles podem alcançar, a partir do domínio da palavra” (COELHO, 1987, p. 21 – 22).

Para o leitor não-nativo do inglês, uma das maiores dificuldade em ler a obra original é devido à desestruturação da linguagem nela contida. Na obra original de Carroll, percebe-se o uso de expressões idiomáticas, canções de ninar, cantigas folclóricas, poesias escolares e elementos folclóricos. Como aponta Coelho:

Queremos crer que as maiores dificuldades encontradas pelos tradutores de Alice no País das Maravilhas tenham sido exatamente a inventividade do autor, ao subverter as normas linguísticas, no tratamento das palavras parônimas. Inclusive porque, ao passar para uma outra língua, na maior parte das vezes a paronomásia não persiste, e assim o trabalho do tradutor seria encontrar em sua língua os equivalentes ao jogo de palavras pretendido pelo autor – o que nem sempre tem sido possível (COELHO, 2010, p. 173 – 174).

Este apontamento de Coelho nos traz novamente a questão se uma tradução é realmente capaz na sua capacidade de rendição fiel ao original, capturar a essência da linguagem e sentido original.

O livro *Onde Vivem os Monstros*, de Maurice Sendak, apesar de fazer parte do pós-modernismo, é uma obra que exemplifica os conceitos romancistas de conto maravilhoso e de encantamento. Tornou-se um livro clássico, devido em parte, pela razão citada acima: apela tanto à criança interna e eterna de cada adulto, ao mesmo tempo encantando que o faz pelo lado inteligente e adulto de cada criança. É um daqueles livros que uma criança pode ler mil vezes, mas cada nova leitura traz um elemento novo, inesperado e delicioso para desfrutar junto aos pais.

O original em inglês, *Where the Wild Things Are*, foi publicado em 1963, já sua tradução em português foi publicada posteriormente em 2009. Nesta obra modernista, vemos claramente o uso do elemento romanesco de transformação da personagem Max e também a suma importância das ilustrações para enriquecer o conteúdo do livro. O escritor/ilustrador do

livro original em inglês, Maurice Sendak, ganhou a Medalha Caldecott em 1964 por ser o melhor livro ilustrado estadunidense para crianças publicado naquele ano.

As suas ilustrações servem para levar o leitor para dentro do mundo de onde vivem os monstros, e preencher o vazio deixado pela falta de texto; assim criando um balanço entre texto e imagem que trabalham em conjunto para concretizar o prazer final do leitor infantil. De fato, conforme notou Perry Nodelman, “os livros-ilustrados possuem ritmos singulares, convenções singulares de forma e estrutura, um corpo singular de técnicas narrativas” (NODELMAN, 1988, p. VIII).

Ao falar da maneira pela qual as crianças percebem as coisas de modo diferente dos adultos, Nicolas Tucker cita Maurice Sendak, que, após se acusado de realizar trabalho grotesco por desenhar crianças com cabeças grandes, disse: “Eu conheço as proporções do corpo de uma criança. Mas estou tentando desenhar o modo como as crianças *se sentem* – ou melhor, o modo como imagino que elas se sintam” (TUCKER *Apud* HUNT, 2010, p. 236).

Hunt aponta o valor e mérito dos livros ilustrados dentro do mundo literário. Ele ressalta que: “[...] grande parte da complexidade, como o uso da metáfora, por exemplo, é expressa pelos elementos visuais: o tamanho e o formato do livro, a espessura do papel, as fontes” (HUNT, 2010, p. 233). Em *Onde Vivem os Monstros*, com poucas palavras o autor consegue levar o leitor dentro do mundo selvagem da inconsciência de Max através de imagens que servem como metáforas e outros elementos linguísticos normalmente presentes em um texto “normal”.

Os livros ilustrados têm este poder de “[...] cruzar o limite entre os mundos verbal e pré-verbal; podem ser aliados da criança-leitora” (HUNT, 2010, p. 234). A ilustração é uma interpretação de um texto, de o que está acontecendo dentro da obra e ao mesmo tempo, é livre para ser interpretada pelo leitor com cada nova leitura. Sônia Landes afirma que: “Um dos papéis das imagens em um livro-ilustrado é realçar o significado de uma história ilustrando as palavras” (LANDES *Apud* HUNT, 2010, p. 236).

Joan Crass, ao referenciar o clássico de M. D. Vernon, *Percepção e experiência*, sugere que para crianças menores de onze anos “As palavras são necessárias para explicar as imagens e sequências, e que ‘estudos sobre preferências infantis tendem a mostrar que elas apreciam imagens realistas, estilizadas, quase abstratas e caricaturais, desde que haja unidade e harmonia entre a história e a imagem” (CRASS *Apud* HUNT, 2010, p. 240). As crianças veem tudo em uma obra ilustrada, contrariamente do adulto que tem a tendência de ver apenas o que nos interessa.

Como aponta o ilustrador Roger Duvoisin, as crianças:

Ainda não fizeram nenhuma escola [;] a criança também tem propensão a apreciar esse seu mundo detalhado em termos de acontecimentos, de coisas sendo feitas ou, em outras palavras, em termos de histórias (DUVOISIN *Apud* HUNT, 2010, p. 241).

Em vez de tentar colocar significados nas imagens e acontecimentos ilustrados no livro, a criança apenas aprecia toda a beleza das imagens nas páginas como uma obra de arte. John Rowe Townsend destaca a importância da literatura e arte em geral na vida e desenvolvimento da criança e ressalta:

Muitas vezes os livros-ilustrados são a primeira introdução da criança à arte e à literatura [...]. Dar a ela livros-ilustrados crus, estereotipados é abrir o caminho para tudo o mais que é cru e estereotipado [...] mesmo que as crianças nem sempre apreciem o melhor quando o veem, elas não terão nenhuma chance de apreciá-lo se não o virem (TOWNSEND, 1983, p. 321).

Ao introduzir a criança à arte da literatura e dos livros ilustrados desde cedo, a leitura e apreciação de obras artísticas inconscientemente e integralmente entra na vida da criança onde permanecerá para o resto da sua vida.

4.3 Uma Breve Análise de Onde Vivem os Monstros

Se a literatura infantil se destina a crianças e se se acredita na qualidade dos desenhos como elemento a mais para reforçar a história e a atração que o livro pode exercer sobre os pequenos leitores, fica patente a importância da ilustração nas obras a eles dirigidas.

REGINA ZILBERMAN

Para apresentar uma breve análise do enredo do livro de Sendak, depois de a personagem de Max ter aprontado o dia inteiro, a mãe dele o mandou para seu quarto para ficar de castigo. Naquela noite uma floresta aparece magicamente no quarto de Max e surge um oceano e um barquinho particular para levar Max (agora transformado no Rei dos Monstros) para onde vivem os monstros. O fato de Max se tornar um monstro ilustra a ideia de Nelly Novaes Coelho sobre o valor e o poder da onipresença da metamorfose na literatura:

A transformação dos seres e das coisas, sem dúvida, está ligada à ideia de evolução da humanidade e do universo, e deve ter preocupado o homem desde os primórdios, pois aparece nas mais antigas fontes de narrativas que se conhecem (COELHO, 2010, p. 155).

Quando Max quer amansar os monstros ele usa o “truque mágico” de olhar nos olhos deles:

[...] até que Max disse ‘quietos!’ e assim amansou todos eles com o truque mágico de olhar nos olhos amarelos deles sem piscar nem uma vez e eles ficaram com medo e disseram que mais monstruoso do que ele não havia e o fizeram rei de todos os monstros (SENDEK, 2009, p. 19-21).

Depois de conviver pouco tempo com os monstros, Max desiste de ser Rei dos Monstros e viaja no seu barquinho de volta ao seu quarto onde encontra sua janta (ainda quente). Percebemos que a viagem do Max que parecia tão extensa (o narrador conta que Max viaja quase um ano no seu barco indo para onde vivem os monstros, e mais um ano de volta), na realidade não passa de alguns minutos ou horas na vida de Max. Existe uma perda da noção de tempo dentro do mundo imaginário da viagem sobrenatural de Max num devaneio de infância. É um momento de perda de noção de tempo que, de acordo com Bachelard,

Uma imagem poética pode ser o germe de um mundo, o germe de um universo imaginado diante do devaneio de um poeta. A consciência de maravilhamento diante desse mundo criado pelo poeta abre-se com toda ingenuidade (BACHELARD, 2009, p. 1).

Nota-se que a ingenuidade do devaneio infantil de Max é o que potencializa sua volta ao mundo real. Ao entrar no mundo fantástico dos selvagens, Max leva o leitor numa viagem repleta de selvagens e uma perda geral de tempo na escuridão da noite na selva. De acordo com a definição de Todorov:

O fantástico se apoia essencialmente em uma vacilação do leitor – de um leitor que se identifica com o personagem principal – referida à natureza de um acontecimento estranho. Esta vacilação pode resolver já seja admitindo que o acontecimento pertença à realidade, já seja decidindo que este é produto da imaginação ou o resultado de uma ilusão; em outras palavras, pode-se decidir que o acontecimento é ou não é (TODOROV, 2004, p. 82).

Outra técnica que se nota em *Onde Vivem os Monstros* é o uso da repetição. Coelho aponta que: “A repetição ou reiteração, juntamente com a simplicidade da

problemática e da estrutura narrativa, é outro elemento constitutivo básico dos contos populares” (COELHO, 2010, p. 154). A tradução do texto original tem apenas 341 palavras, essas divididas em apenas 37 páginas. Destas 341 palavras, estima-se que quase a metade são palavras repetidas. O narrador conta a viagem de Max no seu barquinho indo para onde vivem os monstros dizendo que “[...] ele navegou noite e dia / semana vem semana vai / durante quase um ano / para onde vivem os monstros” (SENDAK, 2009, p. 14-15). O retorno é apresentado usando as mesmas palavras, só que em sentido contrário: “[...] e navegou de volta por mais de um ano / semana vem semana vai / e um dia inteiro” (SENDAK, 2009, p. 33). Esta técnica de repetir a viagem de Max ilustra:

O prazer sempre renovado com que as crianças ouvem repetidas vezes as mesmas estórias, e como as exigem imutáveis em seus termos, reclamando contra quaisquer alterações que o ‘contador’ lhes queira introduzir (COELHO, 2010, P. 154).

A criança sente prazer em saber de antemão o que vai acontecer com sua personagem favorita, e se sente segura em escutar os acontecimentos da estória sendo que já sabe como tudo vai acabar no final. No caso desta obra específica, o texto reduzido potencializa a memorização da estória e faz com que a criança se integre de forma total à viagem onírica de Max ao mundo dos monstros.

Ao lançar uma breve vista aos monstros no livro que é, nas palavras de Fitzsimmons, “[...] one of the most famous dream journeys in picture book form [...]”,³⁹ baseado nas afirmações de Sendak, com respeito a estas imagens, eles são personificações a partir dos membros da sua própria família. Sendak, que nasceu em Brooklyn, NY, de pais imigrantes judeus polacos e não teve uma infância “tradicionalmente feliz”. Ele descreveu sua própria infância como “uma situação terrível”, devido, em grande parte, ao fato de muita da sua família ter morrido durante o holocausto; fato que desde muito jovem expôs o autor à morte e ao conceito de mortalidade. Os monstros no livro foram baseados em parentes que frequentavam a casa de Sendak para jantares semanais de família. Devido ao inglês fragmentado ou macarrônico e os maneirismos estranhos das tias imigrantes, Sendak encontrou nelas a base perfeita para seus seres selvagens no livro *Onde Vivem os Monstros*. Segundo Fitzsimmons⁴⁰:

³⁹ “[...] uma das jornadas oníricas mais famosas em forma de livro ilustrado [...]”.

⁴⁰ <http://www.inter-disciplinary.net/ati/Monsters/M2/fitzsimmons%20paper.pdf>.

Typically the view taken by commentators is that, as detailed by Bruner one of the primary links to understanding a narrative picture book is that they represent at least some form of autobiographical account of the author's life. Sendak confirms this view stating that the book contains early childhood memories and was a product of boredom and the subsequent desire to create fantasy. Sendak acknowledges that they reminded him instantly of his aunts. While Sendak remembers these aunts as annoyances, it would appear that "they represented an epitome of intertwined fear, disruptive emotions, and frustration".⁴¹

Recorrendo às teorias de Gaston Bachelard no seu livro, *A Poética do Devaneio*, vemos que "O devaneio é então um pouco de material noturna esquecida na claridade do dia" (BACHELARD, 2009, p. 10). A criação literária de Sendak tem sido reconhecida como uma jornada onírica ou de devaneio e também como uma jornada para dentro da *psique* humana. Nesse sentido, Bachelard afirma que:

Se a matéria onírica se condensa um pouco na alma do sonhador, o devaneio cai no sonho; os 'acessos de devaneio', observados pelos psiquiatras, asfixiam o psiquismo, o devaneio torna-se sonolência, o sonhador adormece (BACHELARD, 2009 p. 10-11).

As fantasias e devaneios criados por Sendak são apontados, por muitos, como resultado da necessidade do autor de se desligar do mundo triste e do tédio da sua realidade infantil. Em pensamento bachelardiano, podemos afirmar que Sendak procurava encontrar um lugar de um "[...] devaneio cósmico [...] que tem sua raiz na alma do sonhador" (BACHELARD, 2009 p. 14-15). No seu artigo acima referenciado sobre a personificação de monstros nesta obra de Sendak, Fitzsimmons aponta uma relação entre Max vestido como um animal "selvagem" nas primeiras páginas do livro e os próprios bichos selvagens com os quais Max encontra no mundo dos seus sonhos. Muitos críticos são da opinião que a representação que Sendak faz dos "Seres Selvagens" na obra são de fato uma representação típica dos sentimentos, medos e fracassos profundos e reprimidos do próprio autor.

⁴¹ Frequentemente os comentaristas são da opinião de que, como detalhado por Burno, um dos principais elos para compreender um livro ilustrado narrativa é que representa ao menos alguma forma de conto autobiográfico da vida do autor. Sendak confirma esta opinião afirmando que o livro contém lembranças da sua infância e que foi um produto do tédio e do subsequente desejo para criar fantasia. Sendak admite que elas o lembrem imediatamente da suas tias. Em quanto Sendak lembra estas tias como inconveniências, apareceria que "elas representam o epítome da entrelaçamento de medo, emoções perturbadoras e frustração". – Tr. Tonia L. Wind

4.4 Imagens que Falam com as Palavras...

A picture book is a dialogue between two worlds: the world of images and the world of words.⁴²

LEONARD S. MARCUS

Ao analisar um livro tão famoso por suas magníficas ilustrações como é o caso de *Onde Vivem os Monstros*, seria impossível deixar de comentar página por página sobre as ricas imagens e como o autor modifica elementos nelas encontradas para acompanhar e enriquecer o texto. Percebe-se que as imagens vão aumentando de forma gradativa de acordo com o controle que a personagem Max vai adquirindo sobre a situação fantástica do seu devaneio. A magia deste livro está nos elementos artísticos e, como aponta Nicholas Tucker, “[...] a arte do livro ilustrado [...] reside nas interações entre a ilustração e o texto” (TUCKER *Apud* HUNT, 2010, p. 236).

O conto começa com uma página quase toda em branco e um retângulo de tamanho reduzido centralizado na página com uma ilustração de Max vestido de lobo, com uma expressão de descontentamento no rosto, martelando uns lençóis na parede para fazer uma espécie de esconderijo. Usando a versão em Português do original, o texto na página ao lado que acompanha esta ilustração diz que “Na noite em que Max vestiu sua fantasia de lobo e saiu fazendo bagunça”.

Na próxima página o espaço em branco já se vê diminuído e o retângulo ilustrativo já se apresenta maior, mostrando Max pulando das escadas e correndo atrás de um cachorrinho segurando um garfo na sua mão. Já nesta imagem, Max apresenta um olhar “selvagem” e vemos um desenho pendurado na parede de um monstro, assinado por Max. O texto acompanhante diz “uma atrás da outra” para se referir às travessuras prontadas por Max.

A próxima página já apresenta um espaço em branco como se fosse um quadro em volta da grande imagem de Max dentro de seu quarto de castigo. Max apresenta ser desafiante com sua mão na cintura e olhar nervoso enquanto o quarto se vê profundamente sob a influência da lua azul na janela aberta. O texto que acompanha esta cena diz: “A mãe dele o chamou de ‘MONSTRO!’ e Max disse ‘OLHA QUE EU TE COMO!’ e acabou sendo mandado para a cama sem comer nada.” É nestas duas páginas que apresenta-se o conflito entre o mundo adulto, a mãe de Max, e o mundo infantil, Max.

⁴² Um livro ilustrado é um diálogo entre dois mundos: o mundo de imagens e o mundo de palavras. – Tr. Tonia L. Wind

Nas próximas dez páginas do livro, os quadros ilustrativos vão crescendo em tamanho até o ponto de ocupar uma página inteira com o surgimento da floresta dentro do quarto de Max. Crescem cipós do tapete que esparramam formando uma manta de folhas verdes no teto, vão aparecendo estrelas no céu visível pela janela do quarto, a cama e a porta do quarto vão sumindo e se integrando no cenário verde e selvagem, o tapete se torna grama e Max aparece rindo muito travesso até que o próprio quarto se perde na escura e densa selva. O texto acompanha o crescimento dos elementos do mundo onírico, contando que: “Naquela mesma noite nasceu uma floresta no quarto de Max que cresceu... e cresceu até aparecerem cipós pendurados no teto e as paredes se transformarem no mundo inteiro” (SENDAK, 2009, p. 7 – 11).

As imagens vão tomando conta das páginas com o surgimento de um oceano e um barco particular para levar Max na sua viagem, até se estenderem às duas páginas (imagem e texto), culminando na chegada de Max no mundo dos selvagens. Pela primeira vez Max aparece feliz quando entra no seu barco em busca do mundo dos selvagens. O texto acompanhando estas páginas de viagem diz: “E um oceano surgir ondulante com um barquinho só para Max e ele navegou noite e dia / semana vez semana vai durante quase um ano para onde vivem os monstros” (SENDAK, 2009, p. 13 – 15).

Responsável pela sua própria felicidade e pelo seu próprio destino, Max enfrenta mares turbulentos e cinzentos durante sua viagem de autoconhecimento. De acordo com Chevalier, vento e neblina são símbolos de emoções humanas violentas e também são prelúdios às importantes revelações ou manifestações. A água (o oceano) representa uma regeneração ou limpeza do campo emotivo de Max. A partir da chegada de Max ao mundo dos monstros as ilustrações, que já ocupam todo o espaço lateral das duas páginas de texto e imagem, vão se estendendo para baixo até tomarem conta do livro e fazem desnecessário o texto para contar o que está sendo vivenciado por Max. Max chega de cara brava ao mundo dos monstros e não apresenta ter medo dos selvagens. Os monstros, em contrapartida, em vez de terem uma aparência feroz, apesar da descrição dada a eles no texto a seguir, são estranhamente familiares e até medrosos quando tentam esconder de Max. O texto destas seis páginas é:

E quando ele chegou aonde vivem os monstros, eles rugiram seus terríveis rugidos e arreganharam seus terríveis dentes / e reviraram seus terríveis olhos e mostraram suas terríveis garras /

Até que Max disse ‘quietos!’ e amansou todos eles com o truque mágico / de olhar nos olhos amarelos deles sem piscar nem uma vez e eles ficaram com medo e disseram que mais monstruoso do que ele não havia /

e o fizeram rei de todos os monstros. / “Agora”, exclamou Max, “vamos dar início à bagunça geral!” (SENDAK, 2008, p. 17 – 22).

Após a declaração de Max para começar a bagunça geral, aparecem seis páginas sem texto algum e cheias de imagens exemplificando a cena de “bagunça geral” dos selvagens junto ao seu Rei Max.



Figura 1 – Max e Monstros fazendo “bagunça geral” (SENDAK, 2008, p. 23 – 24).



Figura 2 – Max e Monstros fazendo “bagunça geral” (SENDAK, 2008, p. 25 – 26).



Figura 3 – Max como rei dos monstros (SENDAK, 2008, p. 27 – 28).

É nestas páginas que o leitor se defronta com a ideia de que a imagem se equivale à palavra. No meio da escuridão verde e preta da noite na selva, sob a luz da lua, Max, o Rei dos Selvagens grita, pula, sobe em árvores, anda nas costas de um dos selvagens e demonstra sua dominância suprema sobre não só os selvagens, mas também sobre suas emoções. Percebe-se uma forte correlação entre o quadro e o desenvolvimento da imaginação da personagem e o projeto da página como um todo. A lua é um símbolo da feminina, que passa por várias transformações e ciclos. É sob o olhar feminino que Max apronta na selva. Apesar de estar longe de casa no seu devaneio, existe uma onipresença da mãe.

As imagens ficaram tão grandes que tomaram conta de tudo: Max, os selvagens, o texto. Isto ilustra a ideia do Bachelard de que:

O mundo sonhado é automaticamente grandioso. [...] O devaneio poético nos dá o mundo dos mundos. O devaneio poético é um devaneio cósmico [...] Mas o devaneio, em sua própria essência, não nos liberta da função do real? Se o consideramos em sua simplicidade, veremos que ele é o testemunho de uma função do irreal, função normal, função útil, que protege o psiquismo humano, à margem de todas as brutalidades de um não-eu hostil, de um não-eu estranho (BACHELARD, 2009, p. 13).

Estas páginas seriam nada mais que o clímax do livro com Max exercendo seu poder supremo sobre o “indomável” e demonstrando que ele é capaz de controlar não somente os bichos selvagens, mas também suas emoções e raivas.

Após o clímax dramático da bagunça geral de Max com os monstros, a caída da ação ou resolução aparece na figura de Max sentado, escondido dentro de uma tenda casinha num banquinho (igual aos que aparecem no início da estória) com um olhar pensativo e triste no rosto, enquanto os outros monstros dormem. A escuridão da noite desapareceu e no seu lugar, o vermelho da aurora ilumina o céu numa esperança de mudança: mudança de lugar com sua volta ao seu mundo, e mudança de atitude com a dominação das suas emoções. Apesar de estar perto dos monstros, Max parece sozinho e solitário. O texto que acompanha estas duas páginas diz:

“Agora parem!”, disse Max e mandou os monstros para a cama sem jantar. E Max, o rei de todos os monstros, ficou sozinho com vontade de estar em algum lugar onde alguém gostasse dele de verdade. / Então, por todos os lados, vindo de muito longe, atravessando o mundo inteiro ele sentiu cheiro de coisa boa de comer e desistiu de ser rei do lugar onde vivem os monstros.

O uso da frase “alguém gostasse dele de verdade” demonstra que Max cansou de gente que só gostava dele enquanto fazia “coisas erradas”. Ele anelava para estar de volta com a mãe que, apesar de ficar brava com suas bagunças, realmente gostava e o amava, por completo. As duas páginas seguintes apresentam Max, sorridente e dando tchau aos selvagens, se despedindo para viajar de volta ao mundo real do seu quarto. Os selvagens tentam agradar Max fazendo caretas e fingindo ser bravo para ele concordar em ficar com eles.

Um tom calmo e azulinho preenchem as imagens das duas páginas e o oceano já tem uma aparência muito mais calma. De acordo com Chevalier (2009), azul representa a calma e a paz. É o retorno do Max ao seu estado emocional normal e ao controle e domínio sobre seus próprios sentimentos.

As últimas cinco páginas do livro afirmam que a viagem de Max ao mundo dos selvagens nada mais era de que um grande devaneio ou sonho. Ele aparece de olhos fechados no barco como estivesse dormindo, o céu é escuro e a lua branca cheia iluminando seu caminho de volta para casa.

Finalmente, de volta ao seu quarto, Max tem a aparência de recém-acordado como se tivesse acabado de acordar de um grande sonho. Pela primeira vez vemos a cabeça dele, e o disfarce de lobo fica pendurado em sua cabeça; reforçando a separação de Max do seu lado “selvagem”. O quarto, agora grande, ocupa a página inteira e Max parece até desproporcionalmente pequeno frente à cama. Vemos a comida dele na mesa e a lua cheia, iluminando e vigiando Max desde a janela.

No texto acompanhando estas últimas páginas, se lê:

Mas os monstros gritaram: “Oh por favor não vá embora...nós vamos comer você...gostamos tanto de você!” E Max disse: “Não!” /

Os monstros rugiram seus terríveis rugidos e arreganharam seus terríveis dentes e reviraram seus terríveis olhos e mostraram suas terríveis garras mas Max entrou no barquinho que era só dele e deu adeus /

E navegou de volta por mais de um ano semana vem semana vai e um dia inteiro/ para a noite de seu próprio quarto onde encontrou o jantar esperando por ele / ainda quentinho.

O uso de elementos literários visuais leva o leitor a apreciar uma viagem e devaneio dentro da *psique* profunda e complexa da personagem Max. O uso de imagens grandiosas para ilustrar a viagem de Max são o que fazem com que o leitor enxergue esta luta e superação. Conforme a teoria bachelardiana, “nos devaneios das crianças, a imagem

prevalece acima de tudo. [...] A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras” (BACHELARD, 2009, p. 97).

Max confrontou todos os seus “pesadelos” emocionais e demonstrou sua capacidade de sobreviver e de superar elementos do seu devaneio assim como da sua própria psique. Sua viagem o leva para longe de casa e de volta. É um ciclo de autoconhecimento e doma de monstros reais e imaginários. É só depois de domar os monstros que Max chega à realização de que a agressão e mau comportamento só levam à solidão e alienação do “selvagem”.⁴³

A selva que nasce dentro do quarto de Max, ou seja, dentro do próprio interior da personagem, cresce para dar uma “[...] imensidão interior que dá seu verdadeiro significado a certas expressões referentes ao mundo que vemos” (BACHELARD, 2000, p. 191). Max passa muito pouco tempo dentro da floresta junto aos selvagens, mas neste tempo reduzido é capaz de chegar ao ponto mais crucial que é o autoconhecimento e autocontrole dos seus próprios sentimentos e emoções.

Vemos como afirma Bachelard: “Não é preciso permanecer muito tempo nos bosques para conhecer a impressão sempre um pouco ansiosa de que ‘mergulhamos’ num mundo sem limites. [...] A floresta é um estado de alma” (BACHELARD, 2000, p. 191 – 192). Na floresta, Max encontra paz de espírito e alma. Ele volta da sua viagem um menino mudado e com um entendimento mais profundo da importância de seu quarto, que é um lugar de onde ele faz parte e onde ele é muito querido de verdade por seus pais.

Outra técnica romanesca que se apresenta em *Onde Vivem os Monstros* é, como afirma Nelly Novaes Coelho:

Predomínio dos valores humanistas: preocupação fundamental com a sobrevivência ou as necessidades básicas do indivíduo: fome, sede, agasalho, descanso, estímulo à caridade, solidariedade, boa vontade, tolerância, etc. (COELHO 2010, p. 157).

Max se comporta mal o dia inteiro e não escuta sua mãe, então é colocado de castigo no seu quarto para refletir sobre suas ações. Ele sente raiva por estar de castigo e faz uma viagem imaginária e/ou inconsciente para onde vivem os monstros para se associar com outros selvagens que nem ele.

⁴³ <http://www.inter-disciplinary.net/ati/Monsters/M2/fitzsimmons%20paper.pdf>

No início ele gosta da má companhia e apronta tudo o que tem direito com seus novos amigos, mas logo ele se sente sozinho (no seu quarto de castigo), e sente o cheiro da sua janta o chamando de volta para casa (neste caso, de volta para a realidade e também ao seu estado psicológico normal de um menino bonzinho). Gaston Bachelard fala do cheiro da infância no devaneio e afirma que: “Cada cheiro de infância é uma lamparina no quarto das lembranças” (BACHELARD, 2009, p. 136). É o cheiro da comida caseira que traz Max de seu devaneio no mundo dos monstros, de volta ao mundo real do seu quarto. Ele volta ao seu quarto, já mais calmo e sente-se feliz em ver que está tudo normal e sua comida está quentinha lhe esperando.

Como vemos, em outro livro de Bachelard, *A Poética do Espaço*, “[...] quarto e casa são diagramas de psicologia que guiam os escritores e os poetas na análise da intimidade” (BACHELARD, 2000, p. 55). Max volta a si mesmo, à sua intimidade depois de ter navegado nos mares tempestuosos de mundos afora de emoções fortes. Ele se sente bem vendo que consegue controlar seus sentimentos de raiva, abandono e saudades e também por poder voltar ao seu estado “normal” para poder comer sua “jantinha”. Depois de passar por uma viagem de sentimentos humanos pelo mundo de devaneios, no final da estória, tudo termina bem para o menino monstrinho; Max tem um final feliz.

4.5 Questões Literárias e de Tradução: “Where the Wild Things Are”

Translation has a crucial role to play in aiding understanding of an increasingly fragmented world.⁴⁴

Susan Bassnett

Ao embarcar numa análise linguística do livro de Sendak, o esperado é de começar com o texto. No caso deste livro em particular, no qual as ilustrações, por vezes, falam até mais alto de que as palavras, para contar a história do pequeno Max e sua viagem ao mundo dos monstros propõe-se uma análise desde a capa até a contracapa do livro original em inglês e as traduções em português e espanhol.

Ao começar pela capa, nota-se que não houve nenhuma mudança no *layout* das três capas do livro, apenas uma tradução do título do livro a cada idioma. Houve apenas uma inclusão no original em inglês da etiqueta da “Medalha Caldecott”.

⁴⁴ A tradução desempenha um papel crucial em facilitar o entendimento de um mundo cada dia mais fragmentado – Tr. Tonia L. Wind.



Figura 4 – Capa do livro original em inglês e as suas traduções ao português e espanhol.

Para dar abertura a uma análise linguística, partiremos de uma colocação de Paul Ricoeur sobre a tradução:

A good translation can aim only at a supposed equivalence that is not founded on a demonstrable identity of meaning. An equivalence without identity. This equivalence can only be sought, worked at, supposed. And the only way of criticizing a translation, something we can always do – is to suggest another supposed, alleged, better or different one. And this, moreover, is what happens in the world of professional translators (RICOEUR, 2006, p. 22).⁴⁵

Sendo assim, a proposta desta análise é a de verificar as escolhas de técnica, termos e linguagem das tradutoras das versões em português e espanhol com alguns apontamentos e sugestões de alternativas de tradução quando couber dentro da obra.

Destacamos as duas tradutoras responsáveis para as traduções e língua portuguesa e espanhola: Heloisa Jahn e Teresa Mlawer, respectivamente. Heloisa Beatriz Goulart Jahn é tradutora brasileira com uma grande experiência na tradução de obras infanto-juvenis. Teresa Mlawer é cubano-americana e, além de tradutora, é presidente da maior distribuidora de livros de língua espanhola nos Estados Unidos. Ela já trabalhou em mais de 250 livros infantis do inglês ao espanhol, sua língua materna.

Embarcando na análise das duas traduções, propõe-se começar a partir do próprio título do livro *Where the Wild Things Are*. Nota-se que para as duas traduções a palavra “monstro” (*monstruo* em espanhol) foi escolhida para traduzir as duas palavras em inglês “*wild thing*”. Usando como referência o Dicionário de Inglês-Português Webster’s, possíveis traduções para a palavra “*wild*” em português (dependendo do contexto) são: “**selvagem**,

⁴⁵ Uma boa tradução pode apenas tentar possibilitar uma suposta equivalência que não é fundada numa identidade demonstrável de sentido. Uma equivalência sem identidade. Esta equivalência pode apenas ser procurada, trabalhada e suposta. E a única maneira para criticar uma tradução, algo que fazemos sempre – é sugerindo outra tradução que seja ou que alega ser supostamente melhor ou diferente. E isto, além do mais, é o que acontece dentro do mundo dos tradutores profissionais – Tr. Tonia L. Wind.

agreste, bravo, feroz, rebelde, **travesso**, **insubordinado**, irregular, violento, tumultuoso, desenfreado, impetuoso, enfurecido, precipitado...”

Ao verificar a tradução para a mesma palavra “*wild*” em espanhol no Dicionário Oxford English-Spanish, nota-se as seguintes opções: “**Salvaje**, *silvestre*, *agreste*, **desenfrenado**, *alocado*, *embravecido*, *furioso*, **descontrolada**”. Fazendo a análise contrária, de acordo com o Portuguese to English Dictionary de James L. Taylor, “selvagem” quer dizer: “*savage*, *uncultivated*, *uncivilized*, **wild**, *untamed*, *barbarous*, *barbarian*.” No Dicionário Oxford Spanish-English as opções para a palavra “*salvaje*” em inglês são: “**wild**, *savage*, *brutal*, *vicious*, **uncontrolled**...”.

Ao consultarmos o dicionário norte-americano Websters⁴⁶, encontra-se as seguintes definições para a palavra “*wild*”:

Wild *adj* \ 'wī(-ə)ld\

Living in a state of nature and **not ordinarily tame or domesticated**;
 Growing or produced without human aid or care;
 Not subject to restraint or regulation: **uncontrolled**; also: **unruly**;
 Marked by turbulent agitation: stormy;
 Indicative of strong passion, desire, or emotion;
Uncivilized, barbaric;
 Characteristic of, appropriate to, or expressive of **wilderness**, wildlife, or a simple or **uncivilized society**.

Ao fazer a mesma consulta ao dicionário de língua portuguesa, Michaelis, encontra-se uma definição bastante parecida com as listadas acima para a palavra “selvagem”:

Selvagem *adj m+f* (provençal *salvatge*)

Da selva ou próprio dela; agreste, bravo, montês.
 Que **não tem civilização**; **incivilizado**, **inculto**.
 Que vive nas selvas, nos bosques, nos desertos e **longe das aglomerações dos homens civilizados**.
 Que não está domesticado; **bravo**.
 Que nasce e cresce **sem cultura**, sem cuidado especial; **bravo**, **silvestre**.
Bruto, **ignorante**.
 Que evita o convívio humano, ou gosta de viver só;
 Pessoa que **não vive na sociedade civilizada**.
 Pessoa que vive nas selvas; o índio **não assimilado à civilização**.

Analisando a versão espanhola, a Real Academia Española oferece a seguinte definição para “*salvaje*”⁴⁷:

⁴⁶ <http://www.merriam-webster.com/>

Salvaje *adj m+f* (Del cat. y prov. *salvatge*)

No cultivado. Se aplica a las plantas silvestres.

Se dice del animal **que no es doméstico**, y generalmente de los **animales feroces**.

Se aplica al terreno montuoso, áspero e inculto.

Sumamente necio, terco, zafio o rudo.

Se decía de los **pueblos primitivos** y de los individuos pertenecientes a ellos.

Dicho de una actitud o de una situación: **Que no está controlada o dominada**.

Cruel o insufrible.

Usando as definições anteriormente citadas para formarmos uma imagem construída a partir das imagens ligadas à mesma palavra em três idiomas diferentes, pode-se dizer que a palavra “selvagem” nos remete à imagem de algo incivilizado, bruto, feroz e ao mesmo tempo fora de controle. Esta imagem serve tanto para Max no seu estado bravo e fora de controle quanto para os seres brutos e ferozes com os quais se defronta no mundo da selva, que cresce dentro do seu próprio quarto.

Ao realizar a mesma análise da palavra “monstro”, que foi a escolha das editoras para as traduções de português e de espanhol, percebe-se, imediatamente, uma significativa diferença no sentido da palavra. Recorrendo ao uso dos mesmos dicionários acima mencionados, de acordo com o de português e de inglês para “monstro”, existe apenas uma opção em inglês: “*monster*”. No dicionário do espanhol ao inglês existem duas opções para a palavra “*monstruo*” em inglês: “*monster*” e “*hideous creature*”.

Ao consultarmos o dicionário Websters’s, encontram-se as seguintes definições para a palavra “*monster*”:

mon·ster

noun \ˈmān(t)-stər\

An animal or plant of abnormal form or structure;

One who deviates from normal or acceptable behavior or character;

A threatening force;

An animal of strange or terrifying shape;

One **unusually large** for its kind;

Something monstrous;

Especially: a person of unnatural or **extreme ugliness**, deformity, **wickedness**, or **cruelty**.

Ao fazer a mesma consulta ao dicionário de língua portuguesa, Michaelis, encontra-se uma definição bastante parecida para a palavra “monstro”:

⁴⁷ http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=selvaje

Monstro *sm (lat monstru)*

Monstruosidade;
 Animal ou coisa **de grandeza desmedida**.
 Pessoa **cruel** desumana, **perversa**, feroz.
 Pessoa ou coisa muito **feia**, horrorosa.
 Portento, prodígio, assombro.

Nota-se a mesma coisa com a definição oferecida para a palavra “*monstruo*” em espanhol:

Monstruo (Del lat. *monstrum*)

Producción contra el orden regular de la naturaleza;
 Ser fantástico que causa **espanto**;
 Cosa **excesivamente grande** o extraordinaria en cualquier línea;
 Persona o cosa muy **fea**;
 Persona muy **cruel y perversa**.

Sendo assim, pode-se dizer que duas sugestões para uma tradução literal do título original para o português seriam “Onde Vivem As Coisas **Selvagens**” ou “Onde Vivem os **Selvagens**” e para o espanhol seriam “Donde Viven Las Cosas **Salvajes**” ou ainda “Donde Viven los **Salvajes**”. Porém, a escolha do uso da palavra “monstro” nas duas traduções, apesar de representar os monstros com os quais Max se defronta no mundo de devaneio e que aparecem na capa assim como através do resto do livro, não captura o duplo sentido da palavra “*wild*” em inglês.

Não que seja propriamente “errada” a escolha do uso da palavra “monstro” para o título do livro, mas é algo que remete a uma imagem mais medonha, mais feia, mais sinistra, e não capta o elemento “selvagem” dos seres fora de controle na selva assim como não atende ao fato de Max estar “*wild*” aprontando e estar fora de controle. A escolha do título “*wild things*” por Sendak foi genial justamente por este duplo-sentido da palavra em inglês ligado tanto às ações e atitudes “fora de controle” (*wild*) de Max quanto às “coisas” ou “seres” selvagens que Max encontra no mundo do seu devaneio.

Partindo agora para o texto do livro, devido ao texto e tamanho reduzido do livro, apresenta-se em seguida uma vista comparativa por página dos textos dos três livros. Começando com páginas um a seis, a primeira comparação que podemos fazer é a escolha de palavra para a tradução de “*mischief*” na primeira sentença do livro.

Vejamos o texto das páginas 1 – 4 (versão original):

Texto Original	Tradução em Português	Tradução em Espanhol
The night Max wore his wolf suit and made mischief of one kind	Na noite em que Max vestiu sua fantasia de lobo e saiu fazendo bagunça	La noche que Max se puso un traje de lobo y comenzó a hacer una travesura
and another	uma atrás outra	tras otra

Em inglês, o Dicionário Webster’s define “*mischief*” como: “an action that annoys or irritates” (uma ação que molesta ou irrita). Um(a) sugestões de tradução de acordo com o Dicionário Inglês-Português Webster’s para a palavra “*mischief*” seriam: “travessura, maldade, mal, dano, criança travessa”. A frase “*to make mischief*” é traduzido como “fomentar discórdia”.

Verificando a mesma questão no Dicionário Inglês-Espanhol Oxford, vemos as opções de “travesura, engorro o dano”. A frase “*to make mischief*” é traduzida como “causar danos” e “*to be up to mischief*” como “estar haciendo travesuras”.

Ao fazer a verificação contrária das palavras usadas nas versões em português e espanhol, vemos que no Dicionário Português-Inglês “bagunça” significa “confusion, mess, disorder”. No Dicionário Espanhol-Inglês, a palavra “travesura” significa “prank, mischief”. A frase “hacer travesuras” é traduzida como “*to be naughty*” e “travesuras de niños” como “*childish mischief*”.

Como percebemos, uma palavrinha num texto tão reduzido como é deste livro faz uma grande diferença em render uma tradução fiel ao original. O uso da palavra “bagunça” não transmite a mesma ideia de que “*mischief*”. De acordo com o Dicionário Michaelis, “bagunça” quer dizer “confusão, desordem, embaraço”. Ao verificarmos o significado da palavra “travessura”, que seria a tradução sugerida para “*mischief*”, vê-se que é: “ação de pessoa travessa; maldade infantil”.

Percebe-se como a escolha da palavra “bagunça” realmente não transmite a ideia de ser uma maldade infantil ou ação de uma criança travessa, ao contrário da versão em

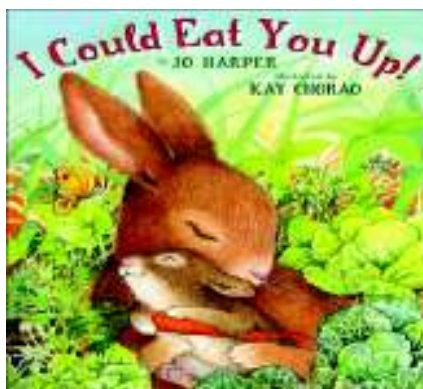
Texto Original	Tradução em Português	Tradução em Espanhol
his mother called him “WILD THING!”	a mãe dele o chamou de “MONSTRO!”	su mamá le dijo: “¿ERES UN MONSTRUO!”
and Max said	e Max disse	y Max le contestó:
“I’LL EAT YOU UP!”	“OLHA QUE EU TE COMO!”	“¿TE VOY A COMER!”
so he was sent to bed	e acabou sendo mandado para	y lo mandaron a la cama
without eating anything.	a cama sem comer nada.	sin cenar.

espanhol que capturou o sentido da palavra original optando para o uso da palavra “travesura”.

(Texto das páginas 5-6)

Conforme anteriormente citado, o livro começa com Max vestido de lobo e fazendo coisas erradas como pendurar lençóis na parede usando um martelo para fazer um esconderijo, e tentar atacar um cachorro com um garfo, até que sua mãe fica nervosa com Max e o chama de “*wild thing*”. Max responde dizendo que comeria a mãe, e acaba sendo mandado para a cama sem comer. A questão do termo “*wild*” já foi abordada anteriormente, mas vemos que existe outra palavra de interesse ao estudo linguístico.

Em inglês a expressão “*to eat someone up*” or “*to gobble someone up*” tem um duplo sentido, igual à escolha para o uso da palavra “*wild*” no título do livro. Além de quer dizer devorar alguém, na mesma maneira em que o lobo mal devorou a vovozinha do Chapeuzinho Vermelho, também tem outro sentido que é de amar uma pessoa ao ponto de querer beijá-la ou comê-la. Um exemplo muito claro disso é no livro da Jo Harper intitulado “*I Could Eat You Up!*”.



No livro diz que “Mothers and fathers love their little babies so much, they could just eat them all up!⁴⁸” Nada de monstros sinistros querendo devorar o bebezinho neste livro; muito pelo contrário, na capa constata-se uma mãe coelho abraçando carinhosamente o seu filhotinho.

A expressão “*I’ll Eat You Up*” que Max usa para responder à mãe pode realmente significar que, dentro do seu devaneio de estar vestido como lobo e agindo como um bicho selvagem está fingindo ser muito bravo e está brincando de querer comer sua mãe que nem um monstro. Mas também pode representar o amor oculto que Max sente por sua mãe, tanto que é o cheiro da comida dela que o traz de volta ao seu quarto. Para tentar convencer Max a ficar com eles, os monstros tentam agradá-lo dizendo “nós vamos comer você... gostamos tanto de você!” Porque eles iam querer comer Max se na verdade gostam dele? É uma expressão figurativa que o autor usa com duplo sentido na obra.

A partir da página 7 do texto, o leitor percebe mudanças visíveis dentro do quarto do Max. Uma selva começa crescer dentro do quarto, a parte escura da lua fica mais visível e há um aumento na quantidade de estrelas no céu, em paralelo com o ritmo do texto e as ilustrações até que desenvolvem até na página 13 Max parte numa viagem marítima no seu barco particular.

Texto Original	Tradução em Português	Tradução em Espanhol
That very night in Max’s room a forest grew	Naquela mesma noite nasceu uma floresta no quarto de Max	Esa noche en la habitación de Max nació un bosque
and grew –	que cresceu...	y el bosque creció
and grew until his ceiling hung with vines and the walls became the world all around	e cresceu até aparecerem cipós pendurados no teto e as paredes se transformarem no mundo inteiro	y creció hasta que el techo se cubrió de enredaderas y las paredes se transformaron en el mundo a su alrededor

(Texto das Páginas 7 – 12)

Ao fazermos uma leitura comparativa dos três textos, vemos que na versão em espanhol, a tradutora optou para o uso de repetição de “*el bosque*”. Poderia apenas ter deixado como “nació un bosque que creció...y creció” igual na versão em português, mas não modifica

⁴⁸ Mães e Pais amam tanto seus filhos, que eles até tem vontade de comê-los/devorá-los (com beijos, etc.) – Tr. Tonia L. Wind.

nada no sentido da frase. A versão em português optou em seguir o inglês, sem a repetição da palavra “floresta”.

Na próxima linha, temos as duas frases “*his ceiling hung with vines*” e “*the walls became the world all around*”. Uma análise da primeira frase mostra que no português foi traduzido como “aparecerem cipós pendurados no teto” e no espanhol como “*el techo se cubrió de enredaderas*”. Ao aplicar a técnica de “*back translation*” às duas traduções, no inglês ficaria assim: “*hanging vines appeared on the ceiling*” usando como base a tradução em português e “*the ceiling became covered by hanging vines*” usando a tradução em espanhol. Ambas “*back translations*” não captaram por completo a frase original em inglês.

O mesmo pode se disser da segunda frase “*the walls became the world all around*”. Ao traduzir para o português, a tradutora ofereceu a seguinte tradução: “(até) as paredes se transformarem no mundo inteiro”. Ao traduzir para o espanhol, temos a tradução de: “*las paredes se transformaron en el mundo al su alrededor*”. Aplicando a mesma técnica de “*back translation*”, a frase em português ficaria: “*the walls became the entire world*” e em espanhol seria: “*the walls became the world all around*”. Percebemos que mais uma vez, a versão em espanhol (que foi publicada pela mesma editora de que o original em inglês), é mais próxima ao sentido do texto original.

A próxima seção para análise é quando aparece um oceano e um barco para Max viajar. No texto original: “*and an ocean tumbled by / with a private boat for Max*”. Primeiramente, ao verificar no Dicionário Webster’s o verbo “*to tumble*” em inglês (quando se refere à água igual ao oceano na obra), significa “*To roll over and over, to and fro*”. É o movimento que faz um oceano; está descrevendo o movimento de vai e vem da água, aquela imagem das ondas girando sem parar em movimento eterno.

Texto Original	Tradução em Português	Tradução em Espanhol
and an ocean tumbled by with a private boat for Max and he sailed off through night and day	e um oceano surgir ondulante com um barquinho só para Max e ele navegou noite e dia	y de repente apareció un océano y Max navegando en su bote y navegó día y noche
and in and out of weeks and almost over a year to where the wild things are.	semana vem semana vai durante quase um ano para onde vivem os monstros.	durante varias semanas y casi más de un año hacia donde viven los monstruos.

(Texto das Páginas 13-16)

Lendo o texto original, parece que o leitor até sente o barquinho balançando para frente e para trás nas águas turbulentas. Verificando a tradução para “*tumble by*” no Dicionário Inglês – Português, consta: “fazer rolar, revirar, rolar, revolver-se, agitar-se, dar cambalhotas”. No dicionário Inglês-Espanhol consta: “*dar volteretas, dar voltas, hacer girar*”. Entretanto, na versão em português a frase foi traduzida como “e um oceano surgir ondulante” e na versão espanhola como “*de repente apareció un océano*”. Fazendo a mesma “*back translation*”, teríamos pela versão portuguesa: “*and an ocean appearing wavy*” e na versão em espanhol: “*suddenly an ocean appeared*”. Em nenhum lugar no original aparece “ondulante” nem que a água “de repente” apareceu. Apesar da versão em português aproximar mais ao original com o uso do advérbio “ondulante”, em nenhuma das versões as tradutoras captou o sentimento do vai e vem das águas como aparece no texto original.

O sentido da tradução da frase “*a private boat for Max*” também não foi resolvido por completo por nenhuma das tradutoras. “*Private*”, de acordo com o dicionário Webster’s, significa: “*intended for or restricted to the use of a particular person, group, or class, belonging to or concerning an individual person, company, or interest, restricted to the individual*”. Na versão em português foi traduzida como “um barquinho só para Max” e na versão espanhola como “*Max navegando en su bote*”. Ao verificar a tradução da palavra “*private*” no Dicionário Inglês-Inglês, constam as seguintes opções: “privativo, privado, particular”. Ao realizar a mesma verificação no Dicionário Inglês-Espanhol, constam as seguintes traduções: “privado, personal, particular, reservado”. Um “*back translation*” da versão em português seria o seguinte: “*a boat just for Max*” e para a versão em espanhol: “*Max sailing in his boat*”. Aceitando que um barco seja “só para” Max em inglês também quer dizer que o barco é só para ele e “*en su bote*” dando a entender que o barco é dele, não tem o mesmo sentido daquela noção de ser “particular” ou “reservado” como teria ficado uma tradução de “um barco *particular* para Max”. Este barco particular apareceu no oceano reviravolto para levar Max para o mundo dos selvagens.

A última frase desta seção que merece uma breve vista é “*almost over a year*”. Nesta parte do livro, está descrevendo a viagem do Max e por quanto tempo ele viajou até chegar à terra dos selvagens. Na verdade, ele viajou por “quase mais de um ano”; ou seja, passou de um ano. No português traduzindo como “durante quase um ano” dá a entender que não completou um ano. Na verdade, a frase fica ambígua: pode ser que foi um pouco menos que um ano, e pode ser que foi pouco mais que um ano. Na versão em espanhol, a tradutora traduziu o texto mais literalmente como “*casi más de um año*”; assim mantendo o mesmo sentido que na versão em inglês.

A partir da página 17 do texto, Max se encontra dentro do devaneio do mundo dos selvagens. Max domina os seres selvagens e se torna o Rei dos Monstros. O céu vai escurecendo de um tom de cinza azulinho até uma escuridão total com uma lua cheia para a festa total dos monstros a partir da página 23.

Texto Original	Tradução em Português	Tradução em Espanhol
And when he came to the place where the wild things are they roared their terrible roars and gnashed their terrible teeth	E quando ele chegou aonde vivem os monstros eles rugiram seus terríveis rugidos e arreganharam seus terríveis dentes	Y cuando llegó al lugar donde viven los monstruos éstos emitieron unos horribles rugidos y crujieron sus afilados dientes
and rolled their terrible eyes and showed their terrible claws	e reviraram seus terríveis olhos e mostraram suas terríveis garras	y lo miraron con ojos centelleantes y le mostraron sus horribles garras

(Texto das Páginas 17 – 18)

Começando com o texto da página 17, percebe-se uma divergência na tradução da segunda parte do texto: *“they roared their terrible roars and gnashed their terrible teeth”*. Na versão original há uso de aliteração assim como o uso do verbo *“roar”* e substantivo *“roar”* para descrever os rugidos dos monstros, e no uso do verbo *“gnash”* para o som do barulho do arranho dos dentes dos monstros. Na versão em português foi traduzido como *“eles rugiram seus terríveis rugidos e arreganharam seus terríveis dentes”*, e em espanhol como *“éstos emitieron unos horribles rugidos y crujieron sus afilados dientes”*. A tradutora da versão portuguesa manteve o uso do mesmo verbo *“rugir”* e *“rugido”* como tradução para a palavra *“roar”*. Em espanhol, a tradutora optou por trocar por *“emitir”* e *“rugido”* e não seguiu o modelo da versão original de usar o mesmo verbo e o mesmo substantivo. A tradução que consta para a palavra *“gnash”* no Dicionário Inglês-Português é *“ranger ou rilhar os dentes”* e no Dicionário Inglês-Espanhol é *“hacer rechinar los dientes”*.

Fazendo um *“back-translation”* da versão em português, teríamos: *“they roared their terrible roars and scratched their terrible teeth”*. Existe uma grande diferença em significância entre *“arranhar”* e *“ranger”* no português. *“Arranhar”* de acordo com o Dicionário Michaelis significa: *“Ferir ligeiramente roçando com as unhas ou com qualquer objeto pontudo”*. *“Ranger”* no mesmo dicionário consta como: *“Produzir um som áspero e arrepiante, apertando e atritando os dentes uns contra os outros”*. Obviamente, no caso do texto original, a escolha de palavra correta seria *“ranger”* porque os monstros estavam

rangendo seus dentes. Fazendo a mesma “*back-translation*” da versão em espanhol, seria: “*they let off some horrible roars and ground their sharp teeth*”. Mesmo sendo que fica mais perto do original, nenhuma das traduções consegue capturar a onomatopéia do “*gnash*” e do sentido literário do texto original.

Ao analisar as próximas duas páginas, temos o texto original “*and rolled their terrible eyes and showed their terrible claws*”. Partindo da tradução em português, temos o seguinte texto: “*reviraram seus terríveis olhos e mostraram suas terríveis garras*”. A tradutora optou para uma tradução literal do texto e a tradução ficou com um sentido idêntico ao texto original. Na versão em espanhol, a tradutora optou pela seguinte tradução: “*y lo miraron con ojos centelleantes y le mostraron sus horribles garras*”. Ao render uma “*back translation*”, percebe-se que alguns elementos do texto original se perdem na tradução: “*and they glared at him, their eyes ablaze (eyes blazing) and showed their horrible claws*”. No texto original os monstros “*reviraram*” seus olhos e em nenhum lugar aparece que os monstros tinham um olhar “*ardente*” ou algo do gênero.

Texto Original	Tradução em Português	Tradução em Espanhol
till Max said “BE STILL!” and tamed them with the magic trick	até que Max disse “quietos!” e amansou todos eles com o truque mágico	hasta que Max dijo: “¡QUIETOS!” y los domó con el truco mágico
of staring into their yellow eyes without blinking once and they were frightened and called him the most wild thing of all	de olhar nos olhos amarelos deles sem piscar nem uma vez e eles ficaram com medo e disseram que mais monstruoso do que ele não havia.	de mirarlos fijamente a los ojos sin pestañear y se asustaron tanto que dijeron que él era el monstruo más monstruo de todos

(Texto das Páginas 19 – 20)

Nas páginas 19 e 20, vemos a parte do livro que mostra quando Max faz um truque mágico com os selvagens. No original, temos o texto: “*till Max Said ‘BE STILL!’ and tamed them with the magic trick / of staring into all their yellow eyes without blinking once and they were frightened and called him the most wild thing of all*”. Ao analisar a versão em português, vemos que na tradução da primeira fala de Max, a mesma ênfase não é dada como no texto original. Quando Max disse: “*quietos!*”, a ordem não está em letra maiúscula como no texto original. Na versão espanhola vemos que a tradutora optou para manter o uso de letra maiúscula como no original: “*hasta que Max dijo: ‘¡QUIETOS!’*”. O dicionário Inglês-Português Michaelis oferece a tradução de “ficar quieto” para “*be still*”.

Levando em consideração que Max está em um momento atual fazendo uso de um “truque mágico” para amansar os selvagens, o uso de um comando no imperativo “fiquem

quietos” poderia ter usado para enfatizar o fato de um grande mágico estar hipnotizando os selvagens. Ao verificar a tradução para “be still” no dicionário Inglês-Espanhol Oxford, vemos que o comando “*quédate quieto*” é oferecido como uma tradução para esta frase. O uso de apenas uma única palavra “quieto”, de acordo com o dicionário Espanhol-Inglês Oxford, seria o equivalente em inglês a “*down, boy*”, que na atualidade é o que se usa para falar “con un perro”, ou seja, com um cachorro. Apesar de os selvagens poderem ter considerados como espécies animais, “*down, boy*” em inglês se usa apenas quando um cachorro está muito alegre e está pulando em cima da pessoa. Isto não é o caso no livro.

Continuando com a análise do texto nestas duas páginas, percebe-se na versão em português a questão do uso de “olhar nos olhos amarelos deles” para a tradução do texto “*of staring into all their yellow eyes*”. “*To stare*”, de acordo com o dicionário Inglês-Português Michaelis, é “fitar, olhar com os olhos fixos ou arregalados, encarar”. “Olhar” em inglês tem o sentido de “*look at*”, mas é mais sutil de que “*to stare*”. “*Stare*” em inglês é algo mais proposital. A versão espanhola melhor captura a ideia de olhar mais fortemente ou intensamente com a tradução: “*de mirarlos fijamente a los ojos*”.

Percebe-se também que no texto original aparece as palavras “*all*” e “*once*”: “*of staring into all their yellow eyes without blinking once*”. Nota-se que Max olhou com olhos fixos “em todos seus olhos amarelos” ou “nos olhos amarelos de cada um” ou “nos olhos amarelos de todos”. Na versão em português a tradutora usa apenas “*de olhar nos olhos amarelos deles se piscar nem uma vez*”. Ela deixa de incluir uma palavra que representaria “de todos”, mas usa “nem uma vez” para corresponder ao texto original “*without (blinking) once*”. Nota-se a mesma coisa na versão espanhola com a tradução: “*de mirarlos fijamente a los ojos sin pestañear*”. A tradutora não usa nenhuma palavra que consiga capturar o sentido de “todos” nem de “nem uma vez”. São apenas omitidas da tradução que, em um texto contendo apenas 341 palavras como este, é algo significativo. Do mesmo modo que na poesia cada palavra é selecionada meticulosamente pelo poeta, num conto que tem apenas cento e poucos palavras, cada palavra pode ser vista como sendo de extrema importância.

A última parte do texto original na página 20 é: “*and they were frightened and called him the most wild thing of all*”. Nas duas traduções vemos que as tradutoras optaram para tomar um pouco de “liberdade poética” para render uma versão com o mesmo sentido que o original, mas não a seguindo estreitamente. Na versão em português temos: “*e eles ficaram com medo e disseram que mais monstruoso do que ele não havia*”. Ao fazer um *back-translation* da frase, ficaria: “*and they became scared and said that more monstrous than him there had never been*” or “*and they became scared and said that there was no one as*

monstrous as he”. Na versão espanhola, temos “y se asustaron tanto que dijeron que él era el monstruo más monstruo de todos”. Mas uma vez, ao recorrer ao uso de *back-translation*, “and they became so scared that they said that he was the most monstrous monster of all”. Mesmo sendo boas alternativas para lidar com a questão da tradução do “*most wild thing of all*”,

Texto Original	Tradução em Português	Tradução em Espanhol
and made him king of all wild things.	e o fizeram rei de todos os monstros.	y lo nombraron rey de todos los monstruos.
“And now,” cried Max, “let the wild rumpus start!”	“Agora”, exclamou Max, “vamos dar início à bagunça geral!”	“Y ahora”, gritó Max, “¡que comiencen los festejos!”

nenhuma das traduções representam fielmente o texto original.

(Texto das Páginas 21 – 22)

As próximas duas páginas contêm um mínimo de texto com o uso extenso de imagens dos monstros e Max na escuridão da noite, que servem como prelúdio às seis páginas somente de imagens cativantes da “bagunça geral” das personagens. No texto original temos “*and made him king of all wild things. ‘And now,’ cried Max, ‘let the wild rumpus start!’*” A tradução oferecida pela tradutora é: “*e o fizeram rei de todos os monstros. ‘Agora’, exclamou Max, ‘vamos dar início à bagunça geral!’*” Ao verificar a tradução de “*rumpus*” no dicionário Inglês-Português Michaelis, nota-se as seguintes opções: “balbúrdia, rebuliço, barulho, distúrbio”. No dicionário Português-Inglês, a palavra “bagunça” é traduzido como “disorder, confusion, mess”. A definição da palavra “*rumpus*” em inglês, de acordo com o dicionário Websters é: “*a usually noisy commotion*”. Sendo assim, podemos afirmar que é uma comoção ou agitação geralmente barulhenta. Ao verificar a definição da palavra “bagunça” no Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis, vemos que quer dizer “confusão, desordem, embaraço”. O aspecto de ser uma comoção barulhenta não é transmitido pela palavra “bagunça”.

Ao analisar a tradução espanhola, temos “*y lo nombraron rey de todos los monstruos. ‘Y ahora’, gritó Max, ‘que comiencen los festejos!’*” De acordo com o dicionário Inglês-Espanhol Collins, as possibilidades de tradução para a palavra “*rumpus*” são: “lío, escândalo, jaleo, alboroto”. A tradutora optou para a palavra “*festejos*” que, de acordo com o Dicionário Espanhol-Inglês Collins, significa “*celebration, festivity*”. No dicionário espanhol, a definição da palavra “*festejo*” é: “*Fiesta que se hace para celebrar algo*”. Ou seja, uma festa para comemorar alguma coisa. Na verdade o que Max estava fazendo com os selvagens

não era uma “festa” propriamente dita. Outra opção para “*rumpus*” seria “hacer travesuras” no sentido de crianças não se comportando corretamente, mas, na mesma maneira da opção escolhida pela tradutora, o aspecto de uma comoção barulhenta também não se vê representada com esta opção.

Depois de seis páginas de puro devaneio através de lindas imagens do Max e os outros selvagens na escuridão da noite da selva, o texto volta na página 29 com Max mandando todos os selvagens parassem com a comoção deles e, igual tinha acontecido com a sua própria mãe na sua casa no outro lado do mundo, ele manda os selvagens para a cama sem jantar.

Texto Original	Tradução em Português	Tradução em Espanhol
“Now stop!” Max said and sent the wild things off to bed without their supper. And Max the king of all wild things was lonely and wanted to be where someone loved him best of all.	“Agora parem!”, disse Max e mandou os monstros para a cama sem jantar. E Max, o rei do todos os monstros, ficou sozinho com vontade de estar em algum lugar onde alguém gostasse dele de verdade.	“¡Basta ya!” gritó Max y ordenó a los monstruos que se fueran a la cama sin cenar. Y Max el rey de todos los monstruos se sintió solo y deseó estar en un lugar donde hubiera alguien que lo quisiera más que a nadie.

(Texto da Página 29)

Comparando o primeiro comando de Max, vemos que no original o texto é: “*Now stop! Max said...*”. Na tradução em português a tradutora usou ““Agora parem!”, disse Max...” Isso corresponde exatamente ao texto original. Na versão espanhola, a tradutora optou pelo uso de “*basta ya*” que, fazendo uma “*back translation*”, seria “*that’s enough*”. A tradutora espanhola também fez uso do verbo “gritar”, o qual implica um tom de voz elevado, sendo que no original a personagem apenas falou ou diz algo: ““*¡Basta ya!*” grito Max...”

A segunda questão nesta página é depois de Max mandar os selvagens para a cama sem jantar, ele se sente sozinho e queria ou desejava estar num lugar onde alguém lhe amasse “*best of all*”. Na versão espanhola, a tradutora oferece a seguinte tradução: “*Y Max el rey de todos los monstruos se sintió solo e deseó estar en un lugar donde hubiera alguien que lo quisiera más que a nadie*”. Ao recorrer à técnica de “*back translation*”, “*And Max the king of all of the monsters felt alone and wanted to be in a place where there was someone who would love him more than anyone (else)*”. A tradutora conseguiu capturar o sentimento de Max, que “*se sintió solo*” e também de alguém “*que lo quisiera más que a nadie*” (ou mais que nada).

Na versão em português percebemos que Max apenas “ficou sozinho”, em vez de “sentir sozinho”. A tradutora mudou o sentido do texto em que Max se sente sozinho para ele estar sozinho. Não é todo mundo que está sozinho que se sente sozinho. A questão sentimental de como realmente Max está sentindo fica perdido na transferência para o português. Isto é um elemento importante da obra, sendo que a decisão para embarcar no grande devaneio da viagem é tomada por Max devido aos seus sentimentos (de raiva, de frustração, de perda de controle), e a decisão dele voltar para casa e terminar seu tempo na terra dos selvagens é devido ao cheiro da comida que vem de longe e sua vontade de estar de volta na sua vida normal e aos novos sentimentos de saudades e de solidão. Também a ideia de “*best of all*” perdeu seu sentido na tradução: “com vontade de estar em algum lugar onde alguém gostasse dele de verdade.” Em inglês, “*best of all*” não quer dizer “de verdade”. A expressão é usada para falar que gosta mais de alguma coisa do que todas as outras coisas. Isto é bastante diferente de gostar de algo “de verdade”.

Na próxima página Max, sentado dentro de seu esconderijo no mesmo banquinho que vemos no início do livro, sente um cheiro longínquo em toda sua volta que vem do outro lado do mundo. Ele sente o cheiro de comida gostosa para comer que faz mudar de ideia de querer ser o rei de onde vivem os selvagens.

Texto Original	Tradução em Português	Tradução em Espanhol
Then all around from far away across the world he smelled good things to eat so he gave up being king of where the wild things are.	Então, por todos os lados, vindo de muito longe, atravessando o mundo inteiro ele sentiu cheiro de coisa boa de comer e desistiu de ser rei do lugar onde vivem os monstros.	De repente desde el otro lado del mundo le llegó un rico olor a comida y renunció a ser rey del lugar donde viven los monstruos.

(Texto da Página 30)

As duas traduções se aproximam bastante com o sentido do texto original. A tradução em espanhol capturou a ideia de ser de repente que Max sente o cheiro da comida que o texto original passa com o uso de “then”. No texto original a palavra “just” não aparece para significar “just then” ou “naquele exato momento” ou “de repente”, mas realmente é algo implícito que o leitor nativo de inglês perceberia.

As próximas duas páginas trazem a despedida de Max dos selvagens e eles tentando convencê-lo a continuar vivendo com eles como o rei dos selvagens. A segunda frase do texto original tem uma fala dos selvagens fazendo um apelo ao Max dizendo: “*Oh please*

don't go - we'll eat you up – we love you so!” Como anteriormente apontado, a idéia de “comer” Max é uma tentativa dos selvagens agradecer ele para mostrar o tanto eles realmente o amam.

Texto Original	Tradução em Português	Tradução em Espanhol
But the wild things cried, “Oh please don’t go – we’ll eat you up – we love you so!” And Max said, “No!”	Mas os monstros gritaram: “Oh por favor não vá embora... nós vamos comer você...gostamos tanto de você!”. E Max disse: “Não!”.	Pero los monstruos gritaron: “¡Por favor no te vayas- te comeremos- en verdad te queremos!” A lo cual Max respondió: “¡NO!”
The wild things roared their terrible roars and gnashed their terrible teeth and rolled their terrible eyes and showed their terrible claws but Max stepped into his private boat and waved good-bye	Os monstros rugiram seus terríveis rugidos e arreganharam seus terríveis dentes e reviraram seus terríveis olhos e mostraram suas terríveis garras mas Max entrou no barquinho que era só dele e deu adeus.	Los monstruos emitieron unos horribles rugidos y crujieron sus afilados dientes y lo miraron con ojos centelleantes y le mostraron sus terribles garras pero Max subió a su bote y se despidió de ellos

(Texto das Páginas 31 – 32)

Na tradução em português realmente percebe-se a falta de estilo no texto: “Oh por favor não vá embora...nós vamos comer você...gostamos tanto de você!” Ao repetir “você” duas vezes, a leitura fica pesada e nada gostosa de ler como é o caso do texto original. A versão em português perde muito estilisticamente quanto à versão espanhola, sendo que a outra até rima e flui melhor a frase: “*¡Por favor no te vayas – te comeremos - em verdade te queremos*”. Com respeito ao prazer e a facilidade de leitura de uma tradução de um livro infantil, Oittinen aconselha: “The translator translating for children should pay attention to his usage of children’s literature and remember that a child under school age listens to texts read aloud, which means that the text should live, roll, taste good on the reading adult’s tongue” (OITTINEN, 2000, p. 32)⁴⁹.

A tradutora espanhola faz uso de uma pequena “licença poética”, mas funcionou no contexto e ajudou a trazer um elemento mais “lírico” no texto para o leitor. Consegue assim manter o rima (te comeremos – te queremos) igual ao original em inglês (go – so). A tradutora espanhola também colocou ênfase na resposta do Max com o uso de letras

⁴⁹ O tradutor traduzindo para crianças deveria prestar atenção a este uso de literatura infantil e lembrar que uma criança da idade de menos de seis anos escuta a leitura de textos em voz alto, que significa que o texto deveria viver, deslizar e ter um gosto bom (ser gostoso) na língua do leitor adulto – Tr. Tonia L. Wind.

maiúsculas junto ao ponto de exclamação quando diz: “¡NO!”. A tradutora da versão em português segue o texto original e não usa letras maiúsculas para a resposta do Max.

As próximas duas páginas trazem a viagem de Max de volta à sua casa. O texto usando nestas páginas é praticamente idêntico ao que foi usado no início da sua viagem e que já foi analisado anteriormente, portanto não se vê necessário mais análises linguísticas deste

Texto Original	Tradução em Português	Tradução em Espanhol
and sailed back over a year and in and out of weeks and through a day	e navegou de volta por mais de um ano semana vem semana vai e um dia inteiro	y navegó de regreso casi más de un año por varias semanas y durante todo un día

texto.

(Texto das Páginas 33 – 34)

As últimas três páginas do livro mostram Max de volta ao seu quarto tirando seu disfarce de lobo, e sua comida lhe esperando na mesa do quarto. O texto original fala de Max viajando para dentro da noite de seu próprio quartinho “*and into the night of his very own room*”. A tradução em português fala de Max navegando “para a noite do seu próprio quarto” e em espanhol “*hasta llegar a la noche de su propia habitación*”. Ao recorrer a uma “*back translation*” das duas versões, vemos que a de português ficaria “*to the night of his own room*” e de espanhol ficaria “*until reaching the night of his own room*”. Nas duas versões falta o sentido de “*very own*” que poderia ter sido atingido pelo uso do diminutivo “seu próprio quartinho” ou “*su propio quartito*”.

Texto Original	Tradução em Português	Tradução em Espanhol
and into the night of his very own room where he found his supper waiting for him	para a noite do seu próprio quarto onde encontrou o jantar esperando por ele	hasta llegar a la noche de su propia habitación donde encontró su cena
and it was still hot.	ainda quentinho.	que aún estaba caliente.

(Texto das Páginas 35 – 37)

A última frase do livro é de suma importância devido ao fato que é o elemento real que traz Max de volta do seu devaneio monstruoso, e apresenta Max encontrando o jantar esperando por ele ainda quentinho no seu quarto: “*where he found his supper waiting for him and it was still hot*”. Na versão em português, a tradutora mostra o sentido do texto original de que apesar de Max ter viajado tão longe, sua comidinha continuava “ainda quentinho”. Em

outras palavras, os dias e meses e quase um ano que ele viajou no seu devaneio em realidade não passou de alguns minutos dentro do seu quarto real.

A tradução em espanhol perde um pouco o sentido de que a comida ficou esperando por Max “*his supper waiting for him*” quando a tradutora coloca: “*donde encontro su cena que aún estaba caliente*”. Poderia ter enriquecido esta frase final na versão em espanhol fazendo uso de “*todavía calientita*” ou “*que todavía estaba calientita*” como foi feito na outra versão. Teria trazido algo “a mais” a este livro infantil tão conhecido e amado por tantas crianças e pais de forma igual.

4.6 Uma Nova Interpretação de Uma Velha Lição – Mr. Peabody’s Apples

Whatever words we utter should be chosen with care for people will hear them and be influenced by them for good or ill.⁵⁰

Buddha

Handle them carefully, for words have more power than atom bombs.⁵¹

Pearl Strachan

Dando continuidade ao nosso estudo de livros ilustrados e suas traduções, daremos início a partir da apresentação e a análise do livro *Mr. Peabody’s Apples (As Maças do Sr. Peabody)*, de Madonna.

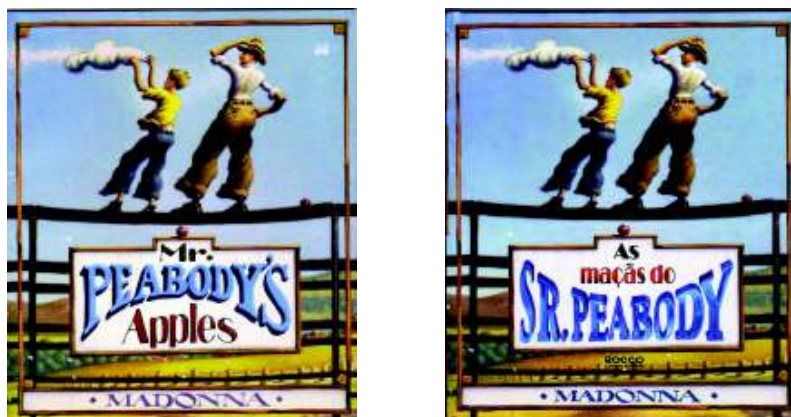


Figura 5 – Capa do livro original em inglês e sua tradução em português.

⁵⁰ Quaisquer palavras que pronunciamos deveriam ser escolhidas com cuidado, pois as pessoas as escutarão e serão influenciadas por elas por bem ou por mal – Tr. Tonia L. Wind.

⁵¹ Cuidam bem das palavras, pois elas têm mais poder que bombas atômicas – Tr. Tonia L. Wind.

Este livro, como a própria autora ressalta na dedicação do mesmo, foi inspirado numa história de cerca de trezentos anos, que lhe foi contada pelo seu professor de Cabala. O livro apresenta o ensinamento do poder das palavras, e da importância de escolhê-las cuidadosamente para evitar causar danos aos outros. A história é baseada numa fábula do século XVIII, contado pelo *Baal Shem Tov* – “Mestre do Bom Nome”, um professor ucraniano. Este grande mestre “[...] advogava o entendimento pleno da espiritualidade. Entre seus muitos ensinamentos ele enfatizou a importância do amor para todas as pessoas” (MADONNA, 2003, p. 32).

De acordo com a crença cabalística, os números e as letras não são apenas signos inventados para catalogar os eventos e pensamentos humanos, são em si reservatórios de poder divino. A língua hebraica, no sentido cabalístico, é a linguagem universal capaz de restaurar a raça humana o conhecimento universal que existiu antes da confusão de línguas na Torre de Babel. Percebe-se a conexão entre esta antiga religião hebraica e estudos tradutórios atuais sobre o poder da língua e do ser humano de se entenderem através da palavra.⁵²

É interessante notar que Madonna, uma cantora e artista moderna que vive em estado de eterna reinvenção pessoal e artística, recorreu ao uso de um ensinamento fabuloso antigo de Cabala para servir como base para sua obra moderna. Ao falar da fábula, Carlos Reis aponta que:

Fábula – existe em função do intuito claro de moralizar, exercendo sobre o receptor uma ação que confirma as potencialidades perlocutórias que na narrativa se reconhecem. Modernamente, no entanto, a literatura tende a retrair ou a ocultar esse pendor abertamente moralizante que outrora se reconhecia na fábula. Mais do que uma orientação ético-moralizante de alcance axiológico e transhistórico, a ficção narrativa rege-se, sobretudo desde que o romance atingiu maioridade cultural, por motivações indireta ou diretamente histórico-culturais, com inegáveis incidências ideológicas (REIS, 2007, p. 158-159).

Apresentaremos, em seguida, os principais ensinamentos da obra sob viés da simbologia e numerologia cabalística. Não pretendemos adentrarmos muito no lado religioso e místico dos ensinamentos da Cabala, porque além de não caber ao foco deste trabalho, também seria um trabalho que requer mais do que apenas um subcapítulo como é o nosso caso. Nossa intenção, portanto, é estudar o uso do livro ilustrado para remeter um ensinamento moral à criança moderna, assim como analisar a importância cultural de uma obra histórica de uns trezentos anos atrás ao ser interpretado, adaptado e utilizado de uma maneira exitosa por Madonna no gênero infanto-juvenil de hoje.

⁵² <http://www.encyclopedia.com/topic/kabbalah.aspx>

Uma breve análise da obra *As Maçãs do Sr. Peabody* nos traz a estória do Sr. Peabody, um professor de História de uma escola de ensino fundamental e treinador do time de beisebol infantil na cidade de Happville, e um acontecimento desagradável que surge na vida dele devido ao descuido com a palavra de um dos membros do seu time.

Todo sábado, depois do jogo de beisebol, o Sr. Peabody sempre passa na frutaria do Sr. Funkadeli para escolher uma linda maçã vermelha para levar para sua casa. Um sábado, Tommy Tittlebottom, um menino do time de beisebol, observa o Sr. Peabody pegando a maçã sem pagar, e deduz baseado apenas no que tinha observado que o Sr. Peabody estava de fato roubando a maçã da frutaria. Ele contou para o resto do time que o Sr. Peabody era de fato um ladrão, e começou esparramar um rumor sem fundamento verídico por todo o time e para o resto da cidadezinha.

As pessoas começam tratar o Sr. Peabody de uma maneira diferente, e os meninos não aparecem no sábado seguinte para jogar. Um dos jogadores, Billy Little, conta ao Sr. Peabody sobre o rumor que estava correndo pelas ruas da cidade, e juntos eles vão à frutaria para conversar pessoalmente com o dono, Sr. Funkadeli sobre o suposto acontecimento.

Ao conversar com o dono da frutaria, Billy se dá conta de que o que Tommy contou para todo mundo não era a verdade e ele vai diretamente lhe explicar tudo sobre o desentendimento. Tommy se sente muito culpado por ter espalhado uma mentira sobre Sr. Peabody e vai a casa dele para lhe pedir desculpas.

Sr. Peabody marca encontrar com Tommy no campo de beisebol e pede a ele que leve um travesseiro de penas ao encontro. Lá no campo o professor leva Tommy para o alto das arquibancadas e pede à ele para cortar o travesseiro que trouxe e para balançá-lo e assim as penas saírem. Ao fazê-lo, o vento espalhou milhares de penas para muito longe e Tommy se sente aliviado ao pensar que era só isso que teria que fazer para remediar o estrago que tinha feito com seu rumor.

Mas, quando Sr. Peabody pede a ele para recolher todas as penas que representavam todas as pessoas em Happville, Tommy se dá conta que seria algo impossível de se fazer e também mostra a gravidade do seu erro. O Sr. Peabody lhe demonstrou o poder da palavra e como uma palavra lançada jamais poderá ser retraída. Aqui se percebe claramente o forte ensinamento moralista da antiga fábula cabalística.

Este livro ilustrado faz uso de imagens fortes e pitorescas para complementar o texto ao longo do livro. Assim que abre o livro, o leitor se defronta com a imagem colorida da Cidade de Happville e o cenário rural em volta da cidade feliz. Ao virar a página, uma maçã vermelha linda e brilhosa sozinha no centro da página com três plumas brancas: duas em volta

da maçã e uma servindo como talo da maçã. Embaixo desta imagem vemos o texto “Este livro pertence a” com uma linha para a criança escrever seu nome para “tomar posse” da história e se sentir parte do livro.

A próxima página apresenta Sr. Peabody e Billy Little com suas imagens e respectivos nomes. Depois do título, o leitor aprecia duas páginas duplas de mais imagens coloridas e detalhadas do cenário da cidade. Nas primeiras duas páginas vemos um campo de beisebol com oito jogadores no meio de uma partida, um árvore verde enorme carregado de maçãs vermelhas, e um homem e menino apreciando o jogo. Uma caixa d’água branca com o texto “Bem vindo a Happville” recebe o leitor ao entrar na obra. Nas próximas duas páginas, imagens mais de perto dos jogadores correndo jogando beisebol faz com que o leitor se sinta realmente dentro da ação do jogo.

A ilustração que acompanha a primeira página de texto do livro, páginas 7, traz a imagem do Sr. Peabody parabenizando cinco jogadores do time de beisebol, enquanto eles o olham com expressões felizes. Billy Little está segurando os tacos e a bola de beisebol, com um sorriso contente no rosto e um olhar distante. Na legenda da ilustração se lê: “O Sr. Peabody parabeniza seu time de beisebol infantil por um ótimo jogo”. A legenda reforça o que o leitor está vendo na ilustração, assim como o conteúdo do texto ao lado.

Em vez de deixar o leitor devanear nas imagens como no outro livro Onde Vivem os Monstros, a técnica utilizada pelo ilustrador é a de guiar o leitor numa leitura acompanhada do texto. As imagens não funcionam no lugar do texto como no grande devaneio de Max e os selvagens no meio da escuridão da noite, e sim como um complemento e reforço do que o leitor está lendo no texto. As imagens e o texto trabalhando em perfeita harmonia dentro da obra.

Nas páginas 10 e 11 vemos o Sr. Peabody escolhendo uma linda maçã vermelha junto ao Sr. Funkadeli na frente da sua frutaria, e do outro lado da rua Tommy Tittlebottom em pé observando a cena com um expressão de dúvida. Mais uma vez, a legenda reforça o texto da obra expondo que “O Sr. Peabody escolhe a maçã mais brilhante”.

Páginas 12 e 13 trazem Sr. Peabody escolhendo sua maçã novamente na próxima semana, só que desta vez Tommy e um grupo de amigos observam ele e a legenda explica: “Tommy e seus amigos ficam espantados com o que vêem”. Enquanto Sr. Peabody continua com sua vida normal, um rumor já está correndo pela cidade de Happville que ele é um ladrão.

Esta ideia de que a mentira está correndo pela cidade reforça pelo uso de outras ilustrações de adultos e crianças da cidade, engajados em várias atividades cotidianas

conversando e comentando sobre o assunto do Sr. Peabody, enquanto no cantinho da página Sr. Peabody caminha com sua maçã vermelha na sua mão.

A próxima página nos traz uma ilustração de perto do Sr. Peabody com um olhar triste e preocupado, segurando um taco de beisebol, sozinho no campo. A legenda diz: “O Sr. Peabody se pergunta onde está todo mundo”. A página do texto, a carinha do Billy chorando e segurando a cabeça triste acompanha o texto do Billy contando ao Sr. Peabody que todo mundo acha que ele seja um ladrão. Ao virar a página, o leitor se defronta com uma imagem de página dupla do Sr. Peabody no lado esquerdo coçando a cabeça e Billy olhando para o chão com uma cara triste no lado direito da página. No lado direito inferior vemos uma pequena legenda: “Todo mundo acha que o senhor é um ladrão”.

A justaposição do céu azul com o amarelo da areia do montículo do arremessador toma conta da imagem, e as nuvens brancas parecem assombrar o campo de beisebol que era até então um lugar de felicidade de companheirismo. A ilustração traz ao leitor um sentimento de tristeza ao perceber que é um momento de tensão, decepção e dúvida para as personagens.

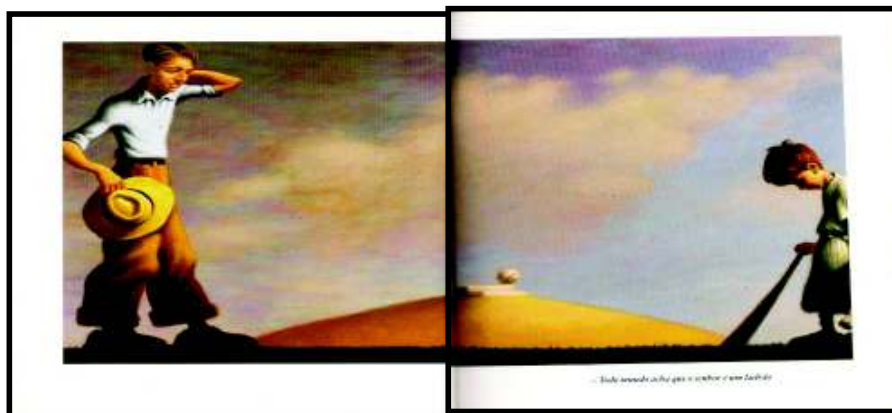


Figura 6 – Sr. Peabody falando com Billy (MADONNA, 2003, p. 16 – 17).

Páginas 18 – 19 ilustram o encontro com Sr. Peabody e Sr. Funkadeli na frente da frutaria e a expressão de surpresa no rosto de Billy. O leitor não vê os rostos dos dois homens, e a figura do Billy aparece como a maior da imagem. No fundo da ilustração, percebem-se dois homens com um olhar muito desconfiado e até maldoso olhando para Sr. Peabody. Nota-se o sentimento de desconfiança devido ao rumor falso que foi esparramado na cidade. A legenda diz: “O Sr. Peabody oferece a maçã a Billy”. Páginas 20 – 24 trazem Tommy pedindo desculpas para o Sr. Peabody pelo grave erro que cometeu, e a imagem dos dois no meio do campo de beisebol com a legenda “Tommy encontra o Sr. Peabody no montículo do arremessador”.

A página dupla que segue este encontro dos dois é a segunda e de extrema importância, sendo que é o que ilustra os milhares de plumas voando pelo ar numa chuva de decepção em cima do campo de beisebol que normalmente é o lugar de maior felicidade dos dois. A legenda conta: “O vento leva milhares de penas para longe”. Ao virar a página, o leitor se defronta com a imagem do Tommy de boca aberta surpreso com as penas caindo em sua volta. A legenda explica ao leitor: “Cada pena representa um pessoa em Happville”.



Figura 7 – Tommy e Sr. Peabody soltando as plumas no campo de beisebol (MADONNA, 2003, p. 24 – 25).

A última página do livro é uma ilustração de uma cama com um travesseiro costurado em cima e algumas plumas brancas voando no ar em volta. O travesseiro foi costurado com uma linha vermelha e é semelhante a uma bola de beisebol. Um boné de beisebol está pendurado na cama e uma maçã vermelha aparece no aparador ao lado da cama. Lá fora vemos a imagem do Sr. Peabody jogando beisebol com Tommy e Billy. Tudo parece que voltou ao normal, mas é impossível ignorar as quatro plumas flutuando na brisa, sugerindo que as coisas quase voltaram ao normal; mas não em totalidade.



Figura 8 – Travesseiro que Tommy rasgou que representa a verdade (MADONNA, 2003, p. 26).

4.2.1 Simbologia e Numerologia Cabalística em As Maçãs do Sr. Peabody

A symbol is understood when we conceive the idea it presents.⁵³

Suzanne Langer

A palavra falada é irreversível, tal é a sua fatalidade.

Roland Barthes

Um estudo sob viés simbólico com foco principal na numerologia cabalística se torna algo acessível e natural numa obra tão rica em ensinamentos e no uso de elementos simbólicos como é o caso de *As Maçãs do Sr. Peabody*. Para dar início a esta pequena análise, apresentaremos primeiramente os símbolos principais recorrentes na obra que são: a maçã vermelha, a palavra, a pluma branca, o dia de sábado, e os números sete e cinco. Começando pelo símbolo da maçã, notamos que é de um grau de importância tão elevado que é inclusive o título da obra. De acordo com Chevalier:

A maçã é simbolicamente utilizada em diversos sentidos aparentemente distintos, mas que mais ou menos se aproximam [...] Trata-se, portanto, em todas as circunstâncias, de um meio de conhecimento, mas que ora é o fruto da Árvore da Vida, ora o da Árvore do Conhecimento do bem e do mal: conhecimento unificador, que confere a imortalidade, ou conhecimento desagregador, que provoca a queda (CHEVALIER, 2009, p. 572).

Analisando a partir da aceitação que a maçã é de fato o conhecimento e, mais especificamente, o conhecimento do conceito de certo e errado, o que o Sr. Peabody tem para compartilhar ou o que é dele propriamente dito não é apenas suas maçãs; é o seu conhecimento e ensinamento de o que é certo e o que é errado. Ele tem um conhecimento e ensinamento para partilhar com os jogadores do time de beisebol infantil. A cor da maçã, vermelha, é o símbolo universal para “o princípio da vida, com sua força, seu poder e seu brilho” (CHEVALIER, 2009, p. 944). O simbolismo da maçã vem na atualidade “do fato de que ela contém em seu interior formado pelos alvéolos que encerram as sementes, uma estrela de cinco pontas (CHEVALIER, 2009, p. 572). Aqui vemos a primeira influência do número cinco da obra.

⁵³ Um símbolo se entende quando concebemos a ideia que apresenta – Tr. Tonia L. Wind.

A maçã foi escolhida como símbolo do conhecimento em parte por causa do pentagrama que faz parte da sua composição orgânica; o pentagrama: símbolo do homem-espírito. O número cinco ligado integralmente á maçã numa integração de espírito e conhecimento interior. Chevalier coloca que “Cinco tira seu simbolismo do fato de ser: por um lado, a soma do primeiro número par e do primeiro número ímpar (2+3); e, por outro, de estar no meio dos novos primeiros números. É símbolo de união, centro da harmonia e do equilíbrio. Símbolo de ordem e da perfeição” (CHEVALIER, 2009, p. 241). Segundo a análise de Paul Diel:

A maçã, por sua forma esférica, significaria globalmente os desejos terrestres ou a complacência em relação a esses desejos. A proibição pronunciada por Jeová alertava o homem contra a predominância desses desejos, que o levavam rumo a uma vida materialista, por uma espécie de regressão, opostamente à vida espiritualizada, que é o sentido de uma evolução progressiva. A advertência divina dá a conhecer ao homem essas duas direções e o faz optar entre a via dos desejos terrestres e a da espiritualidade. A maçã seria o símbolo desse conhecimento e a colocação de uma necessidade: a de escolher (DIEL *Apud* CHEVALIER, 2009, p. 572 – 573).

Na obra, o Sr. Peabody traz este conceito no sentido de unir a vida materialista com a vida espiritualizada através da maçã. Ela é o objeto que Sr. Peabody compra toda semana na frutaria do Sr. Funkadeli, é o ponto de partida do rumor e mentirinha de Tommy Tittlebottom, e no final é o conhecimento que partilha com os meninos no seu ensinamento moralista.

De acordo com o Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis, um rumor é: “[...] boato impreciso do povo, sem provas ou indícios [...] que corre de boca em boca [...] sem provas ou indícios, mas que conduz a suspeita de crime ou irregularidade oculta” (MICHAELIS, 1998, p. 1866). Tommy Tittlebottom interpreta erroneamente o ato do Sr. Peabody escolhendo uma maçã vermelha e colocando na sua bolsa sem pagar e, em vez de pensar antes de usar suas palavras, sai contando para todos seus amigos sobre o suposto roubo da maçã.

Dando continuidade as palavras de Barthes no epítáfio deste subcapítulo, “A palavra falada é irreversível, tal é sua fatalidade. Não se pode retomar o que foi dito, a não ser que se aumente: corrigir é, nesse caso, estranhamente, acrescentar” (BARTHES, 2004, p. 93). Ao sair espalhando um rumor sem base verídico, ele escolheu usar suas palavras não para o bem do próprio: não tinha noção do poder das suas palavras.

Chevalier aponta que a palavra é o símbolo mais puro da manifestação. Vemos que:

Na tradição bíblica, o Antigo Testamento conhecia o tema da Palavra de Deus e o da Sabedoria, que existia antes do mundo, em Deus; pela qual tudo foi criado; enviada à terra para aí revelar os segredos da vontade divina; retornando a Deus, com a missão terminada. (CHEVALIER, 2009, p. 680).

Na obra, a palavra tem uma significância muito maior de que apenas um rumor ou algo dito que acabou afetando prejudicialmente outra pessoa: o Sr. Peabody. De uma ótica religiosa, a palavra tem um começo e um fim espiritual. A palavra como vontade e benção divina que circula nos campos terrestres para por fim um retorno ao ser superior. O controle do poder da palavra é algo que precisamos cultivar e aprimorar durante o nosso tempo aqui na terra.

O terceiro símbolo significante da obra é a pluma branca. Chevalier nos traz a seguinte definição simbólica para a pluma:

A função simbólica da pluma está ligada no xamanismo, aos rituais de ascensão celeste e, por conseguinte, de clarividência e de adivinhação. [...] suprema autoridade, de origem celeste, espalhada pelos quatro cantos do reino ou da terra; essa autoridade implicava um dever de justiça. Se a pluma é um símbolo da justiça, especialmente entre os egípcios, talvez seja porque, nos pratos da balança, o peso mais leve é suficiente para romper o justo equilíbrio (CHEVALIER, 2009, p. 725).

Podemos sugerir que a imagem mais significante e de impacto emocional e sensorial mais forte é a dos milhares de plumas brancas flutuando no ar, simbolizando todas as pessoas da cidade que foram atingidas pelo rumor do Tommy. A cor branca, além de suas conotações mais universalmente conhecidas de pureza e limpeza, também simboliza “[...] um momento transitório, situado no ponto de junção do visível e do invisível e, portanto; é um outro início. O branco é a cor do candidato, i.e., daquele que vai mudar de condição. É uma cor de passagem” (CHEVALIER, 2009, p. 141). As plumas brancas trazem em si a mudança geral no pensamento de Tommy e uma mudança de condição no nível de conhecimento e crescimento espiritual dele, após aprender qual o verdadeiro poder da palavra.

O próximo elemento tem relevância tanto simbólica quanto numerológica na obra: o dia de sábado. O Sr. Peabody dedica todos seus sábados aos jogos de beisebol infantil dos meninos. Todo sábado o Sr. Peabody passa na frutaria para escolher sua maçã vermelha para levar para a sua casa. É num sábado que Billy conta ao Sr. Peabody que todo mundo acha que

é um ladrão, Toda ação e eventos narrativos acontecem no dia de sábado. De acordo com crenças cabalísticas, o dia de sábado é o sabá e é *Malchut*, ou reino. É o sétimo dia da semana, que traz em si muita simbologia. *Malchut* é a realização de todo seu potencial e é uma força feminina. O sabá é o dia em que todo trabalho e reformação masculina do mundo para. O ser humano recebe um dia de descanso por todo o trabalho feito até o dia do sabá. *Malchut* manifesta todas as ideias criativas e qualidade do potencial humano. As energias masculinas dos primeiros seis dias da semana encontram um fim e um descanso no sétimo dia de energia feminina. Os praticantes de Cabala acreditam que quando o homem realiza o potencial do seu poder criativo feminino, ele se reunirá novamente com Deus. O tempo de restauração quando o messias retorno será o grande sabá.⁵⁴ Todos os ensinamentos e lições aprendidas através dos números cinco e seis, se culminam no número sete: a perfeição.

Dando continuidade ao uso do número sete como representação da perfeição da obra, vemos que, de acordo com Chevalier,

O sete corresponde aos sete dias da semana, aos sete planetas, aos sete graus da perfeição [...] O sete indica o sentido de uma mudança depois de um ciclo concluído de uma renovação positiva. Associado ao número quatro, que simboliza a terra (com os seus quatro pontos cardeais) e o número três, que simboliza o céu, o sete representa a totalidade do universo em movimento. Simboliza um ciclo completo, uma perfeição dinâmica. Ele simboliza a totalidade do espaço e a totalidade do tempo. O sete, número dos Céus [...] é o número dos estados espirituais hierarquizados que permitem a passagem da terra ao céu. O sete é usado 77 vezes no Antigo Testamento. O número sete, pela transformação que inaugura, possui em si mesmo um poder, é um número mágico. Este descanso do sétimo dia marca um pacto entre Deus e o homem. Os hebreus também viam no número sete o símbolo da totalidade humana, ao mesmo tempo masculina e feminina através da soma de quarto e três. Como soma de 4 e 3, ele é o signo do homem completo do mundo completo, da criação concluída, do crescimento da natureza. É também a expressão da Palavra Perfeita e, através dela, da unidade original. O sete, número do homem perfeito – do homem perfeitamente realizado” (CHEVALIER, 2009, p. 826 – 830).

Além do dia de sábado, outro elemento significativo ligado ao número sete é o nome do Sr. Peabody. Seu nome, P-E-A-B-O-D-Y, tem sete letras. Sendo assim, o próprio Sr. Peabody é o símbolo da perfeição, do crescimento, da expressão da palavra perfeita: do homem perfeitamente realizado. Ao direcionar a mesma análise aos nomes do Billy e Tommy, vemos que os dois nomes B-I-L-L-Y e T-O-M-M-Y tem exatamente cinco letras cada. Recorrendo à explicação anteriormente exposta sobre o número cinco, é o desejo da ordem e da perfeição:

⁵⁴ <http://relijournal.com/judaism/kabbalah-for-each-day-of-the-week-2>

[...] os cinco sentidos e as cinco formas sensíveis da matéria: a totalidade do mundo sensível. [...] a passagem de uma vida à outra. [...] Uma vez mais, o cinco simboliza a manifestação do homem, ao termo da evolução biológica e espiritual (CHEVALIER, 2009, p. 241 – 245).

Na busca da perfeição, Billy e Tommy recorrem aos ensinamentos do “homem perfeitamente realizado”; ou seja, ao Sr. Peabody.

Os últimos dois símbolos aos quais levaremos em consideração nesta análise simbólica da obra são elementos relacionados ao jogo de beisebol: o diamante e o número doze.

O diamante de beisebol, ou campo de beisebol, é o lugar onde todos os jogos acontecem na obra e também onde Sr. Peabody encontra com Billy e Tommy para conversar. Segundo Chevalier, o diamante simboliza “a igualdade da alma, a coragem em face da adversidade, o poder de libertar o espírito de todo temor, a integridade de caráter, a boa fé” (CHEVALIER, 2009, p. 339). O lugar de bons tempos e de jogar em equipe é diretamente ligado à igualdade da alma. É um lugar de encontros de adversários, mas ao mesmo tempo um lugar de encontrar similaridades entre os jogadores durante o jogo de beisebol.

O time de beisebol infantil é composto por doze jogadores. Recorrendo novamente ao Chevalier:

Doze é o número das divisões espaços-temporais. É o produto dos quatro pontos cardeais pelos três planos do mundo. Doze simboliza também o universo na sua complexidade interna. Doze é definitivo, e sempre, o número de uma realização, de um ciclo concluído (CHEVALIER, 2009, p. 349).

Vemos como o número da realização foi dado ao time de beisebol que representa para o Sr. Peabody o cume da sua felicidade e realização pessoal.

4.8 Técnicas Tradutórias em As Maças do Sr. Peabody

Ao embarcar num estudo das técnicas tradutórias utilizadas na obras, percebemos com muita clareza que o tradutor optou pela estrangeirização do texto. Apesar de não ter muitos exemplos de CSIs (*culture-specific items* ou os itens de especificidade cultural) na obra, nota-se que na tradução dos nomes próprios o tradutor percebeu a importância dos nomes na obra original ao tratarem de traços ou características de cada personagem. De

acordo com Javier Aixelá em seu artigo *Culture's Specific Items in Translation* (Os Itens Específicos da Cultura em Tradução) o estudioso espanhol fala sobre a instabilidade de poder a qual a tradução está sujeita (AIXELÁ, 1996, p. 52). Vemos que como cada tradução se encontra intercalada dentro de um novo ambiente cultural, o tradutor precisa entender os hábitos, valores, referências e outros fatores criados pela cultura para poder traduzir-los à língua de destino.

Segundo Aixelá, diante das diferenças impostas pelo outro, a tradução utiliza uma ampla gama de estratégias que variam da conservação a naturalização (AIXELÁ, 1996, p. 54). Ao conservar os elementos culturais da obra original, o tradutor expande suas perspectivas em entender os aspectos culturais do país de origem. Domesticação de uma obra se trata do apagamento dos elementos “estrangeiros” dentro da obra como nomes próprios, figuras históricas, nomes de lugares, ruas, instituições locais, entre outras. A domesticação do texto se refere ao propósito do tradutor em propor os leitores do texto meta (Target Text – TT) que o texto foi escrito originalmente na linguagem de meta (Target Language – TL). A estrangeirização de uma obra se trata do contrário; o tradutor mantém tudo o que tem de “estrangeiro” numa obra. Neste caso, o tradutor propõe confrontar o leitor do texto meta (TL) ao confrontar as dissimilaridades entre as culturas da língua fonte (Source Language) e língua meta (Target Language). Uma tradução domesticadora da obra teria resultado numa perda grave da significação de cada nome próprio escolhido pela autora.

A seguir se apresentam os principais CSIs da obra (nomes próprios) e uma explicação da técnica tradutória utilizada pelo tradutor para cada item:

Nome no Original	Nome na Tradução	Técnica Tradutória	Observações
Mr. Peabody	Sr. Peabody	Repetição do nome próprio – mas com uso da tradução do “Mr.” para o Português “Sr”.	O nome Peabody foi importante para o tradutor manter na tradução da obra, sendo que Elizabeth Palmer Peabody foi a professora que fundou o primeiro “ <i>kindergarten</i> ” (jardim de infância) nos Estados Unidos. É um nome com muito valor e significância dentro da cultura norte-americana.

Billy Little	Billy Little	Repetição	O sobrenome do Billy “Little” (pequeno) é relacionado diretamente ao seu tamanho. No texto ele recebe a descrição de ser “não era lá um garoto muito grande”. Portanto, “Little” é um sobrenome com muito valor já que é relacionado à definição física do personagem.
Tommy Tittlebottom	Tommy Tittlebottom	Repetição	“Tittlebottom” em inglês remete a outra palavra “tattletale”. Em inglês “tattletale” se refere a uma pessoa fofoqueira ou leva-e-traz. Como se pode notar é de extrema importância à descrição do personagem.
Mr. Funkadeli	Sr. Funkadeli	Repetição	Em inglês, Funkadeli remete à palavra <i>funkadelic</i> (movimento musical e cultural dos anos 70), mas ao mesmo tempo à imagem de um dono estereotipado estrangeiro de uma delicatessen ou frutaria (como é mais comum em cidades grandes como Nova Iorque, etc.)
Happville	Happville	Repetição	Happville vem da palavra “Happy” em inglês (feliz). É uma cidade feliz com habitantes felizes.

Como podemos ver, ao recorrer à técnica de repetição de nomes próprios, o tradutor contribuiu para a valorização das significâncias culturais que cada um representa dentro da cultura de origem, ao mesmo tempo oferecendo uma viagem cultural ao leitor da língua meta; neste caso, ao leitor brasileiro.

4.9 Livros Infantis e Livros Ilustrados no ensino ESL

Nos países mais civilizados a função do tradutor está equiparada à do escritor.

Monteiro Lobato

Pretendemos no último subcapítulo deste trabalho lançar uma vista rápida sobre o uso da literatura e, especificamente, livros ilustrados, na sala de aula de língua estrangeira (doravante L2). Apoiando-nos em dados anteriormente apresentados sobre a importância da literatura em criar uma cultura de leitura, e sobre a importância da cultura ou hábito de leitura na formação do indivíduo dentro da sociedade, propõe-se uma tradução ou migração deste hábito de leitura às salas de aulas de L2.

Em muitas salas de aula de ensino de língua estrangeira, tanto no nível local como no âmbito global, o ensino e aprendizagem da língua se concentram nos tradicionais métodos de aquisição de linguagem: ensino de gramática através de livros didáticos com vocabulário muito restrito ao conteúdo específico didático e exercícios de repetição e audição. Em linhas gerais, este método de ensino não leva em consideração a possibilidade do uso da literatura em L2 como elemento complementar e enriquecedor do processo receptivo do aluno-leitor, e não se abre ao mundo rico de possibilidades frutos da leitura dentro da sala de aula. Com o estímulo certo a literatura pode se tornar uma ponte capaz de aproximar divisas intercontinentais de questões linguísticas e culturais entre os alunos da mesma sala, assim como entre o professor e alunos da sala.

Antes de poder levantar um questionamento sobre a relação e influência da literatura dentro da sala de aula de língua estrangeira, faz-se necessário em primeiro lugar definir a leitura e apresentar de que se compõe o processo de aquisição de língua estrangeira. Maria Helena Martins afirma que: “[...] tanto Burroughs quanto Sartre indica que o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar” (MARTINS, 1982, p. 17). Dando continuidade à visão de Martins sobre a leitura, nota-se que:

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultura (MARTINS, 1982, p. 22).

Conforme os apontamentos da Maria Campos, “O texto literário possibilita ao indivíduo olhar para o outro e nele reconhecer-se; este ato contribui para a criação de sua

identidade” (CAMPOS, 1999, p. 12). O desejo eterno do ser humano de criar vínculos com os outros se vê fortalecido na leitura dentro da sala de aula.

A literatura traz aquele imaginário maravilhoso e devaneios bachelardianos que, em qualquer idioma, impressionam o leitor com as imagens poéticas da suas palavras. É através dessas imagens poéticas que o professor pode trabalhar elementos metalinguísticos com seus alunos na língua estrangeira (L2). Assim que, muito além de oferecer uma breve leitura e análise da literatura, o professor poderia oferecer um verdadeiro estudo nos elementos metalinguísticos, simbologia, entre outros para enriquecer o vocabulário e conhecimento dos seus alunos.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um conjunto de vários componentes, entre os quais se destacam a competência gramatical, competência comunicativa, proficiência oral, assim como uma mudança radical a respeito da atitude em relação a outras culturas. Apesar do grandioso apelo da leitura em geral, a literatura em L1 dentro de uma sala de aula de língua estrangeira tem um elemento ainda mais singular do que o aluno ter a chance de compartilhar de todo este processo de processamento e decodificação de símbolos e culturas em outro idioma.

Como aponta Lazar, “Literature can provide students with access to the culture of the people whose language they are studying.”⁵⁵ (LAZAR, 1993, p.18). Do ponto de vista da socióloga Michéle Petit, ela afirma que “A leitura tem o poder de despertar em nos regiões que estavam até então adormecidos” (PETIT, 2008, p. 7). Existem inúmeras maneiras para trabalhar e incorporar gradativamente a leitura dentro da sala de aula, desde uma incorporação mais sutil e mais ênfase no conteúdo linguístico até uma aula administrada na língua estrangeira quase por integral.

Ao enfatizar a importância de ensinar a literatura numa língua estrangeira, Marie Gilroy afirma que “[...] within the Grammar-translation method of teaching language, the role of literature was, and for some still is, unquestioned: regarded as the highest form of expression of the target language, literature was/is an essential subject of study for the language learner⁵⁶” (GILROY, 1996, p. 213). Qual aluno de inglês poderia se sentir realmente completo sem ter lido uma peça original de Shakespeare? E qual aluno de espanhol poderia sentir que aprendeu tudo o que tinha que saber sobre a literatura da Era Dourada

⁵⁵ A literatura pode fornecer aos alunos com acesso à cultura do povo cujo idioma está estudando. – Tr. Tonia Wind.

⁵⁶ Dentro do método de tradução-gramática de ensinar um idioma, o papel da literatura foi e para alguns continua sendo, sem dúvida, considerado como a forma mais alta de expressão da língua meta, literatura era/é um sujeito de estudo essencial para o aluno da língua – Tr. Tonia Wind

espanhola sem nunca ter lido uma peça em castelhano do grande dramaturgo Calderón de La Barca?

A literatura entra como o complemento mais sublime ao aprendizado linguístico do aluno de língua estrangeira. Além de proporcionar ao leitor uma pequena janela através da qual se observa uma cultura nova e diferente, a literatura oferece um vocabulário variado no qual o aluno não teria acesso dentro de uma aula tradicional.

Citando Krashen no seu artigo “The Act of Reading in the Foreign Language”, James Davis, aponta que “The literary text is considered as an efficient vehicle for foreign language acquisition as an organic whole for cultural analysis, and as a non-banal context for composition writing⁵⁷” (DAVIS, 1989, p. 73). Percebe-se que:

What has been lacking in much foreign language literature teaching, particularly at less advanced levels, is a more active role for the individual reader. Certain aspects of Iser’s reader-response theory provide a coherent pedagogical framework, which takes into account both prior background and reader attitudes⁵⁸ (DAVIS, 1989, p. 73).

Trabalhando com este conceito de resposta do leitor, o professor poderia trabalhar na revisão e busca de ideias sobre o ensino da literatura com seus alunos; gerando assim um ambiente mais aberto e propício para a troca de opiniões e experiências.

Existe uma miríade de razões para a adoção de literatura em L2 dentro da sala de aula de língua estrangeira tais como: ajudar na expansão de conhecimento linguístico, estimular a interação entre os alunos e o professor através de discussões, promover uma educação por completo do leitor e oferecer textos muito mais ricos e interessantes, em linhas gerais, dos textos encontrados nos livros didáticos. Existem diferentes modelos de ensinar literatura dentro da sala de aula. A maneira em que o professor resolver usar certo texto literário depende inteiramente no modelo de ensino que escolha. Existem três possíveis modelos de ensino de literatura: o modelo cultural, de linguagem e de crescimento pessoal.

O modelo cultural visa o texto literário como um produto, ou seja, como se fosse uma fonte de informação sobre a cultura L2. É o modelo mais tradicional e é frequentemente usado nos cursos universitários de literatura. Normalmente examina o contexto histórico,

⁵⁷ O texto literário é considerado um veículo eficiente para a aquisição de língua estrangeira, e como um total orgânico para o análise cultural, e como um contexto não-banal para a escrita de composições – Tr. Tonia Wind.

⁵⁸ O que tem faltado em muito da literatura de língua estrangeira, especialmente nos níveis menos avançados, é um papel mais ativo para o leitor individual. Certos aspectos da teoria de resposta de leitor de Iser oferecem um enquadramento pedagógico coerente, que leva em conta ambos as prévias experiências do leitor e suas atitudes – Tr. Tonia Wind.

político e social de um texto, os movimentos literários e gêneros. Este modelo visa mais a participação e controle do professor do ensino da matéria literária. O modelo de linguagem visa ser mais direcionado ao aluno. Na maneira em que os alunos passem pela leitura, eles vão percebendo mais a maneira em que o inglês é usado dentro do texto (estruturas gramaticais e vocabulário) assim como elementos estilísticos da obra literária.

O último método de crescimento pessoal é de ser centrado mais no aluno, fazendo com que ele use seus próprios sentimentos, suas opiniões e experiências pessoais. Com este último método, os leitores são convidados a se perderem dentro do texto e expandir seus horizontes literários e de fato se vem frente a frente com o tremendo poder da literatura em L2.

O livro infantil, e com ênfase especial no livro ilustrado, pode oferecer uma nova maneira em que o professor de língua estrangeira consiga despertar o interesse do aluno na literatura, assim contribuindo à aprendizagem e conhecimento linguístico e cultural do aluno. A tradução de literatura infantil estrangeira não se limita apenas à tradução de signos linguísticos. É uma tradução da língua, do país e, principalmente, da cultura “do outro” que pode ter uma influência duradora na vida do aluno de L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi construir uma análise dos mosaicos de culturas de leitura e dos desafios da tradução na literatura infantil. Começamos por questionar o que seria uma cultura de leitura e como poderia existir mosaicos dessas culturas de leitura. Ao ligar a imagem fragmentada do mosaico com a leitura, vimos uma criação artística desdobrar ante nós em forma da estética da recepção; com as múltiplas leituras individuais de cada leitor que forma uma cultura de leitura trazendo experiências passadas, formação, raça, gênero, idade, entre outros ao grande mosaico cultural.

Testemunhamos como cada ocorrência de compartilhamento de experiências de leitura dos leitores-fragmentados com novos leitores- fragmentados contribuiu para criar algo maior, algo sublime, algo que terá um efeito profundo em muitas gerações futuras: a criação de uma cultura de leitura. Averiguamos os desafios da tradução na literatura infantil, assim como os percalços para a literatura infantil em geral dentro do mundo globalizado de hoje.

Nosso trabalho, portanto, visou estudar estes três aspectos: a literatura infantil, o conceito de cultura de leitura, e os desafios de tradução da literatura infantil. O primeiro capítulo deste trabalho traçou os caminhos da literatura infantil desde seus inícios indo-europeus até chegar à espécie literária infanto-juvenil que conhecemos hoje em dia. No segundo capítulo, avaliamos obras canônicas e textos doutrinários, enfatizando a importância da leitura de tais obras na formação do indivíduo.

Apresentamos uma análise sócio-cultural da prática de leitura nos EUA, na Inglaterra e no Brasil, sob a ótica da classe social e raça dentro de um país. Testemunhamos a influência da tradução de livros infantis no processo cultural do povo, ressaltando o conceito de mosaico de culturas para averiguar qual a influência da leitura e dos livros estrangeiros dentro da composição cultural de um país.

No último capítulo deste trabalho navegamos numa viagem tradutória pelos mares da literatura infantil. Abordamos as teorias e conceitos de tradução do ponto de vista linguístico, assim como apresentamos propostas e análises de traduções de dois livros ilustrados infantis: *Where the Wild Things Area (Onde Vivem os Monstros)* de Maurice Sendak e *Mr. Peabody's Apples (As Maçãs do Sr. Peabody)*, de Madonna.

Apoiando-nos em nossos resultados apresentados sobre a importância da literatura em criar uma cultura de leitura, e sobre a importância da cultura e/ou hábito de leitura na

formação do indivíduo dentro da sociedade, refletimos sobre a tradução ou migração deste hábito de leitura às salas de aulas de L2.

Vimos como o livro infantil, com ênfase especial no livro ilustrado, pode oferecer uma nova maneira na qual o professor de língua estrangeira consiga despertar o interesse do aluno na literatura, assim contribuindo à aprendizagem e conhecimento linguístico e cultural do aluno. A tradução da literatura infantil estrangeira não se limita apenas à tradução de signos linguísticos. É uma tradução da língua, do país e, principalmente, da cultura “do outro” que pode ter uma influência duradora na vida do aluno de L2.

Nesse sentido, comprovamos que existe uma miríade de razões para a adoção de literatura em L2 dentro da sala de aula de língua estrangeira tais como: ajudar na expansão de conhecimento linguístico, estimular a interação entre os alunos e o professor, promover uma educação por completo do leitor e oferecer textos muito mais ricos e interessantes, em linhas gerais, dos textos encontrados nos livros didáticos.

Averiguamos que a literatura infantil não se enquadra em uma definição concreta de ser apenas para crianças, e pode e deve ser utilizada e desfrutada por pessoas de qualquer idade. Devido à forte presença de ilustrações e pouco texto escrito nos livros infantis, levantamos a hipótese de que possam ser de interesse especial aos alunos de língua estrangeira. Ao invés de livros didáticos que frequentemente forçam o aluno de L2 a ficar preso na leitura de palavras, os livros ilustrados ou livros infantis estimulam a imaginação do leitor e fazem com que pense e converse em uma segunda língua.

Demonstramos o poder da tradução de literatura infantil e da leitura na formação do indivíduo e no desenvolvimento de culturas de leitura. Recorrendo às teorias de Gillian Lathey sobre a tradução de literatura infantil, comprovamos que: “Young children are eager learners of whatever languages surround them; they learn naturally through practice, play and the repetition and encouragement of their fluent elders”⁵⁹ (LATHEY, 2006, p. 10). Através da interação com pais e parentes leitores, a criança aceita de forma natural a leitura como parte do seu dia a dia. Desta maneira, os livros, em qualquer idioma que seja, terão um efeito duradouro na vida destas crianças.

⁵⁹ As crianças pequenas são aprendizes ávidos de quaisquer línguas que tiverem à sua volta; elas aprendem naturalmente através da prática, de brincadeiras e de repetição e encorajamento dos seus parentes mais velhos e com mais fluência – Tr. Tonia L. Wind.

REFERÊNCIAS

ABAGGANANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5ª Edição. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

AIXELÁ, Javier Franco. *Culture-Specific Items in Translation*. In: ALVAREZ, Román; VIDAL, Carmen-África. *Translation, Power, Subversion*. Clevedon, Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters, 1996, p. 52 – 78.

AMORIM, Lauro Maia. *Tradução e Adaptação: Encruzilhadas da Textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling*. São Paulo, SP: UNESP, 2005.

ARROJO, Rosemary. *Oficina de Tradução: A Teoria na Prática*. 5ª Edição. São Paulo, SP: Ática, 2007.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1968.

BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria*. 1ª Edição. 3ª Tiragem. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2002.

_____. *A Poética do Devaneio*. 3ª Edição. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.

_____. *A Poética do Espaço*. 1ª Edição. 5ª Tiragem. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

BAKER, Mona. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Abingdon, Oxon: Routledge, 1992.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. Traduzido por M. E. Galvão e G. Pereira. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, Roland. *Mythologies*. Tradução de Annette Lavers. New York, NY: Hill and Wang, 1972.

_____. *The Pleasure of the Text*. Tradução de Richard Miller. New York, NY: Hill and Wang, 1975.

_____. *O Prazer do Texto*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo, SP: Perspectiva, 1973.

_____. *O Rumor da Língua*. Tradução de Mario Laranjeira. 2ª Edição. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

BASSNETT, Susan. *Translation Studies*. London, England: Routledge, 2002.

BENJAMIN, Walter. *The Translator's Task*. Tradução de Steven Rendall. TTR: Traduction, Terminologie, Redaction, Vol. 10, Nº 2, 1997, P. 151-165.

BIASIOLI, Bruna Longo. *As Interfaces da Literatura Infanto-Juvenil: Panorama entre o Passado e o Presente. Terra Roxa e Outras Terras – Revista de Estudos Literários*, Volume 9 (2007) – 1-124. ISSN 1678-2054.

BLOOM, Harold. *Como e Por Que Ler*. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2000.

BYRAM, Michaël. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. 1989.

_____ & MORGAN, Carol. *Teaching and Learning Language and Culture*. 1994.

CALVINO, Italo. *Por Que Ler os Clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. 2ª Reimpressão. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1981.

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o Prazer de Ler*. São Paulo, SP: Olho d’Água, 1999.

CANDAUI, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flávio. *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 4ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHEVALIER, Jean & Gheerbrant, Alain. *Dicionário de Símbolos: Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 24ª Edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. *A Tradução: Núcleo Geratriz da Literatura Infantil/Juvenil*. Ilha do Desterro, Nº 17, 1º Semestre de 1987, P. 21 – 32.

_____. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 5ª Edição. Barueri, SP: Amarelis, 2010.

DAVIS, James N. *The Act of Reading in the Foreign Language: Pedagogical Implications of Iser’s Reader-Response Theory*. *The Modern Language Journal*. Volume 73, No. 4, Winter 1989, Pages 420-428.

_____. *Reading Literature in the Foreign Language: The Comprehension Response Connection*. *The French Review*. Vol. 65, No. 3, Feb, 1992.

DERRIDA, Jacques. *What is a “Relevant” Translation*. Tradução de Lawrence Venuti. *Critical Inquiry*, Vol. 27, No. 2 (Winter, 2001). The University of Chicago Press. P. 174 – 200.

EAGLETON, Terry. *Literary Theory: An Introduction*. 2ª Edição. Oxford, England: Blackwell Publishing, 1996.

_____. *Teoria da Literatura* [1983], Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo, SP: Martins Editora, 1985.

EVAN-ZOHAR, Itamar. *Polysystem Studies: Poetics Today*. Tel Aviv, v. 11, n. 1. Nov. 1990, P. 9 – 78.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos que Se Complementam*. 23ª Edição. São Paulo, SP: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 23ª Reimpressão. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.

FURLAN, Mauri. “Possibilidade(s) de Tradução(ões)” in *Cadernos de Tradução*, Nº 111. Florianópolis, UFSC, 1998 (p. 89 – 111).

GENTZER, Edwin. *Contemporary Translation Theory*. Vanderbilt University, 1990.

_____. *Translation, Postcolonial Studies, and the Americas*. In: Paula Burnett (ed.), *Translation and Transcreation*, Vol. 2, No. 2. Brunel University: EnterText, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação*. 6ª Reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Leituras: Associação de Leitura do Brasil, 2006.

_____. (organizador). *O Texto na Sala de Aula*. 4ª Edição. 2ª Impressão. São Paulo, SP: Ática, 2007.

GILROY, Marie & PARKINSON, Brian. *Teaching Literature in a Foreign Language*. Cambridge Journals. Volume 29, Issue 04. Cambridge University Press, 1996.

HARPER, Jo. *I Could Eat You All Up*. EUA: Holiday House, 2007.

HINKEL, Eli. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. 1999.

HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2010.

_____. *Understanding Children's Literature*. New York, NY: Routledge, 1999.

ISER, Wolfgang. *O Ato da Leitura: Uma Teoria do Efeito Estético*. Vol. 1. Editora 34

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. 22ª Edição. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo, SP: Cultrix, 1999.

KATO, Mary. *No mundo da Escrita. Uma Perspectiva Psicolinguística*. 7ª Edição. 2ª Reimpressão. São Paulo, SP: Editora Ática, 2000.

_____. *O Aprendizado da Leitura*. 6ª Edição. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

KERN, Richard. *Literacy and Language Teaching*. 2000

KOSHIYAMA, A. M. *Monteiro Lobato: Intelectual, Empresário, Editor*. São Paulo: Quatro, 1982.

KRAMSCH, Claire, J. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, 1993.

_____. *Language and Culture*. London, England. Oxford University Press, 1998.

_____. *Language Acquisition and Language Socialization*. 2002.

LA FONTAINE. *A Lebre e a Tartaruga: Fábulas*. Tradução: Curvo Semedo. São Paulo, SP: Martin Claret, 2004.

_____. *The Tortoise and the Hare: The Fables of La Fontaine*. Tradutor: Elizur Wright. Boston, MA, 1882.

LAJOLO, Marisa. *Do Mundo do Leitor para a Leitura do Mundo*. 6ª Edição. 13ª Impressão. São Paulo, SP: Ática. 2008.

LATHEY, Gillian. *The Translation of Children's Literature: A Reader*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, 2006.

LAZAR, Gillian. *Literature and Language Trainers: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press, 1993

LEFEVERE, ANDRÉ. *Translation, History, Culture: A Sourcebook*. Taylor & Francis E-Library Edition, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. *A Cultura-Mundo: Resposta a uma sociedade Desorientada*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011.

LOBATO, Monteiro, J. *Fragmentos, Opiniões e Miscelânea*. São Paulo, SP: Globo, 2010.

_____. *Peter Pan*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1973.

_____. *Reinações de Narizinho - Vol. 1*. São Paulo, SP: Globo, 2008.

_____. *Reinações de Narizinho – Vol. 2*. São Paulo, SP: Globo, 2008.

MACHADO, Ana Maria. *Balaio: Livros e Leituras*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2007.

_____. *Como e Por Que Ler os Clássicos Universais Desde Cedo*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2002.

_____. *Entre vacas y gansos – escola, leitura e literatura. Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2001.

MADONNA. *Mr. Peabody's Apples*. New York, NY: Scholastic, 2003.

_____. *As Maças do Sr. Peabody*. São Paulo: Rocco, 2003.

MARTINS, Maria Helena. *O Que É A Leitura*. 19ª Edição. 7ª Reimpressão. São Paulo, SP: Brasiliense, 2000.

MEC/SEF: *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEF, 1998.

MEC/SEF: *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

MICHAELIS: *Moderno Dicionário Inglês-Português / Português-Inglês*. São Paulo, SP: Companhia Melhoramentos, 2000.

MICHAELIS: *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo, SP: Companhia Melhoramentos, 1998.

MILTON, John. *Monteiro Lobato and Translation: "Um País se Faz com Homens e Livros"*. São Paulo, SP: D.E.L.T.A., 19: Especial, 2002 (117-132).

_____. *O Clube do Livro e a Tradução*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MUNDAY, Jeremy. *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. Oxon, England: Routledge, 2001.

MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Linguística*. Vol. 1, 2 e 3, São Paulo: Cortez, 2001.

NIDA, Eugene A. *Theories of Translation*. TTR: Traduction, terminologie, redaction, Vol. 4, No. 1, 1991, p. 19-32.

_____. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden, The Netherlands: United Bible Societies, 1969.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Trad. Jean Melville. São Paulo, SP: Martin Claret, 2003.

_____. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 1992.

NODELMAN, Perry. *Words about Pictures*. Athens, GA: University of Georgia Press, 1988.

OITTINEN, Riitta. *Translating for Children*. Taylor & Francis e-Library Edição, 2002.

PAZ, Octavio. *Translation: Literature and Letters*. Tradução de Irene del Corral de *Traducción: Literatura y Literalidad*. Barcelona, Espanha: Tusquets, 1971.

PETIT, Michèle. *Os Jovens e a Leitura: Uma Nova Perspectiva*. 1ª Edição. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de Narratologia*. 7ª Edição. Coimbra, Portugal: Almedina, 2007.

RICOEUR, Paul. *On Translation*. Tradução de Eileen Brennan. Oxon, England: Routledge, 2006.

RISAGER, Karen. *Language and Culture*. 2006.

SELDEN, Raman, WIDDOWSON, Peter & BROOKER, Peter. *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. 5ª Edição. Reimpressão. Pearson Longman, 2005

SENDAK, Maurice. *Onde Vivem os Monstros*; Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. *Where the Wild Things Are*. New York, NY: Harper Collins, 1991.

_____. *Donde Viven Los Monstruos*; Tradução de Teresa Mlawer. New York, NY: Harper Collins, 1991.

SHAVIT, Zohar. *Translation of Children's Literature. Poetics of Children's Literature*. Athens, GA: The University of Georgia Press, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na Escola e na Biblioteca*. 4ª Edição. São Paulo, SP: Papyrus, 1993.

_____. *O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura*. 9ª Edição. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura Infantil Brasileira: Um Guia para Professores e Promotores de Leitura*. 1ª Edição. Goiânia, GO: Cãnone Editorial, 2008.

STEINER, George. *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Shanghai: Foreign Language Education Press, 2001.

_____. *Linguagem e Silêncio: Ensaios sobre a Crise da Palavras*. Tradução de Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1968.

The Oxford Spanish-English/English-Spanish Dictionary. New York, NY: Oxford University Press, 1994.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à Literatura Fantástica*. Tradução de Digital Source. São Paulo, SP: Perspectiva, 2004.

TOWNSEND, John Rowe. *Written for Children*. Harmondsworth, UK: Penguin, 1983.

VENUTI, Lawrence. *The Translation Studies Reader*. London, England: Routledge, 2004.

_____. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Taylor & Francis e-Library, 2004.

_____. *Towards a Translation Culture*. In: The Iowa Review Forum on Literature and Translation. Temple University. www.iowareview.org.

WIERMANN, Wiliam Nascimento e ANDRADE, Maria José Netto Andrade. *O Existencialismo Sartreano "Entre Quatro Paredes"*. XII Semana de Filosofia Francesa Contemporânea, 2010, Páginas 42-52.

WILLIAMS, R. Keywords: *A Vocabulary of Culture and Society*, London, England: Fontana, 1976.

ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. *Literatura Infantil Brasileira: História & Histórias*. 6ª Edição. São Paulo, SP: Ática, 1999.