

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
MESTRADO EM LETRAS
LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA

CRIANDO RAÍZES, ESCALANDO ÁRVORES:

Análise da tradução da obra *The giving tree*, de Shel Silverstein.

Meire Lisboa Santos Gonçalves

GOIÂNIA

2011

MEIRE LISBOA SANTOS GONÇALVES

CRIANDO RAÍZES, ESCALANDO ÁRVORES:

Análise da tradução da obra *The giving tree*, de Shel Silverstein.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Letras: Literatura e Crítica Literária, para a obtenção do título de Mestre.

Orientação: Profa. Dra. Albertina Vicentini.

GOIÂNIA

2011

MEIRE LISBOA SANTOS GONÇALVES

CRIANDO RAÍZES, ESCALANDO ÁRVORES:

Análise da tradução da obra *The giving tree* de Shel Silverstein.

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção de grau de Mestre em Letras: Literatura e Crítica Literária aprovada em 05 de setembro de 2011 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa Dra. Albertina Vicentini – PUC-Goiás
Presidente da Banca

Profa. Dra. Alice Maria Araújo Ferreira – UnB (Membro)

Profa. Dra. Ofir Bergemann de Aguiar - UFG (Membro)

RESUMO

GONÇALVES, Meire Lisboa Santos. **Criando raízes, escalando árvores**: Análise da tradução da obra *The giving tree*, de Shel Silverstein. 2011, 111 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

Análise da tradução em Língua Portuguesa (Brasil) da história infantil “The giving tree”, de Shel Silverstein, original estadunidense, editora Harper Collins, do ano de 1964. A tradução em português foi feita por Fernando Sabino, publicada pela Cosac Naify em 2006, com o título de “A árvore generosa”. O estudo comparativo entre original e tradução será realizado a partir dos parâmetros da recepção infantil dada a relevância do desenvolvimento da linguagem na criança. A análise comparativa entre original e tradução será realizada a partir dos parâmetros da recepção infantil. Serão descritos a metodologia e os procedimentos de passagem da língua de partida para a língua de chegada considerando os teóricos Vinay e Darbelnet (2004), Nida (2001/ 2004), Catford (1980) e Newmark (2001). Serão também mencionadas reflexões de outros teóricos como Goethe, Benjamim e Derrida.

Palavras-chave: Tradução. Literatura Infantil. Recepção. Metodologia e Procedimentos.

ABSTRACT

GONÇALVES, Meire Lisboa Santos. **Creating roots, climbing trees**: Analysis of the translation of the book *The Giving Tree* by Shel Silverstein. 2011, 111 f. Dissertation (Master) - Post-graduate studies in Literature and Literary Criticism, Catholic University of Goiás, Goiânia, 2011.

Analysis of the translation in Portuguese (Brazil) of the children's story "The Giving Tree" by Shel Silverstein, American original, Harper Collins, published in 1964. A Portuguese translation was made by Fernando Sabino, published by Cosac Naify in 2006 with the title "A árvore generosa." The comparison between original and translation will be done from the parameters of children's reception given by the relevance of their language development. The comparative analysis between original and translation will be performed from the parameters of the children's reception. It will be described the methodology and procedures for passage of the source language to target language, considering the theoretical Darbelnet and Vinay (2004), Nida (2001/2004), Catford (1980) and Newmark (2001). It will also be mentioned reflections of other theorists such as Goethe, Benjamin, and Derrida.

Keywords: Translation. Children's Literature. Reception. Methodology and Procedures.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 6 |
| 1. CRIANDO RAÍZES – TRADUÇÃO E PRINCÍPIOS TEÓRICOS | 9 |
| 1.1.Desconstruindo a Tradução – um olhar diferente | 18 |
| 1.2. O Tradutor e sua Autonomia – a problemática da tradutibilidade | 25 |
| 2. ERA UMA VEZ... A LITERATURA INFANTIL – CONSIDERAÇÕES GERAIS | 33 |
| 2.1. A literatura da Literatura Infantil | 35 |
| 2.1.1. A linguagem da Literatura Infantil – a identidade entre o popular e o oral | 38 |
| 2.1.2. A Literatura Infantil como contrato de comunicação | 46 |
| 2.1.3. O leitor, a recepção – uma abordagem interativa | 48 |
| 3- ESCALANDO ÁRVORES... <i>THE GIVING TREE</i> , DE SHEL SILVERSTEIN: <i>A ÁRVORE GENEROSA</i> , POR FERNANDO SABINO ... | 57 |
| 3.1. Fernando Sabino – o tradutor de <i>The Giving Tree</i> : explicações acerca de um autor/ tradutor | 60 |
| 3.2. Procedimentos teóricos de tradução – uma análise possível da obra <i>The Giving Tree</i> traduzida por <i>A árvore generosa</i> | 63 |
| 3.2.1. Análise e considerações acerca da tradução e elementos paratextuais da língua de partida para a língua de chegada..... | 68 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| REFERÊNCIAS | 107 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui uma análise da tradução em Língua Portuguesa (Brasil) do livro infantil *The giving tree*, de Shel Silverstein, original estadunidense, Editora Harper Collins, do ano de 1964. A tradução em português foi feita por Fernando Sabino, publicada pela Cosac Naify em 2006, com o título de *A árvore generosa*.

O exercício da língua inglesa e o interesse pela tradução e os processos implicados no ato tradutório despertaram o nosso interesse e a necessidade de efetuar uma reflexão e análise sobre a tradução, aprofundando conhecimentos sobre o assunto e realizando uma abordagem contrastiva das obras mencionadas, tendo como base os procedimentos e metodologias utilizadas na tradução, em especial, pelos teóricos Vinay e Darbelnet (2004), Nida (2001/ 2004), Catford (1980) e Newmark (2001).

É bom ressaltar que estes diferentes procedimentos tradutórios que serão utilizados na comparação da obra da língua fonte para a língua traduzida terão utilidade à medida que expandem as descrições e análises acerca do fato realizado – a tradução. Porém, é preciso enfatizar que esses procedimentos e metodologias não demonstram em sua totalidade a complexidade que envolve o processo de tradução. Logo, não é intuito esgotar a discussão do ato tradutório, mas de apontar uma possibilidade de análise, buscando-se uma linha mais processual e descritiva de metodologias tradutórias.

Outro ponto de interesse e discussão está na análise tradutória e na identificação da literatura escolhida, que é direcionada a um público infanto-juvenil, que tem características e discursos próprios. No caso da Literatura Infantil, a questão da recepção toma relevância dado o desenvolvimento da linguagem na criança e a necessidade de uma aproximação cada vez mais da oralidade que lhe é peculiar. Dessa forma, a tradução em português será avaliada a partir da recepção infantil, da voz discursiva e da elaboração poética e serão descritos a metodologia e os procedimentos de passagem da língua de partida para a língua de chegada.

O primeiro passo tomado foi a leitura e a reflexão de diferentes literaturas a respeito da tradução, procurando, a princípio, estabelecer relações entre diferentes teóricos por um viés conceitual. Primeiro, aqueles que consideram a tradução sob uma perspectiva estruturalista, depois os que entendem e discutem a tradução sob o

olhar da desconstrução e ainda aqueles que mediam as discussões tradutórias, e que não poderiam deixar de ser mencionados.

Sabemos que a tradução é uma atividade extremamente complexa por envolver estratégias mentais empregadas na tarefa de transferência de “significações” de uma língua para outra. Nosso intuito não foi o de eleger um melhor modelo tradutório, mas elencar várias concepções e como o tradutor e sua tarefa assumem-se em cada um desses momentos. Por isso, foi feita a opção de análise a partir de procedimentos teóricos de tradução baseada nos conceitos estabelecidos por Vinay e Darbelnet (2004), Nida (2001/ 2004), Catford (1980) e Newmark (2001), uma vez que o intuito é verificar como a tradução na língua de chegada foi trabalhada.

Verifica-se que as línguas são submetidas à mudança social e cultural rápidas e os pressupostos da tradução, conseqüentemente, evoluem e enxergam a língua e essas transformações de uma forma diferenciada, uma vez que as modalidades e categorias herdadas do passado não parecem se adaptar à realidade vivenciada cotidianamente. Para tanto, também apontamos no decorrer do trabalho o papel do tradutor afirmando-se frente às diferentes vozes e temas da literatura.

A tradução tem e desempenha um papel fundamental na formação dos sistemas literários e na história das ideias. Ela não pode e não deve ser considerada somente como a transferência de textos de uma língua para outra. Sua posição é muito mais complexa, principalmente se consideramos a questão da recepção, como é o nosso intuito. Ela é um processo de negociação entre os textos e entre culturas diferentes que é mediado pelo tradutor, pelos editores, pelos professores, pelos escritores etc.

A questão da literatura infantil será abordada no segundo momento da dissertação, apontando-se algumas considerações gerais sobre este tipo de literatura, expressando sua linguagem e representação simbólica através de sua identificação com o popular e o oral. Começa-se aqui a pensar na questão do discurso, em especial o direcionado ao público infantil, apontando como é possível estabelecer um “contrato de comunicação”, a partir de estratégias discursivas escolhidas pelos autores, no caso, autor da língua de origem e tradutor da língua de chegada. Ao fixarmos, então, as raízes da tradução, começamos a escalada em nossas árvores, aqui, representadas pelas obras: original em inglês, *The giving tree*, de Shel Silverstein e a traduzida em português, *A árvore generosa*, por Fernando

Sabino. Para tanto, apoiaremos-nos em teóricos como Bordini e Aguiar (1988), Coelho (2009), Lajolo e Zilberman (1987), Martins (2008), Palo e Oliveira (1986) para as discussões mencionadas.

A questão da recepção e do leitor será abordada na sequência. Sabe-se que a temática da recepção percorre a metade do século XX. Para a literatura, a participação do leitor tornou-se inevitável. Ele é quem legitima a sua especificidade. Os atos de leitura e a recepção pressupõem interpretações diferenciadas e atos criativos que convertem a figura do receptor em co-criador.

Nas teorias da recepção, verifica-se que nenhum texto diz apenas aquilo que desejava dizer. São os sujeitos dessa relação que criam uma interpretação social e culturalmente mediada. Essas teorias traduzem, assim, as inquietações de uma época, e se inserem nas questões atuais da interatividade, com o desenvolvimento acelerado das tecnologias, e não somente como preocupação do autor.

A interatividade aparece como uma nova condição da recepção, representando um desejo coletivo não só do autor, mas também do leitor. E, na literatura infantil, esse compartilhamento faz-se muito mais presente, já que falar à criança é dar direito à sua voz, conduzi-la por valores e experiências, trilhando uma linguagem que privilegia o oral, o espontâneo, a intuição da natureza humana.

Por fim, o terceiro momento da dissertação englobará a análise da tradução do texto da língua de origem, *The giving tree*, de Shel Silverstein, e o texto da língua de chegada, *A árvore generosa*, de Fernando Sabino, levantando-se os elementos paratextuais dos livros, traçando os procedimentos e métodos utilizados no ato tradutório e a posição do tradutor frente à obra e ao público infantil, e apontando, ainda, uma discussão analítica dos procedimentos utilizados e da própria constituição destes na literatura infantil. Assim, trilharemos nossa escalada, refletindo sobre a tradução e como ela é importante.

1. CRIANDO RAÍZES – TRADUÇÃO E PRINCÍPIOS TEÓRICOS

Ao pensar a tradução podemos pensá-la como um desafio. Primeiro, porque requer uma responsabilidade de quem a faz e, segundo, porque envolve a ligação de duas comunidades linguísticas, possibilitando o enriquecimento e a comunicação entre diferentes povos, culturas, pensamentos, entre outros aspectos.

Assim, não se deve pensar a tradução como um mero transporte de significados e não é possível traduzir somente palavra por palavra. A tradução é bem mais que carregar o sentido de uma língua a outra. Ela pressupõe uma ponte entre duas culturas, partindo de um conjunto de sentidos expressos em palavras de um determinado idioma que deve ser transposto para um novo idioma que também possui suas características culturais e sociais. Portanto, não importa qual tipo de tradução seja feita, o tradutor sempre precisará ter em mente que ele está traduzindo um conjunto de sentidos.

Traduzir não se contém na operação elementar da busca da correspondência dos vocábulos. Arte muito mais complexa e sutil, deverá harmonizar aquelas duas outras, já de si tão delicadas, a de ler e a de escrever. (...) O processo mental de traduzir é, na verdade, de natureza “circular”. De uma parte, o agente há de “apreender” o que encontre expresso, não aí identificando ou reconhecendo apenas vocábulos ou frases, mas penetrando a essência do contexto, ou caminhando da compreensão literal ao sentido implícito que contenha. (SILVEIRA, 2004, p. 13-15)

Mas, para se entender a tradução como ela nos é apresentada hoje, muitos foram os teóricos que elaboraram diferentes concepções de tradução. A palavra tradução, de acordo com o *Dicionário Aurélio* (2000) de Língua Portuguesa, deriva do verbo traduzir, que significa verter de uma língua para outra, interpretar. Tal prática vem sendo exercida e estudada para diferentes fins e por grandes oradores como Cícero, Quintiliano, Horácio dentre outros. Estes grandes nomes consideravam a tradução como um exercício pedagógico para aspirantes de sua profissão.

Por conseguinte, Cícero em *In de optimo genere oratorum* (46BC) descreve aos seus alunos como compôs as versões latinas dos discursos dos oradores gregos Aeschines e Demosthenes (apud VENUTI, 2004, p. 13):

I did not translate them as an interpreter, but as an orator, keeping the same ideas and the forms, or as one might say, the figures of thought, but in language which conforms to our usage. An in so doing I did not hold it necessary to render word for word, but I preserved the general style and force of the language.

Eu não as traduzi como um intérprete, mas como um orador, mantendo as mesmas ideias e as formas, ou como poderia se dizer, as figuras de pensamento, mas em uma linguagem que conforma ao nosso uso. E, assim fazendo, não achei necessário render palavra por palavra, mas preservei o estilo geral e a força da língua. (Tradução nossa)

Cícero refere-se a uma tradução para a qual o tradutor precisa dominar estratégias discursivas, e que, por isso, não necessariamente deve-se render à tradução palavra por palavra, ao contrário, exige que ele considere na língua de chegada a de partida, indo além do nível semântico.

Verifica-se que há nesses argumentos a discussão entre a forma e o conteúdo. Ainda Cícero, que traduziu o Protágoras de Platão e outros documentos gregos para o latim, declara:

O que homens como vós [...] chamam de fidelidade em tradução os eruditos chamam de minuciosidade [...] é duro preservar em uma tradução o encanto de expressões felizes em outra língua [...] Se traduzo palavra por palavra, o resultado soará inculto, e, se forçado por necessidade, altero algo na ordem ou nas palavras, parecerá que eu me distanciei da função do tradutor. (apud MILTON, 1993, p. 12)

Aponta, então, a necessidade de não se trilhar por uma tradução forçada - o tradutor não deve optar por uma tradução palavra por palavra, mas demonstrar uma minuciosidade tradutória. A questão da função do tradutor e seu comprometimento com o ato tradutório é uma questão antiga como se vê e outros teóricos discutiram isso também.

Segundo John Dryden (apud VENUTI, 2004, p.38), em “From the preface to Ovid’s epistles”, as traduções podem ser colocadas em três linhas básicas de classificação: à primeira ele chama de *Metaphrase* (Metáfrase), à segunda de *Paraphrase* (Paráfrase) e a última é a *Imitation* (Imitação).

Dryden postula que a metáfrase constitui-se pela tradução de palavra por palavra e de “linha por linha, de uma língua para outra” (apud MILTON, 1993, p. 27) e adverte sobre este tipo de tradução: “é quase impossível ao mesmo tempo traduzir literalmente e bem”, uma vez que é muito difícil encontrar equivalências entre palavras da língua de partida para a de chegada.

Já a paráfrase, para Dryden (apud VENUTI, 2004, p. 38), ocorre “quando o autor é mantido na visão do tradutor, [...], mas suas palavras não são estritamente seguidas como seu sentido, que também admite ser ampliado ou alternado.” (tradução nossa)¹.

Na terceira e última classificação, a tradução é feita como imitação: é quando o tradutor não somente tem a liberdade de mudar ou variar as palavras e sentidos como também pode renunciar a ambos quando tiver oportunidade. “O tradutor (...) assume a liberdade, não somente em variar as palavras e o sentido, mas de abandoná-los quando achar oportuno, retirando somente a ideia geral do original, atuando de maneira livre a seu bel-prazer.” (DRYDEN, apud MILTON, 1993, p. 27)²

Pode-se perceber a preferência de Dryden pela tradução por paráfrase, que permite que o tradutor ornamente o texto, tendo assim uma maior liberdade para traduzir. Dryden acredita que o tradutor pode melhorar o original: “uma coisa é traçar os perfis verdadeiros, as características semelhantes, as proporções, as cores talvez toleráveis, e outra coisa é fazer com que tudo isso seja encantador através da postura, das sombras, e principalmente através do espírito que o todo inspira”. (DRYDEN, apud MILTON, 1993, p. 29)³

Partindo também de uma divisão tríplice da tradução, Johann Wolfgang von Goethe apresenta a tradução como um processo evolutivo em uma nação. Segundo Goethe (2004), em seu artigo intitulado “Translations” (apud VENUTI, 2004), podem-se identificar três tipos de tradução: a primeira é a que leva o leitor ao país estrangeiro em termos próprios e nacionais. É o que ele denomina de tradução em prosa, por neutralizar completamente as características formais de qualquer tipo de arte poética.

Um segundo tipo de tradução segue-se quando o tradutor esforça-se para transportar uma ideia dentro de uma situação estrangeira, apropriando-se dessa ideia e a representando como própria. Goethe denomina este tipo de tradução como “parodística”, em que o uso da paráfrase é dominante.

¹ “Where the Authour it kept in view by the Translator, [...] but his words are not so strictly follow'd as his sense, and that too is admitted to be amplyfied, but not alter'd”.

² “The translator [...] assumes the liberty, not only to vary from the words and the sense, but to forsake them both as he sees occasion; and taking only some general hints from the original, to run division on the ground work, as he pleases.”

³ “ 'Tis one thing to draw the outlines true, the features like, the proportions exact, the coloring itself tolerable; and another thing to make all these graceful, by the postures, the shadowings, and, chiefly, by the spirit which animates the whole.”

A terceira via da tradução, considerada a forma mais elevada, como aponta Goethe, faz referência a uma tradução que se identifica a si mesma com o último original, aproximando-se de uma versão interlinear, que é grandemente voltada para a compreensão do original, pois os leitores são conduzidos e até compelidos de volta ao texto fonte, em um movimento circular, aproximando a língua de partida à língua de chegada, o desconhecido ao conhecido.

A translation that attempts to identify itself with the original ultimately comes close to an interlinear version and greatly facilitates our understanding of the original. We are led, yes, compelled as it were, back to the source text: the circle, within which the approximation of the foreign and the familiar, the known and the unknown constantly move, is finally complete. (GOETHE, 2004, p. 66)

Uma tradução que tenta identificar-se com o original finalmente chega perto de uma versão interlinear e facilita muito a nossa compreensão do original. Somos levados, sim, obrigados por assim dizer, a voltar ao texto de origem: o círculo, dentro do qual há a aproximação do estrangeiro e o familiar, o conhecido e o desconhecido está em constante movimento, está finalmente completo. (Tradução nossa)

O tradutor nesse momento aproxima-se do original, abandonando as particularidades e peculiaridades de sua língua materna e cria um texto que pode mesmo causar estranheza nos leitores. O seu objetivo é fazer “uma versão interlinear, buscando deixar o original idêntico à tradução, mas ao mesmo tempo conservando-lhe a estranheza aparente”. (MILTON, 1993, p. 56). Essa atitude em tradução, segundo o autor, identifica-se com a política do *bildung* alemão, ou seja, é a formação para a autodeterminação, para a autonomia.

Seguindo esse mesmo intuito – o de reconhecer o estrangeiro e deixar traços dele na tradução, Antoine Berman (2004), em seu artigo intitulado “Translation and the trials of the foreign” (apud VENUTI, 2004), afirma que a tradução pode assumir duplo sentido quando se pensa na “prova do estrangeiro”. Primeiro, porque estabelece uma relação entre a própria cultura e a estrangeira, evidenciando os esforços de um trabalho estrangeiro por sua própria estrangeiridade. Num segundo momento, a tradução com esse estranhamento pode exibir o poder mais singular de uma tradução – a de revelar o núcleo original do trabalho estrangeiro.

As if translation, far from being the trials of the Foreign, were rather its negation, its acclimation, its “naturalization”. As if its most individual essence

were radically repressed. Hence, the necessity for reflection on the properly ethical aim of the translating act (receiving the Foreign as Foreign). Hence, the necessity for an analysis that shows how (and why) this aim has, from time immemorial (although not always), been skewed, perverted and assimilated to something other than itself, such as the play of hypertextual transformations. (BERMAN, 2004, p. 277-278).

Como se a tradução, longe de ser o julgamento do estrangeiro, fosse sim a sua negação, a sua aclimatação, a sua “naturalização”. Como se a sua maior essência individual fosse radicalmente reprimida. Daí a necessidade de se refletir sobre o objetivo ético do ato de tradução (recebimento do Estrangeiro como Estrangeiro). Daí, a necessidade de uma análise que mostre como (e por que), este objetivo foi, desde tempos remotos (embora nem sempre), distorcido, pervertido e assimilado como algo diferente de si, como o jogo das transformações hipertextuais. (Tradução nossa)

Outro teórico que também divide a tradução considerando-a sob três aspectos é Roman Jakobson (2004). Em “On linguistic aspects of translation” (apud VENUTI, 2004), postula que a tradução pode ser dividida em três formas básicas: *tradução intralingual*, diz-se daquela que se utiliza da interpretação dos signos verbais por meio de outros signos dentro da própria língua, ou seja, é uma reescrita de signos em uma língua com signos da mesma língua; *tradução interlingual*, que se define como a interpretação de signos verbais por meio de alguma outra língua. Em outras palavras, é a tradução propriamente dita, quando se usa a interpretação de signos em uma língua com signos de outra; e a *tradução intersemiótica*, que consiste na interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais.

Verifica-se que esses conceitos de tradução servem de base para as aplicações na tradutibilidade, considerando as diferenças que separam línguas e culturas. Os teóricos que serão abordados a seguir, Vinay e Darbelnet (2004), Nida (2001), Catford (1980) e Newmark (2001), defendem uma tradução baseada em metodologias e procedimentos, apontando diferentes possibilidades tradutórias.

Vinay e Darbelnet são dos primeiros teóricos a estabelecer procedimentos e metodologias para o processo de tradução. Nida (2001) afirma que os procedimentos de interpretação e tradução são basicamente habilidades e não cópias de informações de conteúdo. Um entendimento claro da natureza da comunicação entre as línguas é possível porque acontece o processo de tradução.

Quando o teórico fala em clareza está referindo-se ao processo conceitual de um texto que é traduzido da língua mãe para a língua estrangeira. Segundo o autor, a ênfase não deve ser dada à língua, mas ao texto. “A clareza no

entendimento de um texto fonte é a chave para uma tradução de sucesso na língua de recepção. Tradutores não traduzem línguas, mas textos” (NIDA, 2001, p.13). (Tradução nossa).⁴

Nida (2001) considera que traduzir um texto não deve gerar dificuldade na compreensão deste na língua de recepção, a menos que esteja mal escrito na língua fonte. Assim, a atenção do tradutor deve estar voltada para os recursos linguísticos da tradução, como o arranjo das palavras, o estilo e a relevância da tradução para os receptores.

All translating or interpreting must involve some relevant relation between the text in the source language and the text in the receptor language. At the same time, it should be clear that although this relation is never exact, there should be sufficient similarity that it can be described as having some significant measure of equivalence, described either as “the closest natural equivalent” or “as sufficiently similar that no reader of a translated text is likely to misunderstand the corresponding meaning of the source text.” (NIDA, 2001, p. 5-6)

Toda tradução ou interpretação deve envolver alguma relação relevante entre o texto na língua fonte e o texto na língua de recepção. Ao mesmo tempo, deve ficar claro que, embora essa relação nunca seja exata, deve haver semelhança suficiente para que possa ser descrita como tendo alguma medida significativa de equivalência, descrita como “o equivalente mais próximo natural” ou “suficientemente semelhante para que nenhum leitor do texto traduzido provavelmente não compreenda o significado correspondente do texto de origem.” (Tradução nossa)

Ao propor a equivalência como medida significativa no ato tradutório, Nida (2004), em seu artigo “Principles of correspondence”, aponta que há dois tipos básicos de orientações tradutórias: “um que pode ser chamado de formal e outro que é essencialmente dinâmico” (Tradução nossa)⁵, e que serão considerados no capítulo 3.

Percebe-se, portanto, que ele valoriza na tradução a equivalência e, conseqüentemente, considera a natureza da mensagem, a finalidade ou as finalidades do autor e/ou do tradutor e o tipo de recepção como elementos importantes para a realização tradutória.

Outro autor que também trabalha a tradução focando na equivalência é Catford (1980). Em *Uma teoria linguística da tradução*, ele aponta a teoria da tradução como um ramo da linguística comparativa por tratar da relação entre

⁴ “Clarity in understanding the source text is the key to successful translating into a receptor language. Translators do not translate languages but texts”. (NIDA, 2001, p. 3)

⁵ “one which may be called formal and another which is primarily dynamics.” (NIDA, 2004, p. 156)

línguas. Fala da comparação da tradução que se estabelece por equivalências, podendo ser executada entre quaisquer línguas, independente das relações espacial, temporal, social ou outra. Segundo Catford (1980, p. 22), “A tradução, como um processo, é sempre unidirecional: realiza-se sempre em determinada direção: “de” uma *língua fonte* “para” uma *língua meta*.” (Grifos do autor).

O termo equivalência é a palavra-chave na concepção de tradução de Catford, uma vez que, na prática tradutória, o problema central está em encontrar equivalentes na língua meta. Para tanto, ele busca definir a natureza e as condições de equivalência da tradução, apontando algumas categorias tradutórias quanto ao volume (tradução plena x parcial); aos níveis (tradução total x restrita) e à ordem.

No tocante ao volume, Catford (1980, p. 23) o aponta num sentido sintagmático de texto da língua fonte que se submete ao processo de tradução. Para ele, texto é “qualquer extensão de língua, falada ou escrita, que se põe em discussão”. Numa tradução plena, o texto inteiro da língua fonte é substituído por material textual da língua meta. Numa tradução parcial, parte ou partes do texto da língua fonte não são traduzidas, há somente uma transferência e incorporação ao texto da língua meta.

Com relação aos níveis, Catford (1980) distingue tradução total da restrita. A tradução total é entendida como aquela em que todos os níveis do texto da língua fonte são substituídos por material da língua meta. “Estritamente falando, tradução *total* é uma expressão ilusória, uma vez que, embora haja *substituição total*, não há substituição por *equivalentes* em todos os níveis.” (CATFORD, 1980, p. 24)

A tradução restrita é entendida como aquela em que a substituição do material textual dá-se somente em um nível: fonológico ou grafológico, ou gramatical ou lexical.

Por fim, quanto à ordem na tradução, a diferença é marcada no plano linguístico numa hierarquia gramatical em que se estabelece a equivalência de tradução. Segundo Catford (1980, p. 26):

Em tradução total normal, as unidades gramaticais entre as quais se estabelecem equivalências de tradução podem estar em qualquer ordem, e num texto longo as ordens em que ocorre equivalência de tradução mudam constantemente: num ponto, a equivalência é de frase a frase, noutro, de grupo a grupo, noutro, de palavra a palavra, etc., para não mencionar equivalências formalmente “deslocadas” ou “distorcidas”

Assim, Catford (1980) defende que sejam estabelecidas equivalências que se desloquem livremente na escala de ordens, não limitando a tradução, pois quando se limita a ordem está-se correndo o risco de se traduzir mal, uma vez que, dependendo do elemento de ordem selecionado, usam-se equivalentes da língua meta que não são adequados e que não se justificam na equivalência dos textos em uma determinada situação.

Para finalizar essas discussões e apontamentos de procedimentos teóricos de tradução, focalizaremos as concepções tradutórias de Newmark (2001).

Newmark (2001) concebe a tradução como uma verdade moral e factual, que pode efetivamente ser processada somente se for compreendida pelo leitor, e, segundo ele, esse é o propósito e o fim da tradução.

Assim, quanto mais importante a linguagem de um texto, mais aproximada pode ser a tradução. Quanto menos importante a linguagem de um texto ou de qualquer unidade deste, menos próximo de ser traduzido ele será, devendo ser recolocado em uma linguagem social apropriada. Ou, novamente, quanto menos importantes as nuances de significado de um texto, maior ênfase deve ser dada à mensagem para ser comunicada, mais justificativas para uma subtradução que simplifique ou clarifique o lugar da tradução. Entretanto, se os detalhes e as nuances são claramente expressos, eles são traduzidos com maior proximidade, até mesmo melhor parafraseados.

Verifica-se que, para Newmark (2001), são constantes as referências de importância e proximidade na tradução. Segundo ele,

Importance superficially depends on the occasion of the translation and the client's criteria, but it may also be imposed on the translator by the values of the text. Importance may be defined as language that denotes what is exceptionally valuable, significant, necessary or permanent. [...] The important element of a text is the invariant factor that has to be reproduced without compromise in an exercise that often entails many compromises. (NEWMARK, 2001, p. 2)

A importância superficialmente depende da ocasião da tradução e critérios do cliente, mas também pode ser imposta ao tradutor pelos valores do texto. Importância pode ser definida como uma linguagem que denota o que é extremamente valioso, significativo, necessário ou permanente. [...] O elemento importante de um texto é o fator invariante que tem de ser reproduzido sem compromisso em um exercício que muitas vezes implica muitos compromissos. (Tradução nossa)

Quanto à proximidade na tradução, Newmark (2001) afirma que a transferência é um dos procedimentos que fornece ao termo, que ainda não tenha mudado o seu significado, uma significação mais ou menos enraizada na língua alvo. Esse procedimento pode ser gramatical ou lexical:

Grammatical, first when a group or clause is reproduced [...]; secondly, when it is rendered by its standard equivalent [...], where the emphasis is changed, however; thirdly, when it is replaced by a more remote grammatical recasting[...]. Lexical, beginning with word for word translation [...]; secondly, an average one-to-one up to six-to-six translation [...] may reach a degree of closeness varying from perfect equivalence through correspondence to adequacy. (NEWMARK, 2001, p. 3)

Gramatical, em primeiro lugar, quando um grupo ou uma oração é reproduzida [...], em segundo lugar, quando ela é processada pelo seu nível equivalente [...], cuja ênfase é alterada; em terceiro lugar, quando é substituída por reformulações gramaticais mais remotas. Lexical, começando com a tradução palavra por palavra [...]; em segundo lugar, uma média de um para no máximo de seis a seis [...] pode chegar a um grau de proximidade, variando de equivalência perfeita através da correspondência à adequação. (Tradução nossa)

Newmark (2001) aponta ainda outros procedimentos de tradução relacionados à aproximação, que são: análise componencial, modulação, equivalência descritiva, equivalência funcional, equivalência cultural, sinonímia e paráfrase. Esses procedimentos serão abordados posteriormente no capítulo 3.

Em termos teórico-metodológicos, há, portanto, duas preocupações básicas em relação à Tradução: a preocupação em contextualizar cultural e historicamente os produtos e processos tradutórios, de um lado; e os teóricos que a descrevem em termos de procedimentos linguísticos, ou seja, deixa-se estudar o texto traduzido apenas no seu confronto com o original e num vácuo sócio-cultural e histórico. Todavia, é preciso estudar a produção e a recepção de traduções como atividades inseridas em polissistemas dinâmicos e de naturezas várias.

A questão das escolhas lexicais adequadas feitas pelo tradutor é de importância fundamental e resume, talvez, um dos maiores desafios da atividade do tradutor. De acordo com Barbosa (2003, p. 67), “a tarefa do tradutor é a tomada de decisão. E isto não pode ser deixado para o computador, por mais bem programado que seja”. Ele deve estar ciente da existência de vários significados que uma mesma palavra pode apresentar e é importante que ele saiba também que um deles prevalecerá quando essa palavra estiver inserida em um contexto específico. As

palavras possuem sentidos apenas quando estão inseridas no contexto traduzido. Como afirma Rónai (1987, p. 13):

As palavras isoladas não têm sentido em si mesmas: a sua significação é determinada, de cada vez, pelo respectivo contexto. Por contexto, entende-se a frase ou o trecho em que a palavra se encontra de momento, tornados entendíveis por um conjunto de centenas de outras frases lidas ou ouvidas anteriormente pelo ouvinte ou leitor, e que subsistem no fundo de sua consciência.

Verifica-se, dessa maneira, que as concepções e definições de tradução variam de acordo com o teórico e a época. Pensando em estudos contemporâneos de tradução, surge uma nova corrente que se opõe, em alguns casos, à definição de tradução “antiga”, olhando-a sob uma perspectiva desconstrutivista da linguagem.

1.1. Desconstruindo a Tradução – um olhar diferente

A abordagem desconstrutivista levanta questões que dizem respeito ao ato tradutório em si e também à figura ou ao papel do tradutor. Algumas questões levantadas pelos desconstrutivistas são: e se o texto original dependesse tão somente da tradução para existir? Ou seja, será que sem a tradução o texto original ainda poderia ter vida própria? Ou ainda, e se a própria sobrevivência do texto original não dependesse de suas qualidades peculiares, mas das qualidades existentes na tradução?

Nesse sentido, como ressalta Aguiar (2000, p. 42), vê-se que a desconstrução tem questionado o caráter sagrado tradicionalmente conferido ao texto original – “transformado no templo intocável dos significados supostamente estáveis e mumificados de seu autor” (ARROJO, apud AGUIAR, 2000, p. 42).

Verifica-se que a desconstrução busca novos rumos para a pesquisa, encarando as relações entre texto de partida e tradução como complexas e abertas, uma vez que não envolvem, exclusivamente, a materialidade do texto a ser traduzido. A tradução pela ótica da desconstrução opera uma transformação, em que vale salientar conceitos como interferência, deslocamento, mudança e diferença.

Salienta-se a diferença, ou seja, o fato de que a tradução não é igual ao texto de partida, e a alteridade, o fato de o texto traduzido ser “outro”, em

um outro contexto, mantendo outras relações com outros textos, em outra cultura. Enfatiza-se que a tradução transpõe fronteiras linguísticas e se processa em um contexto histórico e cultural determinado – ou seja, não se considera que a tradução seja um processo isolado e a-histórico de transferência. Aceita-se, enfim, que a diferença é inerente à tradução. (RODRIGUES, apud AGUIAR, 2003, p. 6-7)

Contudo, antes de desenvolver esta polêmica, é importante voltarmos à concepção logocêntrica, tradição filosófica voltada ou centrada no *logos*, razão, cujo questionamento deu origem à desconstrução. Nesta concepção, acredita-se que o homem é racional e que por essa razão não lhe é permitida qualquer forma de subjetividade ou mutabilidade da ação e do pensamento humanos.

De acordo com o ponto de vista logocêntrico, o tradutor exerceria somente o papel de depositar ideias estáticas e imutáveis de outrem, sendo vedadas as chances de interpretação individual, que soaria como desvio ou imitação. Todos os holofotes estão voltados para o texto original, e o tradutor deve manter-se fiel à obra original. Por este motivo, desconsideram-se quaisquer fatores contextuais circundantes ao leitor/tradutor.

Essa foi a visão que perdurou durante séculos em relação à tradução: um favorecimento da figura do autor e do texto original em detrimento da figura do tradutor e, por conseguinte, do texto traduzido. Entretanto, a partir dos anos 60, novos estudos apontaram uma concepção diferenciada dos conceitos da tradução, voltando-se para uma visão desconstrutivista cujos tradutor, obra e leitor seriam reconsiderados. Edwin Gentzler afirma:

A desconstrução desafia os limites da língua, da escrita e da leitura, apontando para o fato de que as definições dos próprios termos usados para discutir conceitos impõem barreiras às teorias específicas por elas descritas. Apesar de não oferecer uma “teoria da tradução” própria, a desconstrução, contudo, “usa” a tradução tanto para questionar a natureza da língua e do “estar-na-língua” quanto para sugerir que, no processo de traduzir textos, podemos nos aproximar ao máximo daquela elusiva noção ou experiência de *différance*, que “subjaz” a sua abordagem. Esse modo de pensar na natureza da tradução e na natureza da língua, portanto, torna-se importante para os teóricos da tradução, não por definir necessariamente outra abordagem, mas porque aprofunda e amplia a estrutura conceitual pela qual nós definimos o próprio campo. Eu sugiro que a mudança para uma posição mais filosófica, da qual toda a problemática da tradução pode ser vista, talvez não só seja benéfica para a teoria da tradução, mas, depois de tal confronto, talvez o discurso que limitou o desenvolvimento da teoria da tradução sofra uma transformação, permitindo novas visões e renovadas abordagens interdisciplinares, rompendo um impasse de noções e termos estagnados. (GENTZLER, 2009, p.184. Grifos do autor)

Com base nessa citação, pode-se dizer que a desconstrução é uma corrente de cunho crítico, que questiona a validade dos modelos antigos em direção a inúmeras leituras e várias possibilidades de interpretação. Os desconstrutivistas vieram para rever os pressupostos logocêntricos da linguística e da literatura, e foi a partir das décadas de 60 e 70 que apareceram ou se retomaram os desconstrutivistas importantes, como Walter Benjamin (precursor), Jacques Derrida, Michel Foucault, dentre outros, para defender uma nova abordagem da tradução; em outras palavras, para desconstruir o que fora construído até então.

É uma abordagem que percebe o ato tradutório como algo relacionado às várias possibilidades de interpretação do signo, focalizando as diferentes possibilidades dentro do âmbito de significações permitidas.

Os desconstrutivistas afirmam que os textos originais estão sendo constantemente reescritos no presente e que cada leitura/tradução reconstrói o texto fonte. Nesse sentido,

A tradução, esta ação transgressora, por mais simples e desprezível que seja, traz consigo as marcas de sua realização: o tempo, a história, as circunstâncias os objetivos e a perspectiva de seu realizador. Qualquer tradução denuncia sua origem numa interpretação, ainda que seu realizador não a assumia como tal. Nenhuma tradução será, portanto, 'neutra' ou 'literal'; será sempre e inescapavelmente uma leitura. (ARROJO, 1992a, p. 79)

Em seu ensaio intitulado "What is an Author?", Michel Foucault (1977) aborda as questões sobre a autoria. De acordo com Gentzler (2009, p.188), "ele cria uma nova concepção de autoria e contesta a noção tradicional de autor sugerindo que se pense em termos de função do autor, ou seja, qual o papel do autor".

Em sua visão, o trabalho do autor está atrelado aos sistemas institucionais da época e do lugar sobre os quais ele tem pouco controle ou percepção. Somando-se a isso, o sujeito/ autor é dotado de percepções peculiares dentro de um determinado contexto social, histórico e ideológico.

As idéias são fruto de outras idéias assimiladas historicamente, o discurso de cada homem é cerceado por diversos discursos que se entramam e formam o que chamamos de livros. Os livros, por sua vez, (re)espelham o que chamamos de sociedade.

A tradução é a leitura que leva o "outro" também à leitura do texto. É a fórmula (mágica) e a forma (original) que impedem o vácuo comunicacional entre as línguas e tornam possível transpor as barreiras ideológicas,

linguísticas, educativas, históricas, poéticas etc. (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 94-95)

Foucault opõe-se à teoria tradicional da tradução, que defende textos harmônicos e unificados na medida em que vê o autor/ tradutor como peça central do ato tradutório. A produção de qualquer coisa – desde bens de consumo até textos literários – já não é mais concebida como estruturada em torno da consciência individual, mas sim da época ou, segundo Michel Foucault (*apud* GENTZLER, 2009), do discurso da época, que realmente cria o indivíduo.

Ele afirma que o que se torna objeto da desconstrução é aquilo que não é pensado, que escapa à própria língua, mas que, no entanto, forma a fala do homem e o seu padrão de pensamento. Por essa razão:

A pergunta não é mais: como a experiência da natureza deu origem aos julgamentos necessários? E sim: como o homem pode pensar o que ele não pensa; habitar como que por uma ocupação muda, algo que dele escapa; animar, com uma espécie de movimento congelado, aquela figura de si mesmo, que toma a forma de uma exterioridade obstinada? Como o homem pode ser essa vida cuja teia, cujas pulsações e energia soterrada constantemente excedem a experiência que ele recebe imediatamente delas? (FOUCAULT, *apud* GENTZLER, 2009, p. 191)

Nesta citação, Michel Foucault defende a posição do homem como um sujeito apto a discernir as coisas na medida em que vai construindo seus julgamentos e ações através de experiências vindas do texto.

Para Foucault, é viável pensar em autor enquanto uma função do ato discursivo. Por esse viés ele remonta à ideia da autoria: ao invés de se pensar em um autor tradicional “propõe que se negligencie a noção de identidade, centrando-se nas relações de textos com outros textos, visualizando-se o discurso de um determinado texto dentro de sua situação histórica”. (AGUIAR, 2000, p. 45)

Foucault defende o papel do autor. Para ele, o autor não é uma figura passiva, livre de qualquer ato pensante. Muito pelo contrário, é um ser que interage, pensa, é ativo no mundo e detém condições expressivas.

This "author-function" is that it is not formed spontaneously through the simple attribution of a discourse to an individual. It results from a complex operation whose purpose is to construct the rational entity we call an author. Undoubtedly, this construction is assigned a "realistic" dimension as we speak of an individual's "profundity" or "creative" power, his intentions or the original inspiration manifested in writing. Nevertheless, these aspects of an individual, which we designate as an author (or which comprise an individual

as an author), are projections, in terms always more or less psychological, of our way of handling texts: in the comparisons we make, the traits we extract as pertinent, the continuities we assign, or the exclusions we practice. In addition, all these operations vary according to the period and the form of discourse concerned. (FOUCAULT, 1977, p. 127)

Esta "função autor" (...) não é formada espontaneamente através da simples atribuição de um discurso a um indivíduo. É o resultado de uma operação complexa, cujo objetivo é construir a entidade racional que chamamos de autor. Sem dúvida, esta construção é atribuída a uma dimensão "realista" como quando se fala de "profundidade" de um indivíduo ou de seu poder "criativo", suas intenções ou a inspiração original manifestada por escrito. No entanto, estes aspectos de um indivíduo, que designamos como autor (ou os quais compreendem um indivíduo como autor), são projeções, em termos mais ou menos psicológicos, do nosso modo de processar textos: nas comparações que fazemos, as características que podemos extrair como pertinentes, as continuidades que nós atribuímos ou as exclusões que nós praticamos. Além disso, todas estas operações variam de acordo com o período e a forma do discurso concebido. (Tradução nossa)

É dessa forma que Michel Foucault desconstrói o pensamento clássico de autoria. Outro teórico que contribuiu para a teoria da desconstrução foi o filósofo alemão Martin Heidegger (apud GENTZLER, 2009), que estudou o ser, a linguagem e o tempo, reconhecendo os três intimamente ligados entre si. Ele tentou achar resposta sobre o significado de ser e acabou por descobrir que para esta pergunta não existe uma resposta coerente.

As restrições de língua/pensamento são limitativas e por essa razão ele as desestruturou através do jogo com a linguagem, deixando falar por si mesmas as palavras, utilizando suas variações e distorções.

Esta via de raciocínio tornou-se um modelo para a prática da desconstrução, porque foi por este processo de deixar a língua falar por si mesma que a tradução deixou de ser construída por teorias que subjugavam o texto, passando então a adquirir uma nova roupagem que valoriza o tradutor bem como a subjetividade.

A tradução passou, então, a ser compreendida como a busca dessa experiência pura da linguagem. A noção de uma transferência lingüística para o presente foi abandonada. Tornou-se ação, uma operação de reflexão. As idéias de Heidegger representaram um passo significativo porque ele não procurava descobrir alguma intenção original do autor, mas recuperar uma característica própria da linguagem. (AGUIAR, 2000, p. 47).

As ideias de Heidegger influenciaram muitos desconstrutivistas, entre eles Jacques Derrida, que elaborou o conceito de *différance*, um neologismo que criou a

partir da palavra francesa *différence*, para significar diferença, adiamento, atraso, construído a partir do pensamento saussuriano de que na língua só há diferenças. Para ele, um signo sempre remete a outro signo. De acordo com Rosemary Arrojo:

Não há nesse jogo arbitrário de diferenças nenhum significado que pudesse estar presente em si e referir-se apenas a si próprio e, por isso mesmo, ocupar um lugar privilegiado fora das regras do jogo. A esse jogo, a esse adiamento infinito em que cada signo transfere sempre para outro o rastro da origem perseguida, Derrida tem chamado de “*différance*”, um neologismo que explora o duplo sentido do verbo Francês “*différer*”. Como o português “diferir”, “*différer*” pode significar tanto adiar, procrastinar, “retardar” como “divergir”, “discordar”, “ser diferente”. Em francês, como em português nenhum substantivo se formou a partir desse verbo em seu sentido de “adiar”. “*Différance*” aglutina, assim, tanto a diferença quanto o adiamento, referindo-se a uma diferença ao mesmo tempo temporal e espacial. Como a diferença entre “*difference*” e “*différance*” não é ouvida, ou seja, é apenas perceptível na escrita, o “a” de “*différance*” marca precisamente, como pretende Derrida, “a diferença da escritura dentro e antes da própria fala” (...), subvertendo a distinção tradicionalmente estabelecida entre fala e a escritura e a própria tradição que sempre atribui à primeira a prioridade e a maior proximidade da “verdade”. (ARROJO, 1992b, p. 59-60. Grifos da autora)

Derrida (apud SILVA, 2006) viola as leis da escrita e cria de forma irônica um discurso de desordem gráfica e teórica. Pode-se entender desse modo que a noção de *différance* ventilada por Derrida sugere que se acompanhem os desvios da língua em vez de um caminho central estabelecido. Trata-se de reavaliar a noção de uma língua estável, de um centro presente em toda estrutura. Como sustenta Edwin Gentzler, “em termos de tradução, ele sugere não olhar a mensagem nem sua codificação, mas as múltiplas formas e interligações que ela deve sofrer para falar, para se referir”. (GENTZLER, 2009, p.198).

Derrida (apud GENTZLER, 2009, p.198) supõe ainda “um jogo de formas sem substância determinada e invariável, e também supondo, na prática desse jogo, uma retenção e proteção de diferenças, um espaçamento e temporização, um jogo de rastros”.

A tradução é, então, entendida não como uma travessia de significados de um lugar para outro, mas um vestígio de uma voz que fala, de que não se sabe de onde veio: só se sabe que a voz passou por ali, como rastro. Derrida afirma que:

Ao centro é atribuída uma neutralidade irrestrita em que a substituição dos conteúdos, dos elementos, dos termos, já não é possível, além de uma aparente estabilidade a manter-se como o eixo de equilíbrio que comanda os elementos instáveis da estrutura. (apud SILVA, 2006, p.37)

Percebe-se que ele defende uma teoria da tradução que admite proteger as diferenças, abrindo novas vias para o pensamento. Para se compreender essa noção de rastro vale expor suas palavras:

Talvez devamos tentar esse pensamento inaudito, esse relacionamento silencioso: que a história do ser, cujo pensamento envolve o *logos* greco-ocidental conforme produzido por meio da diferença ontológica, é apenas uma época do *diapherein*. (...) Uma vez que o ser nunca teve um significado, nunca foi pensado ou dito como tal, exceto em se dissimular em seres, então *différance*, de uma maneira estranha, (é) “mais velha” que a diferença ontológica ou que a verdade do ser. Quando tem essa idade, pode ser chamado de rastro. O jogo do rastro que não pertence mais ao horizonte do ser, mas cujo jogo transporta e encerra o significado do ser: o jogo do rastro, ou *différance*, que não tem significado e que não é. O que não pertence. Não há sustentação nem profundidade nesse tabuleiro de xadrez sobre o que o ser é posto em jogo. (DERRIDA, apud GENTZLER, 2009, p. 199).

Em outras palavras, Derrida sugere, em relação à tradução, que o importante é que se olhem os rastros, os indícios, ao invés de olhar a mensagem original e sua codificação. Devem-se olhar as múltiplas formas de interligações, pois, muitas vezes, as palavras sofrem alterações ao serem proferidas. Para Derrida, a tradução é o centro da experiência humana e como tal a tarefa do tradutor é a de produzir um contrato de tradução.

Não acho que a tradução seja um acontecimento secundário e derivado em relação a uma língua ou a um texto de origem. E como acabo de dizer, “desconstrução” é uma palavra essencialmente substituível em uma cadeia de substituições. Isso se pode também fazer de uma língua para outra. A possibilidade para (a) “desconstrução” seria que uma outra palavra (a mesma e uma outra) *se encontrasse* ou *se inventasse* em japonês para dizer a mesma coisa (a mesma e uma outra), para falar da desconstrução e *para conduzi-la para um outro lugar, escrevê-la e transcrevê-la*. (DERRIDA, 2005, p. 27. Grifos do autor)

Portanto, a tradução pelo ponto de vista dos desconstrutivistas é uma ação, operação de pensamento, ou seja, não é uma transferência de aspectos linguísticos, ela opera o senso crítico:

A desconstrução não é nem uma *análise* nem uma crítica, e a tradução deveria levar isso em conta. Não é uma análise, em particular, porque a desmontagem de uma estrutura não é uma regressão em direção ao *elemento simples*, em direção a uma *origem indecomponível*. Esses valores, assim como os da análise, são eles mesmos filosofemas submetidos à desconstrução. Não é também uma crítica, em sentido geral ou em sentido kantiano. A instância do *krinein* ou da *krisis* (decisão, escolha, julgamento, discernimento) é ela mesma, como, aliás, todo o aparelho da

crítica transcendental, um dos “temas” ou dos “objetos” essenciais da desconstrução. (DERRIDA, 2005, p. 24)

Percebe-se, então, no pensamento desconstrutivista, uma preocupação maior com o tradutor e sua autonomia tradutória, levantando questões sobre as dicotomias, que são constantes: texto original/ texto traduzido, fidelidade/infidelidade, autor/tradutor. Baseando-se nisto, remonta-se à história do tradutor: que papel ele exerce no exercício tradutório? Quais são suas contribuições? Seria o tradutor um novo autor? Esta e outras perguntas serão analisadas no tópico seguinte.

1.2. O Tradutor e sua Autonomia – a problemática da tradutibilidade

Foi a partir da desconstrução, ou seja, da contribuição dos estudiosos modernos da teoria contemporânea da tradução, que o tradutor passou a ter importância no ato tradutório, pois o processo que agora descreve não é mais um processo de transferência de um texto único, que se apegava a tendências linguísticas, mas de produção de tradução e de mudança de todo o sistema literário ou não, e, por conseguinte, de valorização da subjetividade tradutória e/ou literária.

Se a palavra traduzir pode ser considerada, também, como palavra sinônima de interpretar, é importante saber que existem maneiras e modos interpretativos diversificados. Sob este ponto de vista, pode-se se dizer, então, que a questão da interpretação é relativa.

A partir do momento em que o texto é transportado para um contexto que não é o seu original, a questão do significado torna-se complexa. Porque textos e contextos são inseparáveis, e o texto jamais é esgotado em si próprio.

Os movimentos de desconstrução não solicitam as estruturas do fora. Só são possíveis e eficazes, só ajustam seus golpes se habitam estas estruturas. Se as habitam de uma certa maneira, pois sempre se habita, e principalmente quando nem se suspeita disso. (DERRIDA, 1973, p. 30)

Evidente que a interpretação é condicionada por relações externas ao produtor textual e, conseqüentemente, assinaladas por um contexto, ou seja, pelas ocasiões históricas e ideológicas da cultura na qual o texto é produzido. Dessa maneira, os significados ativados em um texto por um escritor ou por um leitor são

construtos determinados política e socialmente e são notáveis pelas práticas sociais. “Não há uma língua que deva ser privilegiada – a estrangeira ou a materna –, há línguas; elas não mais se constituem como pólos opostos e antagônicos, mas sim complementares. Só há tradução porque há língua”. (OTTONI, 2005, p. 16-17)

É nesse sentido que Walter Benjamin (apud VENUTI, 2004, p. 82), em “The Task of the translation: An introduction to the translation of Baudelaire’s *Tableaux Parisiens*”, declara que: “a tarefa do tradutor é a de redimir na língua própria aquela língua pura que se exilou nas alheias, a de libertar da prisão através da recriação poética”⁶.

Assim, a tradução pode ser comparada a um processo de libertação das línguas que, uma vez presas em si mesmas, são libertas pela transposição de sua originalidade. “Uma tradução verdadeira é transparente; não encobre o original, não bloqueia sua luz, mas deixa pura a linguagem, como se fosse revigorada por seu próprio meio, brilhar no original ainda mais plenamente”. (MILTON, 1993, p. 129)

A tradução, de acordo com Walter Benjamin (2004, p.76), significa “*Mode*”, modo ou método. Segundo o ponto de vista do autor, para compreendê-la, é preciso que se regresse ao texto original, pois a tradução nasce a partir do original. Por isso, a tradução pode ser entendida com um casamento entre a origem e o destino, uma vez que é o texto, a obra de origem que deve ser resgatada. Benjamin (2004, p. 77) revela que “A tradução deste modo serve ultimamente ao propósito de expressar a relação central recíproca entre as línguas.” (Tradução nossa).⁷

A tradução permite, então, um diálogo entre culturas e, por conseguinte, entre línguas, deixando claro que as duas culturas e as duas sociedades estão intimamente ligadas por uma relação de ambivalência. Vinculada a esta ideia de comunicação entre línguas, está a noção de parentesco, que se justifica não pelo fato de as línguas possuírem uma mesma identidade ou características, mas de possuírem uma mesma intenção tanto no original quanto em sua tradução, que se completaria e se resumiria numa única língua, uma língua pura, primordial.

Languages are not strangers to one another, but are, a priori and apart from all historical relationships, interrelated in what they want to express. (...) Actually, however, the kinship of languages is brought out by a translation

⁶ It is the task of the translator to release in his own language that pure language which is under the spell of another, to liberate the language imprisoned in a work in his re-creation of that work.”

⁷ “Translation thus ultimately serves the purpose of expressing the central reciprocal relationship between languages.”

far more profoundly and clearly than in the superficial and indefinable similarity of two works of literature. (BENJAMIN, 2004, p.77)

As línguas não são estranhas umas às outras, mas são, a priori e independentemente de todas as relações históricas, inter-relacionadas no que querem expressar. (...) Na verdade, porém, o parentesco das línguas é revelado por uma tradução muito mais profunda e claramente do que na similaridade superficial e indefinível de duas obras de literatura. (Tradução nossa)

No ato tradutório, a língua traduzida torna-se liberta quando o tradutor sente-se desobrigado de manter-se fiel às regras linguísticas ou às minúcias de uma língua, e busca na língua de partida a língua de chegada sem prejudicar o seu sentido primeiro. Por isso, o verdadeiro tradutor não deve voltar seus olhos somente para as questões linguísticas do texto, e nem apegar-se à tradução de palavra por palavra; ao contrário, deve buscar nas palavras também o sentido.

Para Walter Benjamin (2004), o papel do tradutor não é, necessariamente, o de comunicar ou de transmitir algum tipo de informação, é o de recriar o que antes fora criado pelo autor/ poeta. Ele não cria o sentido, mas o re-cria para a sua língua. Por isso o tradutor está mais ligado à forma do que ao sentido das palavras em si.

Ao elaborar o conceito de tradução, Walter Benjamin (2004) afirma, também, que tradução é uma forma, e que por essa razão o original deve ser moldado à tradução. Em última instância, na tradução deve o texto fonte ser transmitido à forma do texto traduzido, ao seu modo de significar e o significado ofertado pelo modo de significar do texto original.

Vê-se que ele volta-se contra a teoria tradicional de tradução que pregava a fidelidade às palavras. Quando o tradutor detém-se demais à tradução literal, palavra por palavra, ele prejudica o sentido original do texto. Não obstante, Benjamin, mais uma vez, afirma que:

The task of the translator consists in finding that intended effect [Intention] upon the language into which he is translating which procedures in it the echo of the original. This a feature of translation which basically differentiates it from the poet's work, because the effort of the latter is never directed at the language as such, at its totality, but solely and immediately at specific linguistic contextual aspects. Unlike a work of literature, translate does not find itself in the center of the language forest but on the outside facing the wooded ridge; it calls into it without entering, aiming at that single spot where the echo is able to give, in its own language, the reverberation of the work in the alien one. Not only does the aim of translation differ from that of a literary – it intends language as a whole, taking an individual work in an

alien language as a point of departure – but it is a different effort altogether.
(BENJAMIN, 2004, p. 79-80)

A tarefa do tradutor consiste em encontrar o pretendido efeito [intenção] sobre a língua a qual está traduzindo, produzindo nela o eco do original. Esta é uma característica da tradução que basicamente a diferencia do trabalho do poeta, porque o esforço do último nunca é dirigida à linguagem como tal, na sua totalidade, mas apenas e imediatamente nos aspectos linguísticos específicos e contextuais. Ao contrário de uma obra literária, a tradução não se encontra no centro da linguagem, mas do lado de fora; chama para ela, sem entrar, visando a esse local único onde o eco é capaz de dar, em sua própria língua, a reverberação da obra. Não é só o objetivo da tradução que difere daquele de uma obra literária – ela se propõe à linguagem como um todo, tendo um trabalho individual, em uma língua estrangeira como ponto de partida - mas é um trabalho completamente diferente. (Tradução nossa)

De acordo com Gentzler (2009, p. 243), “Benjamin fala em termos de uma recriação que deve apaixonada e detalhadamente transformar e renovar algo vivo – o texto original – na medida em que suplementa e assegura a sobrevivência da língua existente”.

Walter Benjamin (2004) conceitua com muita propriedade esta dualidade entre original/ tradução e fidelidade/liberdade em relação ao ato tradutório. Sustenta uma relação do texto original com o processo sócio-histórico do tradutor:

Even words with fixed meaning can undergo a maturing process. The obvious tendency of a writer's literary style may in time wither away, only to give rise to immanent tendencies in the literary creation. What sounded fresh once may sound hackneyed later; what was once current may someday sound quaint. To seek the essence of such changes, as well as equally constant changes in meaning, in the subjectivity of posterity rather than in the very life of language and its works, would mean – even allowing for the crudest psychologism – to confuse the root cause of a thing with its essence. More pertinently, it would mean denying, by an impotence of thought, one of the most powerful and fruitful historical processes. And even if one tried to turn an author's last stroke of the pen into the coup of grace of his work, this still would not save that dead theory of translation. For just as the tenor and the significance of the great works of literature undergo a complete transformation over the centuries, the mother tongue of the translator is transformed as well. (BENJAMIN, 2004, p. 77-78)

As palavras cujo significado foi fixado estão sujeitas a um processo de maturação. Aquilo que terá sido na época de um autor a tendência de sua linguagem poética pode desaparecer mais tarde, tendências imanentes podem voltar a emergir, sob forma nova, do texto acabado. Aquilo que antes era novo pode depois soar a gasto, o que antes era corrente pode mais tarde ter ressonâncias arcaicas. Procurar o essencial de tais transformações, tal como das mudanças, também constantes, do sentido, da subjetividade dos que vem depois e não na vida mais própria da língua e das suas obras, corresponderia – mesmo aceitando o mais cru psicologismo – confundir os fundamentos e a essência da coisa; para ser mais rigoroso, equivaleria a negar, por debilidade do pensar, um dos mais poderosos e fecundos processos históricos. E mesmo que quiséssemos transformar a

última palavra do autor no golpe de misericórdia da obra, isso não salvaria ainda aquela teoria morta da tradução. Se o tom e a significação dos grandes textos se alteram totalmente no decorrer dos séculos, também a língua materna do tradutor muda. (Tradução nossa)

A concepção que Benjamin possui concernente à tradução é a de que o tradutor não deve de forma nenhuma pautar a tradução aspirando à semelhança com o original, porque as palavras sofrem mutações dependendo do contexto e do momento histórico nos quais estão inseridas.

A fidelidade e a liberdade sempre foram vistas como tendências opostas; a primeira caracteriza-se quando o tradutor resolve traduzir o texto rigidamente, mantendo os mesmos ritmos, as mesmas palavras, ou seja, é a fidelidade à palavra; a segunda é quando o tradutor resolve moldar o texto usando sua subjetividade não se preocupando em recuperar a totalidade do original. A verdadeira tradução não esconde o original, mas possui uma originalidade própria, ainda mais plena sobre o original.

A tradução dá a impressão de que o original está ainda vivo depois do surgimento da tradução, quando o processo de tradução, [...] é um processo de mudança, é movimento que tem a aparência de vida, mas de vida como uma vida depois da vida, porque a tradução também revela a morte do original. (BENJAMIN, apud MILTON, 1993, p. 132)

Levando em consideração que o texto fonte/original é objeto de diversas interpretações, visões de mundo acopladas a cada leitor/tradutor, o tradutor passa a exercer um papel de intérprete, em consonância ao seu universo idiossincrático e sua subjetividade, cuja personalidade passa a refletir em suas traduções, voluntária ou involuntariamente.

Neste momento, vale ressaltar a ideia de autor, esse autor a quem Roland Barthes (2004) chamou de “personagem moderna.” Barthes cita Mallarmé, dizendo que ele foi um dos que previu a necessidade de por a linguagem em primeiro lugar ao invés do autor, pois, para ambos, Mallarmé e Barthes, é a linguagem que fala e não o autor.

Em *O rumor da língua*, Roland Barthes discute a relação de autor e obra e os compara a uma ligação entre pai e filho. Diz que o autor não moderno é aquele que antecede a obra, assim como o pai antecede um filho; já o autor moderno “nasce, ao mesmo tempo, que o seu texto”, portanto é também um leitor que, ao se

deparar com o texto, não sabe mais se é leitor ou autor de suas próprias interpretações e conclusões. De acordo com ele:

(...) o *scriptor* moderno, tendo enterrado o autor, já não pode, portanto acreditar, segundo a visão patética dos seus predecessores, que a sua mão é demasiado lenta para o seu pensamento ou paixão, e que em consequência, fazendo uma lei da necessidade, deve acentuar esse atraso e trabalhar indefinidamente a sua forma; para ele, ao contrário, a sua mão, desligada de toda a voz, levada por um puro gesto de inscrição (e não de expressão), traça um campo sem origem – ou que, pelo menos, não tem outra para lá da própria linguagem, isto é, exatamente aquilo que repõe incessantemente em causa toda a origem. (BARTHES, 2004, p. 60-61)

Pode-se entender que Roland Barthes (2004) dá à linguagem certo prestígio e que não se deve relacionar a obra com as idiossincrasias do autor. A expressão, a subjetividade, para o autor, não estão em primeiro plano. Por isso ele reprovava toda reverência dada ao autor e vê a “morte” deste como uma nova perspectiva moderna.

Para o teórico, nenhum texto é original, cada texto é composto de outro texto, ou seja, um texto cita outro texto, como um efeito dominó infinito. Por isso,

O escritor não pode deixar de imitar um sempre anterior, nunca original; o seu único poder é o de misturar as escritas, de as contrariar, umas às outras, de modo a nunca se apoiar numa delas; se quisesse exprimir-se, pelo menos deveria saber que a coisa interior que tem pretensão de traduzir não passa de um dicionário composto, cujas palavras só podem explicar-se através de outras palavras. (BARTHES, 2004, p. 61)

Então, entende-se que o tradutor faz uso da palavra para traduzir, ou seja, dá ao texto um autor no sentido de personagem produtor de uma visão de mundo e de uma particularidade: é o que Barthes chama de “fechar a escrita.”

O tradutor não deve deixar-se tentar pela corrente que julga possível determinar as *intenções* originais de um autor com base num texto isolado. O tradutor não pode ser o autor do texto fonte, mas, enquanto autor do texto traduzido, ele tem uma inequívoca responsabilidade perante os leitores do texto na língua de chegada. (apud BASSNETT, 2003, p. 50)

Para Barthes (2004, p. 63), ainda é o leitor quem tem a capacidade de compreender as palavras e sua duplicidade e por isso o autor não tem muita importância. Ele afirma que

A unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas este destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; e apenas esse alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem escritos.

Como se sabe, a autoria é uma tarefa que exige certa responsabilidade, e esta responsabilidade está intimamente ligada aos aspectos sócio-históricos e ideológicos do autor. A autoria é o processo pelo qual o sujeito passa de enunciador a exercer a posição de autor.

Uma das grandes preocupações no tocante à função de tradutor é o lugar que este ocupa, muitas vezes escondido e desvalorizado, uma vez que é o autor quem é reverenciado como criador, ocupando o lugar de destaque na obra traduzida, sendo a referência nas capas e bibliografias.

Considerando essa relação autor-tradutor, Rosemary Arrojo (1992a, p. 413), em seu artigo “Tradução”, relaciona-a a

um dos preconceitos mais antigos do pensamento ocidental e que se expressa através da convicção de que há uma relação mais direta entre a voz de quem fala e a suposta ‘essência’ do que esse alguém quer ‘realmente’ dizer do que entre essa ‘essência e o que se escreve. (Grifos da autora)

Essa voz que fala e a sua suposta essência estão relacionadas ao sentido daquilo que é produzido, recebido, dito e reunido. Aqui se percebe a importante presença do tradutor, que não está só atrás de um nome (autor), mas que se aproxima dessa voz e a associa a si próprio (essência). Assim, o tradutor é um sujeito que também é autor.

Nessa perspectiva, o sujeito-tradutor pensa-se presente a si mesmo, reproduzindo com o autor o significado do objeto com que lida – a obra de outrem. A tradução vista sob este prima derridiano não mantém uma integridade dos significados que carrega, pois depende da atuação do tradutor-leitor.

O sujeito deste verbo é o tradutor, o objeto direto, o autor do original a quem o tradutor introduz num ambiente novo... mas a imagem pode ser entendida também de outra maneira, considerando-se que é ao leitor que o tradutor pega pela mão para levá-lo para outro meio linguístico que não o seu. (ARROJO, 1992a, p. 414)

Esses nos pareceram ser os principais aspectos teóricos a serem apresentados por este trabalho em relação aos problemas da tradução. Focalizamos

algumas definições que contemplam uma análise mais metodológica e processual do ato tradutório, assim como a questão da tradutibilidade em si. Da mesma maneira, buscamos apresentar a desconstrução, tema que foi bastante discutido na academia, mas que não é tão utilizado quando na execução da tarefa da tradução, principalmente, na obra em análise *The giving tree* e as questões - o tradutor como autor -, o que nos valerá bastante quando discutirmos o papel do tradutor Fernando Sabino, no capítulo 3.

A seguir, far-se-á uma apresentação da Literatura Infantil, sua linguagem, como ela é considerada um contrato social, e a questão da recepção textual, em especial, a do público infantil, ainda mais quando se leva em consideração uma obra traduzida para crianças.

2. ERA UMA VEZ... A LITERATURA INFANTIL – CONSIDERAÇÕES GERAIS

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram na primeira metade do século XVIII. Antes disso só houve algumas obras isoladas durante o classicismo francês, no século XVII, destinadas às crianças, como as *Fábulas* de La Fontaine, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon e os *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault.

Segundo Lajolo e Zilberman (1987), Charles Perrault publicou esta obra em 1697, originalmente intitulada *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, atribuindo a autoria a seu filho mais novo, devido às dificuldades de legitimação e aceitação de uma obra popular, sendo ele um membro da Academia Francesa. Portanto, Perrault é responsável pelo impulso da literatura infantil e, principalmente, pela propagação dos contos de fadas, literarizando uma produção até então oral e de natureza popular.

Apesar do destaque de Perrault, os escritores franceses não retiveram a exclusividade do desenvolvimento da literatura infantil. Foram os ingleses, com a Revolução Industrial do século XVIII, que a levaram adiante. Assim, associado ao crescimento político e financeiro e à ascensão da burguesia como classe social dominante, a família passou a ser uma instituição de extrema relevância e o beneficiário maior desse esforço conjunto foi a criança.

Com o progresso das técnicas de industrialização, no século XVIII, a Literatura Infantil ganhou forças, sendo produzida em larga escala, com fácil distribuição e consumo. Nesse período, houve uma decadência nos gêneros clássicos (tragédia, comédia e epopéia), destacando-se nos novos gêneros que surgiram o drama e o romance direcionados à vida burguesa e ao cotidiano.

A criança passou a ter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de brinquedos industrializados, livros, e ainda novos ramos da ciência, como a psicologia infantil, a pedagogia e a pediatria.

A literatura infantil traz, então, marcas inequívocas desse período da revolução inglesa. E embora as primeiras obras tenham surgido na sociedade aristocrática do classicismo francês, ela desde já assume a condição de mercadoria, dados o aperfeiçoamento da tipografia, a produção de livros e a proliferação dos gêneros literários e, ainda, o desenvolvimento da escola, pois para a divulgação e propagação dessa literatura a criança deveria ter capacidade de leitura.

A escola recebe um novo estímulo, devendo ser acessível e aberta a todos os componentes do corpo social, com a função de mediar o mundo da criança e a sociedade. Atualmente, ela é ainda considerada o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E é nesse espaço, segundo Nelly Novaes Coelho, que

privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2009, p. 16)

Dessa maneira, a Literatura Infantil é também conceituada a partir de motivos pedagógicos, colaborando e aliando-se ao ensino como instrumento de dominação através do conhecimento: o desdobramento das capacidades intelectuais, a transmissão de normas e a formação de valores e da moral.

Porém do grande elenco de obras publicadas no século XVIII, de acordo com Lajolo e Zilberman (1987), poucas permaneceram, porque havia uma forte interferência da escola e da educação da criança. Entretanto, ao sucesso dos contos de Perrault, juntaram-se as adaptações de clássicos, como *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift.

No século XIX, outra coleta de contos populares é realizada na Alemanha pelos irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm. Eles foram estudiosos, pesquisadores, que, em 1800, viajaram por toda a Alemanha conversando com o povo, recolhendo suas lendas e histórias, que em seguida eram transcritas. Só em 1815, Wilhelm Grimm passou a escrever para o público infantil, usando o material recolhido de forma poética e sensível.

Com os irmãos Grimm define-se, então, um modelo de literatura que agrada aos pequenos leitores: a predileção por histórias fantásticas. Após os irmãos Grimm, mantendo a mesma linha, aparecem Hans Christian Andersen com a obra *Contos*, Lewis Carroll com *Alice no país das maravilhas*, Callodi com *Pinóquio* e James Barrie com *Peter Pan*, entre tantos outros que os sucederam e confirmaram a literatura infantil como parcela significativa da produção literária, dando-lhe a consistência e o perfil definido que garantem sua continuidade e atração ainda hoje.

2.1. A literatura da Literatura Infantil

Um dos grandes entraves que se tem ao se tratar de Literatura Infantil é a de excluí-la do núcleo maior, justamente por ser destinada a um público “diferente”, com o cognitivo em desenvolvimento e a linguagem em processo. Para romper com isso, Coelho (2009, p. 27) afirma que a natureza da Literatura Infantil é a mesma da Literatura, pois “é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.”

A literatura infantil é, então, uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, sua estrutura aberta e inacabada, reclama a intervenção de um leitor, o qual é capaz de dar vida ao mundo formulado pelo escritor. Ela tem uma função a cumprir: “a de servir de agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola”. (COELHO, 2009, p. 15). Mas que literatura não pretende formar o indivíduo?

Portanto, a leitura de textos literários pode ser entendida como algo que media o ser humano e sua realidade (presente) e nessa mediação ocorre o comprometimento e o relacionamento profundo. De um lado, o leitor que decifra um objeto e, ao mesmo tempo, abre um espaço para infindáveis perspectivas, ao integrar-se ao texto. Por outro, a criação literária, que imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar à violação procedida pelo olhar do leitor que penetra e questiona. Bordini e Aguiar (1988, p.15) afirmam que:

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade.

Para Zilberman (1982, p.18), a literatura educa, pois, estimulando a fantasia do leitor, “suscita um posicionamento intelectual” e “nesse sentido o texto literário introduz um universo que [...] leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências”.

Percebe-se com as afirmações anteriores que a literatura é algo que amplia o horizonte do leitor, que o enriquece. Assim também Brandão e Michelletti

(1997, apud FARIA, 1999) vêem a literatura como um discurso carregado de vivência que desperta no leitor o desejo de reconstruir suas experiências. Segundo os autores, a leitura de um texto literário cria novas relações e a partir delas sofre-se um processo de transformação. E essa transformação, de acordo com Aguiar (1998, apud FARIA, 1999), constitui um meio de acesso ao real e enriquecimento do imaginário em que o conhecimento do mundo e sua expressão pela linguagem são competências desenvolvidas pelo leitor (interlocutor) durante a leitura.

De acordo com Marc Soriano, a literatura infantil tem uma peculiaridade que a destaca, pois

se a infância é um período de aprendizagem, (...) toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é a de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir-se do que preencher falhas (de conhecimento). (apud COELHO, 2009, p. 31)

Nessa medida, torna-se essencial a necessidade de formação da criança como leitor real, a partir do contato com textos orais e escritos. Para a criança, ouvir histórias é envolver-se no mundo mágico, unindo realidade e fantasia, sentindo emoções, como a alegria, prazer, medo, pavor e outros mais, vivendo profundamente tudo o que as histórias provocam.

A criança, ao ouvir histórias ou ao folhear um livro ilustrado, com ele interage, criando um diálogo interior, tendo a possibilidade de encontrar soluções conscientes ou inconscientes para si, através de personagens e de sua vivência.

Dessa forma, as obras literárias contribuem para o pensamento autônomo ao elaborar situações e conflitos que levam o leitor a um pensamento filosófico. As crianças, como os grandes filósofos, buscam encontrar respostas para as questões eternas como: “Quem eu sou? Como solucionar meus problemas? O que serei?”, entre outras perguntas que vêm demonstrar a insegurança diante de sua própria identidade, ou seja, de sua obscuridade interior.

A leitura de livros proporciona meios para que a criança posicione-se diante da realidade expressa nos livros e, ao mesmo tempo, diante de si mesma. Essa leitura provocará o leitor de diversas maneiras ao colocar dúvidas, fazer

perguntas, abrir várias possibilidades, perceber outros mundos, outros modos de compreender a vida.

Um texto não tem um sentido pré-determinado, ele é um campo de significados. Nele o leitor penetra em um mundo fantástico, vivendo cada momento intensamente, tecendo sua própria leitura, formando seus conceitos e valores sobre o mundo que o cerca.

A criança, ao interagir com o livro, com as histórias e com os personagens, apropria-se de signos e significados que funcionam como mediadores entre ela e o mundo. Essa dinâmica de interiorização dos meios de operação de informações é histórica e culturalmente organizada e une a natureza social e psíquica da criança.

Desde a infância, todas as reações motoras e intelectuais estão relacionadas com as técnicas industriais, costumes e hábitos mentais do meio. A atividade da criança só pode revelar-se no momento oportuno e por meio de instrumentos que lhe fornecem tanto os utensílios materiais como a linguagem usada à sua volta. Ela é moldada por eles e é dessa prática que habitualmente vem a reflexão que contribuirá na edificação da representação das coisas.

E, como toda manifestação artística, a Literatura tem a finalidade de alargar os horizontes da criança, unindo o psíquico ao social, auxiliando a integração da personalidade e oferecendo suporte ao encontro da sua identidade. A leitura, como lente de visualização do mundo, encontra na literatura um modelo imprescindível à preservação dessas relações, dando sentido a elas, na busca do cumprimento de sua missão – a de servir ao indivíduo.

Sob esta perspectiva, a Literatura Infantil configura-se como um universo de formação conceitual no plano psíquico, intelectual, criativo, social e, muitas vezes, moral. É, portanto, um mecanismo de transformação ideológica da história da criança e do seu mundo, pois, através da Literatura Infantil, a criança pode romper com valores impostos no meio social, fazendo-a emergir das profundezas do autoritarismo para a emancipação como indivíduo pensante, autônomo e crítico.

Dessa forma, a Literatura Infantil é uma maneira de sensibilizar a consciência e expandir a capacidade e interesse de análise do mundo, lidando com a ciência, a cultura e o processo de trabalho, uma vez que traz em suas páginas coisas da vida, encaradas globalmente e apresentando pluralidades e ambiguidades que serão desvendadas pelas crianças.

2.1.1. A linguagem da Literatura Infantil – a identidade entre o popular e o oral

Quando se analisa a Literatura Infantil, é importante considerar o foco narrativo partindo de duas naturezas – a verbal e a visual – tentando uma comunicação mais próxima possível da criança, ou seja, recuperando a tradição oral que remonta aos contos de fadas. O ato de fala é algo anterior à escrita e, na literatura destinada às crianças, guarda-se muito desse mimetismo, ou seja, a mistura da palavra, entonação e expressão corporal. De acordo com Palo e Oliveira (1986), o discurso oral infantil é um discurso que se renova, incorporando novas formas de dizer:

o discurso oral cria uma cena múltipla (verbal e não-verbal) e inclusiva, na qual o que menos conta é o que se diz e, mais ainda, na tensão dialética entre o dito e o calado; entre aquilo que a fala articula e a gestualidade desarticula e nega. Sua vida faz-se na fugacidade do presente, instante em que tudo está não estando. Discurso precário, um quase-discurso sempre em disponibilidade para incorporar um novo dado em risco com o acaso. (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 44)

Sabe-se que a Literatura Infantil originou-se da narrativa popular e está associada a essa produção simples, de regras previsíveis e que tem em suas bases o intuito de dividir as experiências, divertir e nortear caminhos. Ela importa da literatura oral a simplicidade técnica, a fixação de vozes populares na escrita.

Por isso, dentro do discurso infantil e da representação deste na Literatura, permitem-se a redundância, os desvios das normas consideradas padrões e uso de informalidades, o que coloca em “crise a linearidade de princípio, meio e fim. Afora isso, a marcação rítmica, o tom e a modulação da voz enunciam junto à palavra simbólica a não-palavra icônica” (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 45).

No caso da Literatura Infantil, a incorporação do código oral está relacionada à sucessividade, à hierarquização, à contiguidade, à separação de elementos. Assim, os textos infantis apresentam em sintonia o narrador, a mensagem e o receptor, que interagem em um intercâmbio de contínuas experiências, de tal forma que não há distância entre quem narra, o quê narra e quem lê. Há uma solidarização com o leitor, endossando a perspectiva deste e dialogando com a percepção que ele tem do mundo. Segundo Zilberman (1982, p. 105):

Esta revelação determina mudanças substanciais na abordagem do tema de recepção. É imprescindível que se dissolva por inteiro a tensão entre o texto e o leitor, porque se trata de seduzir um destinatário, o que ocorre quando a narrativa engloba o ponto de vista infantil, solidarizando-se a ele.

Verifica-se que, por intermédio da leitura e a aproximação do texto ao mundo infantil, há uma reapropriação do discurso, emergindo daí a possibilidade de representação e da relevância da perspectiva do leitor. Há uma junção entre a mentalidade popular e a infantil que se identificam entre si por uma consciência primária na apreensão do eu interior e de sua realidade. De acordo com Coelho:

O sentimento do eu predomina sobre a percepção do outro (seres ou coisas do mundo exterior). Em consequência, as relações entre o eu e o outro são estabelecidas, basicamente, através da sensibilidade, dos sentidos e/ou das emoções. (COELHO, 2009, p. 41)

Em outras palavras, o que liga o popular e o infantil é que ambos são atraídos pela mesma realidade, aquela que se dá através do sensível, do emotivo, da intuição. Há a predominância do pensamento mágico, que possui sua própria lógica, em detrimento ao racional, à inteligência intelectualiva. O certo é que a reflexão sobre a linguagem, em especial a infantil, tem desafiado, desde a Antiguidade, estudiosos a respeito do seu significado.

Assim, a partir do século XX, novos estudos apontam para a importância da situação de comunicação para a aquisição de uma língua. Foi comprovado que as crianças não aprendem itens isolados, nem adquirem competência comunicativa apenas pelas estruturas das frases que conseguem construir. Elas conseguem, além disso, dominar as regras pragmáticas, “que dizem respeito ao que pode ou não pode ser dito em determinados contextos” (MARTINS, 2008, p. 46)

A partir da década de 60, passa-se a compreender que a aprendizagem linguística é resultado de amadurecimento progressivo de estruturas. Daí, a necessidade de expor as crianças a situações de aprendizagem ricas e diversificadas.

Dessa maneira, para que a criança domine a linguagem é necessário que ela percorra diferentes estágios, utilizando-se de variados instrumentos intelectuais. Um desses instrumentos é a Literatura Infantil. Percebe-se que a linguagem nos livros infantis é um dos meios capazes de fomentar a criação artística e ligar a atividade imaginativa dos processos psíquicos à realidade, alargando as experiências e fazendo com que haja uma interligação entre elas.

É nesse ponto que se chega ao componente identitário presente na linguagem, em que falar é falar-se e escrever é escrever-se. É a instalação do discurso pela linguagem e, na literatura destinada à criança, ele tem características singulares, uma vez que “a força do discurso de um locutor (eu-comunicante) vem da eficiência com que ele elabora e executa seu projeto de comunicação, processo em que tem de administrar certo número de variáveis, entre as quais – sem dúvida – se inclui seu próprio status e o do interlocutor.” (OLIVEIRA, 2003, p. 34-35)

Etimologicamente, segundo Orlandi (2007), a palavra discurso expressa curso, percurso, de correr por, de movimento. “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: como estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2007, p.15). Tomando por base a definição da autora, verifica-se que a palavra discurso remete à funcionalidade da linguagem que é ativada pelo ser humano em um determinado tempo-espaço.

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2006), no *Dicionário de Análise do Discurso*, a noção de discurso é utilizada desde a filosofia clássica que tratava do conhecimento discursivo em contraste com o conhecimento intuitivo. Posteriormente, ao se falar de discurso em lingüística entramos em uma série de oposições, como: discurso enquanto sucessão de frases (lingüística textual), discurso em oposição à língua, discurso versus texto, discurso versus enunciado etc.

A partir dessas oposições com relação ao discurso é que apresentaremos as concepções de Benveniste, Bakhtin, Foucault e Charaudeau, apontando como está representado em cada um.

Em Benveniste, discurso “é a língua como assumida pelo homem que fala, e na condição de intersubjetividade que só a comunicação lingüística torna possível” (apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 169). O autor propõe, quanto ao nível de significado, um modelo de análise da enunciação em que os interlocutores referem e co-referem na atribuição de sentido às palavras. Ele apresenta o eu/tu da enunciação, existindo uma concomitância entre a pessoa implicada e o discurso sobre ela (do ele).

A linguagem reproduz a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e, através desse discurso, o acontecimento reproduzido. (...) A

linguagem reproduz o mundo, mas submetendo-o à sua própria organização (BENVENISTE, 1995, p.26).

Para Benveniste, a enunciação refere-se ao colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. Ao considerar a enunciação dessa maneira, há uma separação do ato, que é o objeto da lingüística da enunciação, do produto, ou seja, o discurso. Assim, “enunciar é transformar individualmente a língua – mera virtualidade – em discurso” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 35). Ou seja, o locutor estabelece relação com o mundo através do discurso de um sujeito, enquanto que o alocutário co-refere.

Para Bakhtin (1929/1988), a verdadeira substância da língua está no fenômeno social da interação verbal, pois o ser humano não pode ser concebido fora das relações que o ligam ao outro. O discurso “cujo dialogismo se orienta para outros discursos e para o outro da interlocução, instaura-se numa perspectiva plurivalente por sentidos constituídos historicamente, não é monológica, não é neutra, mas atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”. (MUSSALIM; BENTES, 2004, p. 127)

O autor postula uma relação complexa entre a formação da consciência individual e a consciência social. Podemos pensar, dessa maneira, que uma formação de discurso coloca em jogo mais de um discurso, uma vez que a ideologia não se apresenta de forma única, mas por várias forças ideológicas e que a realidade de heterogeneidade constitutiva de todo discurso, segundo Maingueneau (1997), não é marcada em superfície, mas a partir da presença constante do outro construída em uma formação discursiva.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 2006, p.14,15)

Em Bakhtin, o locutor institui-se na interação viva com vozes sociais, articulando o processo de constituição de sentidos no discurso, a partir de uma relação de alteridade, em que o eu constitui-se pelo reconhecimento do tu. “A compreensão é tomada como uma forma de diálogo, o que implica o

reconhecimento da interação do locutor e do receptor no processo de instituição do sentido”. (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 51)

O dialogismo bakhtiano expressa uma materialização das relações lógico-semânticas em discurso assumido por um autor, cujas regularidades expressam uma posição. Assim, o discurso representa um atravessamento de outros discursos, constituídos na própria língua e pela alteridade da interlocução expressa por um sujeito.

De acordo com Foucault (apud MAINGUENEAU, 2006), a ordem do discurso está relacionada às formas de subjetividade, aos dispositivos enunciativos, que, ao mesmo tempo, permitem a ocorrência de eventos enunciativos, que são irreduzíveis às divisões tradicionais, constituindo sua própria existência.

O discurso manifesta-se através das instituições de fala – os gêneros do discurso, pensados através de metáforas do ritual, do contato. A estruturação literária é reconfigurada pelos discursos. De acordo com Foucault (1969), ao se produzir um discurso está se ao mesmo tempo controlando, selecionando, organizando e redistribuindo certo número de procedimentos com o intuito de conjurar poderes e perigos, dominar acontecimentos aleatórios, esquivando-se da terrível materialidade.

Em *A arqueologia do saber* (1969), Foucault aponta o sentido do discurso em sua dimensão de acontecimento, em que cada palavra, cada texto, por mais que se assemelhem a outros não são idênticos. Logo, o discurso não é o nosso desejo em si, mas a representação manifesta do poder que ele exerce:

O discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 2009, p. 10)

Os discursos, enquanto práticas, obedecem a regras. E essas regras condizem com a situação histórica dos acontecimentos discursivos, que compreendem o enunciado, que é ao mesmo tempo singular e repetitivo. Verifica-se que nas formações discursivas estão presentes o discurso, o sujeito e o sentido. Nessa relação, o sujeito tem um papel importante, pois, uma vez que ele é

historicamente determinado, seu enunciado nunca é o mesmo. A partir, então, do enunciado e das formações discursivas, o discurso é definido por Foucault como:

Um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade. (1986, p. 135-136, apud GREGOLIN, 2006, p. 95)

Verifica-se que a ideia foucaultiana de discurso está associada à ideia de prática, ou seja, um movimento de enunciados que são praticados por sujeitos historicamente situados. Em Foucault, há um deslizamento constante do sistema de regras para os enunciados efetivamente produzidos, ou seja, o discurso é produzido através da formação discursiva.

Na proposição metodológica de Charaudeau, são oferecidos ao analista instrumentos operacionais que lhe permitem conhecer o signo não-verbal, além do conhecimento do signo verbal, atingindo assim o sentido último do discurso. O autor defende a ideia de que, através da literatura, pode-se ter a completude da linguagem, propondo o exercício analítico do discurso. E esse acontece pela análise semiolinguística, principalmente pelo contrato de comunicação. Charaudeau afirma que:

Uma análise semiolinguística do discurso é semiótica porque o objeto de que ocupa só existe dentro de uma intertextualidade dependente dos sujeitos da linguagem, em que se procura identificar possíveis significantes, e é linguística porque o instrumento por meio do qual questiona esse objeto se constrói após um trabalho de conceptualização estrutural dos fatos discursivos. (CHARAUDEAU, 1983, p. 14)

De acordo com o autor, o receptor acrescenta ao texto conteúdos implícitos. Assim, ele é também um co-autor visto que o conteúdo textual é interpretado pelos elementos da situação comunicativa estabelecida entre o leitor e o texto no ato de comunicação. Para cada situação estabelecida entre diferentes leitores há um contrato de comunicação diferente, cada um responsável por um conjunto de implícitos.

Segundo Charaudeau, “comunicar-se é pôr em cena um projeto de comunicação, ou seja, é proceder a encenação (*mise en scène*) desse projeto” (apud OLIVEIRA, 2003, p. 27). Dessa maneira, a situação comunicativa interfere no

sentido das frases e textos, uma vez que a decodificação não é o reflexo exato da codificação e, por isso mesmo, não pode ser interpretada fora desta por ser produto de um ato de comunicação.

Assim, para se interpretar um texto, Charaudeau aponta que se devem levar em consideração quatro aspectos: “a) o sistema da língua; b) o próprio texto; c) a situação comunicativa; d) os modos de organização do discurso” (apud OLIVEIRA, 2003, p. 27). Vejamos cada um deles.

Quanto ao sistema da língua, o autor afirma que é a partir dele que o receptor é capaz de entender o conteúdo explícito do texto, que “representa o resultado material do ato de comunicação” (CHARAUDEAU, 1992, p. 634). Verifica-se que o texto reflete as escolhas conscientes ou inconscientes que o emissor faz nas categorias da língua e os modos de organização do discurso que são, muitas vezes, representados pelas restrições que a situação impõe.

No tocante à situação comunicativa, percebe-se que sem ela um texto não pode ser compreendido. Por fim, temos os modos de organização do discurso que estão relacionados às formas como um texto pode ser estruturado, visando uma função típica: narrar, descrever, argumentar, enunciar, explicando uma verdade com o intuito de influenciar o interlocutor.

Analisando estes aspectos apontados por Charaudeau para se interpretar um texto, verifica-se a necessidade de se estabelecerem os sujeitos da comunicação, que, para o autor, são identificados como os dois “eus” e dois “tus”: “sujeito comunicante, sujeito enunciador, sujeito destinatário e sujeito interpretante” (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2006). O eu comunicante e o tu interpretante são pessoas reais, enquanto que o eu enunciador e o tu destinatário são entidades do discurso.

O Eu-comunicante, portanto, é quem fala ou escreve e Tu-interpretante é quem ouve ou lê (e interpreta) o texto, seja este oral ou escrito. O Tu-destinatário é a imagem que o Eu-comunicante tem do Tu-interpretante, ou seja, é uma hipótese formulada pelo Eu-comunicante sobre quem seja o Tu-interpretante.(OLIVEIRA, 2003, p. 28)

Verifica-se que a comunicação será bem sucedida quando o tu-destinatário coincide com o tu-interpretante, porém ela fracassará quando um rejeitar o outro, negando-se a estabelecer o papel de submissão que lhe estava reservado no projeto do eu-comunicante. Assim, o eu-comunicante não exerce domínio sobre o

tu-interpretante e a imagem do eu-enunciador que o primeiro tentar mostrar ao segundo pode ser recusada por este. Esta relação, segundo Charaudeau, é denominada de circuito externo e circuito interno, o primeiro relacionado ao conjunto dos sujeitos pertencentes ao mundo real e o segundo aos sujeitos do discurso, ou seja, o circuito interno é formado pelo eu-enunciador e o tu-destinatário.

A comunicação, nesse sentido, envolve riscos uma vez que “o ato de comunicar-se é uma aventura, no sentido de que pode resultar em sucesso ou fracasso. Essa aventura da linguagem é justamente (...) o jogo entre os dois circuitos” (OLIVEIRA, 2003, p. 29)

Neste processo de contrato de comunicação, além dos “eus” e “tus” apontados anteriormente, Charaudeau afirma existir ainda os “eles”/“elas” do discurso, que se referem às pessoas, coisas e fatos de que se fala. O “ele” é, então, o referente, que tem força de evidência.

Pensando neste processo, fica evidente que o leitor depende de um contrato de comunicação que inclua a natureza do texto ficcional para interpretá-lo em sua intencionalidade maior. Segundo Patry e Nespoulous (1990, p. 18, apud OLIVEIRA, 2003, p. 31), “nos atos de reformulação do discurso, há certo grau de atividade produtiva na interpretação de um texto e de atividade auto-interpretativa na sua produção”.

Vimos até o momento que um dos problemas mais instigantes com relação à interpretação de um texto é o da enunciação, que nos remete ao “eu” que fala, ao “quem fala”, um “quem” que resulta, muitas vezes, da junção de vários sujeitos. E do outro lado do processo de comunicação, o “tu” que recebe, que discorda e interpreta.

Podemos concluir que, embora os teóricos apresentados retratem elementos diferentes para construir e afirmar o discurso e a comunicação em si, este não pode ser desconectado da função humana e de seu poder enunciativo, seja na interação, no diálogo, no assujeitamento ou pela formação discursiva através da história e ideologia. O discurso e a interpretação deste, portanto, engloba processos de mobilização da linguagem no campo social, cultural, histórico etc.

Ver-se-á, então, no próximo tópico, o contrato de comunicação, como projeto de comunicação e estratégias discursivas, realizado por atos de linguagem.

2.1.2. A Literatura Infantil como contrato de comunicação

As diversas linguagens servem como diferentes formas de expressão para as ideias, sentimentos, que estão relacionadas à necessidade vital de expressão. Entretanto, não se pode falar e escrever o que e como se quer, pois os atos de linguagem dão-se, conforme relatamos com Foucault, dentro de um quadro de restrições e liberdades, que podem ser da língua propriamente dita ou do comportamento linguístico.

Com relação ao comportamento linguístico, verifica-se que este obedece a regras, que constituem um contrato de comunicação, uma vez que serve como um meio de manobra tanto para o “eus” e os “tus” do discurso, por estabelecer restrições e liberdades do ato comunicacional. Assim, um contrato de comunicação pressupõe uma determinada situação comunicativa.

Segundo Charaudeau (1983), todo texto é coerente para quem o faz, mas aí não se restringe a totalidade dele, pois é preciso que atinja a finalidade para o qual foi produzido, ou seja, o projeto de comunicação que lhe foi traçado. Para desempenhar esse projeto, devem-se estabelecer estratégias discursivas pensando-se nas restrições e liberdades estabelecidas no contrato comunicacional e gerindo-as para atingir o objetivo visado.

A força do discurso de um locutor (eu-comunicante) vem da eficiência com que ele elabora e executa seu projeto de comunicação, processo em que tem de administrar certo número de variáveis, entre as quais – sem dúvida – se inclui seu próprio status e o do interlocutor, mas não são essas as únicas variáveis envolvidas.

Atrair o êxito do discurso exclusivamente ao grau de poder exercido por quem fala ou escreve é, pois, negar o papel exercido pelo projeto de comunicação no processo comunicativo. Esse projeto pode ser bem sucedido, não obstante o pouco poder do locutor, ou fracassar, apesar do poder deste. (OLIVEIRA, 2003, p. 34-35)

Considerando-se a literatura infantil, o sucesso desse projeto comunicacional também acrescenta as condições da diferença de idade entre o Eu-comunicante e o Tu-interpretante e sua adequação a uma determinada faixa etária. Entende-se que faixa etária não se restringe somente à idade, inclui também o nível de amadurecimento cognitivo de cada criança.

Coelho (2009) aponta que, para que o convívio do leitor com a literatura resulte em algo efetivo, é necessário que seja realizado um contrato de

comunicação, é necessária a adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil/juvenil. Sabe-se que a evolução biopsíquica diverge de criança para criança. Entretanto, devem-se considerar as indicações dos livros, uma vez que elas são aproximativas. Assim, a autora aponta alguns princípios norteadores e uma divisão por categoria.

O pré-leitor, categoria inicial que abrange duas fases: primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) e segunda infância (a partir dos 2/3 anos); o leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos); o leitor-em-processo (a partir dos 8/9 anos); o leitor fluente (a partir dos 10/11 anos) e o leitor crítico (a partir dos 12/13 anos). (COELHO, 2009, p.33-39)

Essa divisão, considerando não apenas a faixa etária, mas a inter-relação entre ela, o nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual, o grau de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura, influencia nas mudanças comunicacionais de uma literatura que é direcionada à infância/adolescência, em que uma mesma sequência de palavras adquire nuances de sentidos diferentes.

O contrato de comunicação é um ritual sociodiscursivo do qual dependem os implícitos codificados, ritual esse que pode ser definido como o conjunto das restrições que codificam as práticas sociodiscursivas que resultam das condições de produção e de interpretação do ato de linguagem. (CHARAUDEAU, 1983, p. 54. Tradução de OLIVEIRA, 2003)

Assim, um contrato de comunicação voltado principalmente para este tipo de literatura deve definir os papéis, a natureza e a abordagem da comunicação. Quanto aos papéis, o Eu-comunicante e o Tu-interpretante devem desempenhar um contrato de acordo com cada situação comunicativa, e a natureza dessa situação poderá ser interativa ou apresentada por trocas de papéis e a abordagem constitui as restrições, obrigações ou simplesmente condições de entrada em contato com o interlocutor.

No âmbito da Literatura Infantil, então, encontra-se um complexo jogo de relações entre o real e o imaginário, cuja linguagem representa um discurso único e próprio, ou seja, estabelece um contrato de comunicação diferente, com características próprias.

No exercício do faz-de-conta, a linguagem perde sua função meramente referencial, objetual, para transformar-se, ela própria, num jogo em que são criados planos que a remetem, como num passe de mágica, de sua caracterização mais concreta, mais diretamente relacionada com o mundo

dos objetos reais, para um modo de funcionamento mais abstrato ou formal. Ou seja: as palavras passam a perder sua relação estreita com a realidade direta, (...) o que provoca uma evolução no próprio funcionamento da linguagem: as palavras passam a se relacionar com outras palavras, e não com o mundo da realidade objetiva direta. (MARTINS, 2008, p. 64)

Toda essa complexidade na linguagem infantil e em sua literatura comporta a possibilidade de se estabelecer um contrato de comunicação específico, que torna único o exercício de linguagem e de papéis sociais, deixando possível a relação que existe entre linguagem e constituição da identidade social enquanto também prática discursiva.

Através da Literatura Infantil, a criança desenvolve seu campo de representações e de emoções, desenvolvendo seu pensamento crítico. Ao mesmo tempo, a obra infantil é capaz de penetrar na realidade, que é mostrada pelo ponto de vista do narrador, mostrando novos conceitos e valores sociais e afetivos, que vão sendo internalizados e desenvolvidos pela criança através do seu senso crítico e de sua autonomia.

Aí também reside a necessidade de uma tradução quando o público leitor é criança, pensando-se em sua necessidade e mantendo uma linguagem o mais próxima possível de sua realidade, uma vez que o discurso infantil é um processo comunicativo voltado para a oralidade, para os jogos sonoros e visuais.

Portanto, ao escolhermos uma obra traduzida e voltada para o público infantil, *A árvore generosa*, pretende-se analisar o contrato de comunicação entre o tradutor e o seu receptor e como seu texto aproxima-se da realidade infantil. Análise esta que será contemplada no próximo capítulo. Para tanto, para pontuar melhor a questão do leitor, da recepção e sua importância faz-se-á uma breve apresentação desses itens no tópico a seguir.

2.1.3. O Leitor, a Recepção – uma abordagem interativa

O termo “recepção” começou a ser usado em 1932, em trabalhos de literatura comparada. Todavia, pode-se considerar a aula inaugural de Hans-Robert Jauss na Universidade de Constança, em 1967, como marco inicial para esta corrente que privilegia a relação autor-obra-público.

Nessa relação, o escritor leva o público a adquirir plena consciência de sua obra. Ele é dependente deste, pois sua reação é, muitas vezes, decisiva na

orientação da obra ou de seu próprio destino. Desse modo, considerando-se a recepção, a literatura só vive à medida que é vivida, decifrada, aceita ou deformada pelos leitores, cuja receptividade constitui um diálogo vivo, resulta em uma participação sem a qual não haveria obra literária.

O ponto de partida da Estética da Recepção é a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, cujas formulações e princípios foram adaptados à crítica literária por alguns de seus alunos, dentre eles: Hans-Robert Jauss e Wolfgang Iser. Dos princípios adaptados, destaca-se a lógica da pergunta e da resposta, a noção de horizonte de expectativas e a fusão de horizontes.

Para Jauss (2003), a obra literária visa a um destinatário. O autor formula, então, um novo conceito que leva em consideração tanto o leitor quanto a sua experiência estética. Com isso, o leitor e a recepção que este faz de uma obra são dados que contribuirão para a sua análise:

Trata-se, assim, de fazer entrar, na compreensão do fenômeno literário, a personagem esquecida de quase toda a Teoria Literária – o leitor – ‘uma fonte de energia que contribui para fazer a própria História’, uma vez que ‘é a sua intervenção que faz entrar a obra no horizonte dinâmico da experiência’. (JAUSS, 2003, p. 9)

De acordo com Jauss, o valor estético decorre da percepção estética que a obra é capaz de suscitar, ou seja, a maneira pela qual a obra vai atender, superar ou decepcionar as expectativas do público, a que chama de horizonte de expectativas. “A criação literária destina-se a uma recepção. Nessa medida, produz-se nela mesma a sociedade à qual se dirige: o estilo é a sua lei – e através do conhecimento do estilo podem ser revelados aqueles a quem se dirige” (JAUSS, 2003, p. 46).

O teórico examina as relações do texto com a época de seu aparecimento. A reconstituição do horizonte de expectativas não só possibilita uma recuperação do processo de comunicação no momento em que a obra surge como também cria oportunidade para que seja feita a recuperação da história da recepção. A obra é considerada dentro do horizonte em que apareceu.

A história literária só cumprirá a sua tarefa quando a produção literária for representada, não apenas na sincronia e diacronia da sucessão dos sistemas que a constituem mas também compreendida, enquanto história particular, na sua relação específica à história geral. Esta relação não se reduz ao facto de se poder descobrir na literatura de todos os tempos uma

imagem tipificada, idealizada, satírica ou utópica da existência social. A função social da literatura só manifesta genuinamente as suas possibilidades quando a experiência literária do leitor intervém no horizonte de expectativa da sua vida quotidiana, orienta ou modifica a sua visão do mundo e age conseqüentemente sobre o seu comportamento social. (JAUSS, 2003, p. 105)

Outro teórico que trata da recepção é Wolfgang Iser (1996), que considera a obra literária mais eficiente aquela que força o leitor a uma consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais. Dentre as suas considerações feitas em *O ato da leitura*, são importantes as concepções de leitor e de leitor implícito.

Partindo do que disse Northrop Frye (apud JAUSS, 2003) a respeito da relação entre autor e leitor, em que o primeiro traz as palavras e o segundo o significado, a relação de interação entre autor e leitor confrontam-se. E surgem algumas dificuldades de compreensão e definição do que seja leitor.

Dentre a crítica, conhecem-se vários tipos de leitor que são invocados quando se trata do efeito e da recepção da literatura. Iser (1996, p. 63) afirma que “esses tipos de leitor são geralmente construções que servem para a formulação de metas de conhecimento”.

A diferenciação de tipos de leitor está relacionada à ênfase de sua construção ou de seu substrato, entendido como o que dá forma à parte essencial do leitor, o que serve de base, que justificam as premissas que decidem se se deve colocar em destaque a estrutura de efeito ou experimentar esse efeito.

Destacam-se dentre os diferentes tipos de leitor o ideal, que é tido como uma mera construção, e o contemporâneo, que, apesar de existente, é difícil concebê-lo como construção suficiente para enunciados de maior abrangência. Bassnett (2003) aponta a concepção de Lotman para o leitor médio, que assume quatro posições essenciais de destinatário, e que está entre os dois tipos apontados anteriormente,

- 1) O leitor centra-se no conteúdo, i.e., selecciona o argumento em prosa ou a paráfrase poética.
- 2) O leitor apreende a complexidade da estrutura da obra e a forma como os vários níveis interagem.
- 3) O leitor extrapola deliberadamente um nível da obra com um objectivo específico.
- 4) O leitor descobre elementos não essenciais à gênese do texto e usa o texto para os seus próprios fins. (BASSNETT, 2003, p. 131-132)

Percebe-se que cada tipo de leitor definido anteriormente está relacionado à importância do substrato como instância de verificação e, se o foco está voltado para o leitor contemporâneo, pode-se fazer a história da recepção, que diz respeito aos testemunhos dos leitores, em diferentes épocas, e suas respostas a determinada obra. De acordo com Iser (1996, p. 64), “a história da recepção revela as normas de avaliação dos leitores e se torna desse modo um ponto de referência para uma história social do gosto do leitor”.

Pensando-se, então, no leitor contemporâneo, o resultado da recepção e a determinação do tipo são captados pelos textos transmitidos ao longo dos séculos anteriores e essa apreensão funda-se em outro substrato que, agora, fixa-se na estrutura do texto, e não mais no testemunho de um leitor real. Michael Riffaterre (apud BASSNETT, 2003), em seu livro *Semiotics of Poetry*, afirma que o leitor é a única instância com que se estabelece uma ligação entre o texto, o interpretante e o intertexto:

A fabricação do sentido pelo leitor não corresponde tanto a uma progressão ao longo do poema e a uma justaposição semi-aleatória de associações verbais quanto a um reconhecimento intermitente do texto exigido pela própria dualidade dos signos – não-gramaticais com a mimese; e gramaticais, dentro da rede de significações. (RIFFATERRE, apud BASSNETT, 2003, p. 150)

Assim, na mente do leitor desenvolve-se um processo denominado por Riffaterre de “contínuo recomeço”, ou seja, a partir de uma indefinição, ora superada ora retomada, produz-se uma significação revelada. “Como a leitura é restritiva, a interpretação do leitor é um *scanning* dos lugares-comuns do socioleto, a prática de um conhecimento de formas e símbolos vazios através de uma transmissão propositadamente embaralhada” (RIFFATERRE, 1984, p. 165). Daí, a confrontação atual da representação do leitor ideal com outros tipos, pois ele representa uma impossibilidade estrutural da comunicação, uma vez que se pressupõe que ele deva ter as mesmas intenções de um autor que é o de transcodificar, geralmente, os códigos dominantes no seu texto. Ou seja, “o leitor ideal deveria ser capaz de realizar na leitura todo o potencial de sentido do texto ficcional” (ISER, 1996, p. 65).

Nesta concepção de leitor, o sentido do texto, independente de sua própria situação histórica, deve ser esgotado em todo o seu potencial. Os diferentes sentidos de um mesmo texto são realizados sucessivamente e são evidenciados por

uma segunda leitura ou pela história de sua recepção. Dessa maneira, as formas de sentido estabelecidas tornam-se objeto de análise para os efeitos produzidos no destinatário.

Considerando-se a assertiva anterior, perfilam atualmente na teoria literária diferentes tipos de leitor que, a princípio, são construções, mas que se referem a um substrato empírico, como: o arquiteitor de Riffaterre, o leitor informado de Fish e o leitor intencionado de Wolff.

De acordo com Iser (1996), o arquiteitor de Riffaterre refere-se a um “grupo de informantes” que se encontra em momentos cruciais do texto no intuito de comprovar as reações comuns diante de um “fato estilístico”. “O arquiteitor parece uma varinha mágica que permite descobrir a densidade no processo de codificação do texto. (...) esse leitor serve à apreensão empírica do potencial de efeitos” (ISER, 1996, p. 67).

Verifica-se que este tipo de leitor busca o estilo ou o ‘fato estilístico’ como uma informação complementar no primeiro plano da linguagem, uma vez que este se diferencia de seu ambiente contextual pelo alto grau de codificação. Entretanto, pela falta de referencialização desse fato precisa do leitor para se atualizar.

Se o texto retorna à norma, isto é, à verossimilhança, uma compensação se faz, que mantém o efeito de automatismo excluindo toda frase que permitiria ao leitor visualizar aquilo que ele lê. Das duas uma, portanto: ou bem a sequência léxica parece se referir à realidade, mas essa realidade não concorda com a narrativa, ou bem a sequência léxica concorda com a narrativa, mas redundante em uma representação inaceitável (RIFFATERRE, 1989, p. 237)

A definição de leitor informado de Fish tem como intuito descrever os processos em que os textos são atualizados pelo leitor. O autor estabelece algumas condições para isso:

The informed reader is someone Who: 1.) is a competent speaker of the language out of which the text is built up. 2.) is in full possession of ‘semantic knowledge that a mature (...) listener brings to his task of comprehension’. This includes the knowledge (that is, the experience, both as a producer and comprehender) of lexical sets, collocation probabilities, idioms, professional and other dialects, etc. 3.) has literary competence (...) The reader, of whose responses I speak, then, is this informed reader, neither an abstraction, nor an actual living reader, but a hybrid – a real reader (me) who does everything within his power to make himself informed. (FISH, apud ISER, 1996, p. 68-69)

O leitor informado é alguém que: 1.) é um falante competente de uma linguagem fora da qual o texto é construído. 2.) possui um completo conhecimento semântico que um ouvinte maduro traz em sua tarefa de

compreensão. Isto inclui o conhecimento (isto é, a experiência, ambos como produtor e compreendedor) de itens lexicais, probabilidades de colocações, idiomas, dialetos profissionais e outros etc. 3.) tem competência literária (...) O leitor, de cuja responsabilidade eu falo, então, é este leitor informado, não é uma abstração, ou um leitor vivo, mas um híbrido – um leitor real (eu) que faz de tudo com o poder que tem para tornar-se informado. (Tradução nossa)

Percebe-se que a concepção do leitor informado de Fish está ligada à gramática transformacional, uma vez que o leitor estrutura o texto de acordo com suas competências e a significação textual é gerada pela sequência de reações no fluxo da leitura. Isto é verificado, pois para Fish “não é possível aceitar que o modelo transformacional nivele a estrutura da superfície para relacioná-la depois à sua estrutura profunda” (apud ISER, 1996, p. 69).

Assim, a transformação, de acordo com a concepção do leitor informado de Fish, não está relacionada ao texto, mas ao leitor que é modificado pelo texto, a partir da experiência de leitura, mostrando que os processos de realização do texto precisam para sua interpretação não somente de modelos linguísticos.

O leitor intencionado de Wolff diz respeito à concepção de um leitor que se forma na mente do autor. Ele, enquanto ficção de leitor no texto, revela as ideias de um determinado público de outro momento histórico e/ou o esforço do autor em se aproximar destas ou respondê-las. Nessa concepção de leitor ficcionalmente construído, é possível reconstruir o público que o autor quer alcançar.

Há uma interação entre o leitor intencionado e a forma de representação do texto, na medida em que as condições históricas que influenciam determinado autor no momento da produção estão marcadas no texto. Assim, o leitor intencionado, considerado como ficção do leitor, determina posições no texto que não coincidem com o papel do leitor no texto. Por isso, Iser (1996) aponta uma diferenciação entre a ficção do leitor e o papel do leitor:

A ficção do leitor é marcada no texto por um determinado repertório de sinais. Este, no entanto, não é isolado nem independente de outras perspectivas estabelecidas pelo texto que se manifestam no romance, como o narrador, os personagens e a ação. Em consequência, a ficção do leitor é apenas uma das perspectivas do texto que se relacionam e interagem com outras. Ao contrário dessa concepção, o papel do leitor resulta da interação de perspectivas e se desenvolve na atividade orientada da leitura; desse modo, a ficção do leitor no texto não pode apresentar mais do que um aspecto do papel do leitor. (ISER, 1996, p. 72)

Tomando como base essas concepções do leitor, podem-se evidenciar interesses cognitivos diferentes em cada um dos tipos de leitor relacionados anteriormente. Em um arquiteitor, há a captação do fato estilístico pela densidade de codificação do texto; no leitor informado, visa-se aumentar o caráter da informação e a competência do leitor pela auto-observação da sequência de reações, que são estimuladas pelo texto; e no leitor intencionado, revelam-se as disposições históricas de um determinado público que são estabelecidas pelo autor.

Partindo dessas definições de diferentes tipos de leitor apontadas por Iser (1996), percebe-se que atualmente é complexo conceber uma teoria do texto literário em que não haja a presença do leitor e sua convergência na referência de sistemas, cujo sentido atinge-se pelos processos de atualização sobre eles realizados. A partir disso, pensa-se na estrutura do leitor implícito que está embutido nos textos.

Segundo Iser (1996, p. 73), “o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece como condições de recepção a seus leitores possíveis”. Este tipo de leitor está ligado à estrutura do texto e às condições de atualização do texto que se inscrevem em sua própria construção, permitindo que o sentido seja constituído pela recepção. Ou seja, o leitor implícito designa uma estrutura do texto que antecipa a presença de um receptor.

O texto é estabelecido para o leitor e este assume um ponto de vista que o permite produzir uma interação das perspectivas textuais, resultadas da perspectiva interna ao texto. Nesse momento, é oportunizado ao leitor assumir o ponto de vista que o texto lhe proporciona, conseguindo captar as diferentes perspectivas que este representa.

Esse esquema apresentado por Iser (1996, p. 75) também revela que o papel do leitor não coincide e não pode coincidir com a ficção do leitor, “pois é através da ficção do leitor que o autor expõe o mundo do texto ao leitor imaginado. (...) O papel do leitor representa sobretudo uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor”.

Dessa maneira, a concepção do leitor implícito designa a recepção programada do texto; ele não é abstração do leitor real, mas estabelece uma tensão que se cumpre neste quando assume o papel de leitor, que se realiza histórica e

individualmente, de acordo com as experiências e compreensão constituídas ao introduzir a leitura.

Em resumo, a concepção de leitor implícito representa um modelo que permite descrever as estruturas gerais de efeitos de textos ficcionais, transferindo e traduzindo as experiências do leitor através dos atos de imaginação. Considerando a recepção da Literatura Infantil, isso também não é diferente uma vez que os leitores são estimulados para a percepção do real em suas diferentes e variadas significações.

Também o crítico que ajuíza uma obra nova, o escritor que concebe a sua obra em função do modelo positivo ou negativo de uma obra anterior, e o historiador da literatura que situa uma obra na tradição a que pertence e a interpreta historicamente são, antes de mais, leitores, antes mesmo de a sua reflexão se tornar ela própria produtiva. (JAUSS, 2003, p. 56)

A questão da receptividade, portanto, na Literatura Infantil deve estar voltada para as necessidades da criança, coincidindo com o enriquecimento íntimo, que está associado a uma reação ativa no ato de leitura. E ao se pensar a literatura traduzida, deve-se, então, considerar o receptor, resgatando o seu discurso e linguagem.

Verifica-se que há um deslizamento de significados numa obra traduzida, o que era originalmente já não é mais no traduzido, mas representado por esta dissolução do que é e não mais o é.

A ausência de outro aqui-agora, de um outro presente transcendental, de uma outra origem do mundo manifestando-se como tal, apresentando-se como ausência irreduzível na presença do rastro, não é uma fórmula metafísica que é substituída por um conceito científico de escritura. Esta fórmula, mais que a contestação da metafísica, descreve a estrutura implicada pelo “arbitrário do signo”, desde que se pense a sua possibilidade aquém da oposição derivada entre natureza e convenção, símbolo e signo, etc. (...) A “imotivação” do signo requer uma síntese em que o totalmente outro anuncia-se como tal – sem nenhuma simplicidade, nenhuma identidade, nenhuma semelhança ou continuidade – no que não é ele (DERRIDA, 2006, p. 57).

Sabe-se que a questão aqui é mais complexa, também, porque o autor é também leitor de um mundo que ele traduz em sua obra e o tradutor também o é, ou seja, a tradução é uma espécie de leitura e tem a sua historicidade, portanto.

Para dar continuidade à nossa discussão, abriremos o capítulo 3 falando um pouco sobre o autor e o tradutor da obra em análise em inglês, *The giving tree*, e

em português, *A árvore generosa*, de Shel Silverstein traduzida por Fernando Sabino. Depois focalizaremos os elementos paratextuais e, por fim, estabeleceremos uma análise dos procedimentos tradutórios e a sua relevância como Literatura Infantil traduzida e, conseqüentemente, do posicionamento do tradutor.

3- ESCALANDO ÁRVORES... THE GIVING TREE, DE SHEL SILVERSTEIN: A ÁRVORE GENEROSA, POR FERNANDO SABINO

The Giving Tree é o título do livro de poesias mais conhecido de Shel Silverstein, escrito em 1964, retratando a história do amor entre uma árvore e um menino. A árvore é a amiga amorosa que dá tudo ao menino: suas folhas, seus frutos, sua sombra. O menino também ama a árvore, a grande companheira de todos os dias: sobe em seu tronco, pendura-se nos galhos, brinca de esconde-esconde. Até que vai crescendo, torna-se adolescente, depois adulto. E, pouco a pouco, deixa a amiga de lado.

O livro *The Giving Tree* teve 74 edições publicadas entre 1964 e 2008, em 16 línguas, podendo ser encontrado em 4370 bibliotecas em todo mundo. Verifica-se, em primeiro plano, uma lição de consciência ecológica: o homem pequeno e frágil frente à generosidade e à força da natureza. No entanto, a dinâmica que se vê entre o menino e a árvore fala também da passagem do tempo e dos valores que são reavaliados com ela. A árvore ensina, por meio do afeto, uma relação de troca sincera e desinteressada, só que o mesmo não ocorre do menino para com ela. Segundo Ward (2001, p. 5),

Almost everyone loves Shel's drawings in The Giving Tree. Some people do not like the story, though. They think it tells a sad story about a selfish boy who uses the tree for himself. They think the boy takes everything from the tree, until the tree is finally destroyed.

Quase todos amam os desenhos de Shel em *A árvore Generosa*. Embora algumas pessoas não gostem da história. Elas acreditam que é contada uma história triste sobre um menino egoísta que usa a árvore para si mesmo. Elas pensam que o garoto toma tudo da árvore, até que a árvore é finalmente destruída. (Tradução nossa)

Shel Silverstein foi provavelmente o autor estadunidense para crianças mais popular do século XX, muito singular e multifacetado. Foi escritor, poeta, ilustrador, dramaturgo, letrista (compôs “A Boy Named Sue” para Johnny Cash) e cantor. São os seus livros para crianças, porém, que deliciaram milhões de leitores por todo o mundo e que o tornaram internacionalmente conhecido como um dos autores para crianças mais populares e amados de todos os tempos, muitas vezes comparado a Edward Lear, Dr. Seuss e A.A. Milne.

Sheldon Allan Silverstein nasceu em 25 de setembro de 1930, em uma família judia de classe média, nas vizinhas da Logan Square, em Chicago. Desde cedo, começa a escrever e a desenhar. De acordo com Meister (2001, p. 6), “Shel passa seu tempo escrevendo e desenhando. Ele nunca leu as obras dos escritores famosos. Então, não teve ninguém para imitar ou admirar. Isto o permitiu criar um estilo próprio e especial”. (Tradução nossa).⁸

Publicou as suas primeiras histórias no jornal militar *Pacific and Stripes*, enquanto servia o exército estadunidense na Coreia, nos anos 50.

Silverstein was drafted in 1953, before he had the chance to finish school (though he's not convinced he would have) and was shipped off to serve in the Korean War. His tour of duty likely influenced his often-dark worldview, but it definitely shaped his emerging career path. Oddly enough, Silverstein earned his first art-related paychecks as a journalist and cartoonist for the Pacific edition of the U.S. military's newspaper, Stars and Stripes. (PETERS, 2007, s/p.)

Silverstein foi enviado em 1953, antes que ele tivesse a chance de terminar a escola (mas ele não estava convencido de que teria), para servir na Guerra da Coreia. Essa excursão de dever provavelmente influenciou sua visão de mundo, muitas vezes escura, mas que definitivamente moldou sua carreira emergente. Curiosamente, Silverstein ganhou seu primeiro contracheque relacionado à arte como um jornalista e cartunista do jornal “Pacific”, uma edição do jornal das forças armadas dos EUA, “Stars and Stripes”. (Tradução nossa)

Depois de ter sido dispensado do exército em 1955, retorna a Chicago e começa a fazer *cartoons* como *freelancer*. O seu trabalho chamou a atenção da *Playboy*, com que colaborou durante seis anos, e ganhou notoriedade internacional com o desenho que representa um prisioneiro acorrentado à parede pelos pés e pelos punhos dizendo a outro acorrentado: “Pssst! Tenho um plano!”.⁹ Em 1961, estreou como escritor, lançando o livro *Uncle Shelby's ABZ Book*. “O Livro ABZ deixou claro que Silverstein odiava a marca condescendente da escrita frequentemente usada em literatura infantil e qual seria a melhor maneira de mudar o estado das coisas do que escrevê-las melhor para si mesmo?” (Tradução nossa)¹⁰

Shel Silverstein não pensava em escrever para crianças, o que é surpreendente, pois suas obras para crianças foram traduzidas em mais de 30

⁸ Shel [...] spend his time writing and drawing. He had never read the works of famous writers. So he had no one to imitate or admire. This allowed him to create his own special style.

⁹ “Pssst, now here's my plan!”

¹⁰ The ABZ Book made it clear that Silverstein hated the condescending brand of writing often used in children's literature—and what better way to change the state of affairs than to write them better yourself? (PETERS, 2007, s/p)

línguas. Nos anos 60, o seu amigo Tomi Ungerer, também ele um escritor para crianças, cuja carreira estava a florescer, apresentou Silverstein à sua editora, a lendária Ursula Nordstrom da Harper Collins.

Dessa ligação acabou por resultar a publicação dos seus dois primeiros livros infantis *Lafcadio, the lion that shot back*, em 1963, e *The giving tree* (A árvore generosa), em 1964, que o consagraram definitivamente. Depois desses, vários outros se seguiram como *Where the Sidewalk Ends*, a primeira coleção de poemas de Shel Silverstein, publicada em 1974; *A Light in the Attic*, em 1981, e *Falling Up* em 1996. Em 1984, ganha um Grammy Award for Best Children's Album com o livro *Where the Sidewalk Ends*.

Embora as suas histórias façam parte dos catálogos infantis, Silverstein é um desses poucos autores que se pode afirmar ser, de fato, para todas as idades, pois tem um traço preciso, que é mostrado nos próprios desenhos, enfatizando sua visão do mundo – a de dizer muito com extremamente pouco. Ao final da vida, Silverstein dedica-se à escrita teatral, com peças intituladas *The Lady and the Tiger*, *Wild Life and The Devil* e *Billy Markham*. Também escreve com o seu amigo David Mamet o filme *Things Change*, em 1988.

Apesar de toda sua dedicação a outros estilos e escritas, é a sua poesia que continua a ser a mais valiosa. Os seus versos deram às crianças permissão para, momentaneamente, serem adultos e deixaram os adultos sentirem-se crianças, experimentando-os em uma simples perspectiva, como é o caso da obra em análise – *The giving tree*. Segundo Vardell (2007, p. 119),

He wrote about everyday events and childhood experiences, often with an outrageous sense of the absurd. His pen and ink cartoon illustrations add another layer of originality and appeal. [...] With his strong rhyme and rhythm and outrageous sense of fun, his work lends itself to being read aloud, [...] in addition, his distinctive pen and ink sketches capture children's imaginations, and it's difficult to imagine his anthologies without those illustrations.

Ele escreveu sobre os eventos do cotidiano e das experiências da infância, sempre com um ultrajante senso do absurdo. Suas ilustrações de desenho a caneta e tinta adicionam outra camada de originalidade e apelo. [...] com sua rima e seu ritmo fortes e ultrajante senso de humor, sua obra presta-se a ser lida em voz alta, [...] além, de seus distintos esboços a caneta e tinta que prendem a imaginação das crianças, e é difícil imaginar suas antologias sem estas ilustrações. (Tradução nossa)

Até a sua morte, em maio de 1999, continuou a criar peças de teatro, canções, poemas, histórias, ilustrações e, acima de tudo, como disse ele próprio “a

divertir-se”. (PETERS, 2007, s/p. grifos do autor). Tornou-se também um escritor a ser analisado, sendo os trabalhos mais consideráveis as obras intituladas: *A boy named Shel: the life & times of Shel Silverstein* de Lisa Rogak, *Meet Shel Silverstein* de S. Ward, *Shel Silverstein* de Ruth K. MacDonald, *Poetry galore & more with Shel Silverstein* de Cheryl Potts e *Shel Silverstein* de Cari Meister.

Portanto, mesmo que suas histórias façam parte dos catálogos infantis, suas mensagens atingem as diferentes idades, conseguindo dar um tratamento leve e bem humorado para assuntos muito complexos, que envolvem visões e postura de vida.

3.1. Fernando Sabino – o tradutor de *The Giving Tree*: explicações acerca de um autor/ tradutor

Fernando Sabino é considerado um escritor muito especial, pois sua biografia é enriquecida com a presença de mais três outros intelectuais, uma vez que falar dele é falar do quarteto inseparável: Paulo Mendes Campos, Otto Lara Resende, Hélio Pellegrino e Fernando Sabino. É essa amizade, desde a infância até a maturidade, que liga estes quatro destinos voltados para os mesmos valores, na permanente preocupação – num mundo em ruínas – com uma nova estética, preocupados com a literatura.

De acordo com Bender (1981), esses quatro amigos de Belo Horizonte tinham uma vida parecida com a de vários outros jovens da mesma época, entretanto, destacavam-se pela extremada preocupação com a literatura, demonstrando em suas obras “seus anseios e frustrações, suas crises místicas e existenciais, sua visão generosa do homem e dos valores humanos e a permanente busca de suas respectivas individualidades”. (BENDER, 1981, p. 3).

Fernando Sabino nasce em Belo Horizonte, Minas Gerais, a 12 de outubro de 1923. Em 1936, inicia o curso secundário no Ginásio Mineiro de Belo Horizonte e publica um conto policial, seu primeiro texto literário, *Argus*. Em 1938, começa a publicar com regularidade artigos, crônicas e contos na revista literária *Mensagem* e nas revistas *Alterosa* e *Belo Horizonte*. Nesse mesmo ano, concorre a concursos de crônicas radiofônicas e de contos da revista *Carioca* e é premiado várias vezes.

Mas não é somente às letras sua dedicação. Em 1939, como nadador do Minas Tênis Clube, bate vários recordes em sua especialidade, nado de costas. Ganha o segundo lugar na Maratona Nacional de Português e Gramática Histórica, empatando com Hélio Pellegrino. Publica em 1941, seu primeiro livro de contos, *Os Grilos não Cantam Mais*.

Inicia, em 1942, o curso de Direito na Faculdade de Belo Horizonte. Entra para o funcionalismo público na Secretaria das Finanças, chega a dar aulas de Português no Instituto Padre Machado, mas a experiência de docente não dura mais do que um ano. Isso porque desde muito cedo falava em ser escritor, abraçando essa carreira. De acordo com Bender,

Fernando Sabino também acabou por abraçar totalmente a carreira de escritor, aprimorando cada vez mais o gênero que o tornou conhecido, a crônica – embora tenha dois romances de grande sucesso de público e de crítica. Diz ele: “Procuro suscitar uma emoção, usando o meu instrumento que é a palavra. O artista é aquele que se propõe, através da sua arte, a fazer com que a vida seja um pouco melhor, mesmo que se limite apenas a torná-la mais agradável para os outros. Cada um contribui com o que tem”. (SABINO, apud BENDER, 1981, p. 7)

Em 1944, publica a novela *A marca*, muda-se para o Rio de Janeiro, onde é nomeado oficial do Registro de interdições e Tutelas da Justiça do Distrito Federal. Porém, não fica por lá muito tempo, pois não tinha jeito para a coisa e estava frustrado profissionalmente.

“Com esse bloqueio para as coisas cartorárias mais elementares, eu não tinha a menor segurança. E me espantava muito que os titulares do cartório, amigos de Getúlio, gente do *society*, trabalhassem naquela sujeira, naquele prédio velho que parecia um ninho de ratos. Eu estava doido para largar aquilo, inclusive porque o cartório era identificado com a ditadura. Era antipatizado por ser moço e ter um cargo vitalício. Acabei pedindo exoneração”. (BENDER, 1981, p. 8)

Em 1946, muda-se para Nova York e passa a trabalhar como auxiliar no Escritório Comercial do Brasil e, posteriormente, no Consulado Brasileiro. Começa a escrever crônicas semanais no *Diário Carioca* e em *O Jornal*. Em 1948, retorna ao Rio de Janeiro e passa a fazer crônicas diárias no *Diário Carioca*, além de ser escrivão da Vara de Órfãos e Sucessões. Em 1950, publica *A cidade vazia* e escreve uma coluna diária em *O Jornal*. Em 1952, publica o livro de novelas *A Vida*

Real. Dois anos depois, publica *Lugares comuns – Dicionário de Lugares-comuns e Idéias Convencionais*, pelos Cadernos de Cultura do MEC.

Seu primeiro romance é publicado em 1956, *O Encontro Marcado*. No ano seguinte pede exoneração do cargo de escrivão e escreve diariamente uma crônica para o *Jornal do Brasil*. Em 1960, viaja a Cuba como correspondente desse jornal. Também funda, juntamente com Rubem Braga e Walter Acosta, a Editora do Autor. Nesse mesmo ano, publica *O Homem Nu*, crônicas e histórias curtas.

Em 1963, é nomeado redator da Agência Nacional. Em 64, colabora semanalmente na revista *Manchete* e mensalmente em *Claudia*. Deste ano até 1966, foi adido cultural da embaixada do Brasil em Londres, mantendo na BBC um programa semanal com leitura de crônicas de sua autoria. Ao regressar de Londres deixa a Editora do Autor e funda a Editora Sabiá, em 1967. Mas 5 anos mais tarde vende a editora e viaja para Los Angeles, onde faz uma série de minifilmes documentários sobre Hollywood para a TV Globo, em parceria com David Neves.

Continua escrevendo para diferentes jornais em diferentes estados brasileiros, publicando também diversas obras, como: *Deixa o Alfredo Falar!* (1976), *Gente I e Gente II* (1975), *O encontro das águas*, *Crônica Irreverente de uma Cidade Tropical* (1977) e *O Grande Mentecapto* (1979), seu segundo romance, que começou a ser gerado em Nova York, em 1947. Sobre este romance o autor fala que

“Para fazer higiene mental, resolvi escrever, de pura brincadeira, sem a menor intenção de publicar e sem o menor compromisso com a literatura, um livro que não teria fim. Escrevi sessenta páginas e parei. Às vezes, pensava em retomar, mas não ia para frente”. (SABINO, apud BENDER, 1981, p. 8-9)

Anos mais tarde, Fernando Sabino mostra o que tinha escrito à Lygia Marina de Sá Leitão Pires de Moraes, senhora de cujos encantos seu coração era cativo. De acordo com Bender (1981), ela adorou o trabalho e o incentivou a retomar a escrita. Sabino conseguiu em dois dias reescrever o que tinha e no terceiro dia foi até o fim. Escreveu o livro todo em dezoito dias. Em 1980, recebe o Prêmio Jabuti por este romance.

Fernando Sabino continuou em grande atividade na imprensa, colaborando em jornais e revistas e posicionando-se como um trabalhador da palavra, escrevendo e traduzindo várias outras obras depois, como: *A falta que ela*

me faz (1980), *O menino no espelho* (1982), *O gato sou eu* (1983), *Macacos me mordam* (1984), *A vitória da infância, crônicas e histórias* (1984), *A faca de dois gumes* (1985), *O pintor que pintou o sete* (1987), *Os melhores contos* (1987), *As melhores histórias* (1987), *As melhores crônicas* (1987), *Martini seco* (1987), *O tabuleiro das damas* (1988), *De cabeça para baixo* (1989), *A volta por cima* (1990), *Zélia, uma paixão* (1991), *O bom ladrão* (1992), *Aqui estamos todos nus* (1993), *Os restos mortais* (1993), *A nudez da verdade* (1994), *Com a graça de Deus* (1995), *O outro gume da faca* (1996), *Obra reunida - 3 volumes* (1996), *Um corpo de mulher* (1997), *O homem feito* (1998), *Amor de Capitu* (1998), *No fim dá certo* (1998), *A Chave do Enigma* (1999), *O Galo Músico* (1999), *Cara ou Coroa?* (2000), *Duas Novelas de Amor* (2000), *Livro aberto - Páginas soltas ao longo do tempo* (2001), *Cartas perto do coração* (2001), *Cartas na mesa, correspondência com Paulo Mendes Campos, Otto Lara Resende e Hélio Pellegrino* (2002), *Os caçadores de mentira* (2003), *Os movimentos simulados* (2004).

O autor falece dia 11 de outubro de 2004 na cidade do Rio de Janeiro. A seu pedido, seu epitáfio é o seguinte: "Aqui jaz Fernando Sabino, que nasceu homem e morreu menino".

3.2. Procedimentos teóricos de tradução – uma análise possível da obra *The Giving Tree* traduzida por *A árvore generosa*.

Ao se pensar uma metodologia da tradução, usaremos os procedimentos apontados por Jean-Paul Vinay e Jean Darbelnet, no artigo *A methodology for translation* em *The translation studies reader*, editado por Lawrence Venuti (2004), que foram os primeiros estudiosos a pensar uma classificação de tradução. Também utilizaremos os modelos de Nida (2001/2004), Catford (1980) e Newmark (2001), com intuito de analisar a tradução em Língua Portuguesa do original estadunidense, *The giving tree*, de Shel Silverstein, realizada por Fernando Sabino com o título em português *A árvore generosa*.

É válido afirmar que os procedimentos de tradução dos diferentes teóricos que serão utilizados na análise comparativa da obra da língua de origem para a de chegada são úteis no sentido de ampliar o alcance da descrição e esclarecimentos acerca de como o fato realizado processa-se no ato da passagem (tradução).

Entretanto, é evidente que esses procedimentos não definem por completo a complexidade que envolve o ato tradutório, como mencionamos anteriormente.

De acordo com Vinay e Darbelnet (VENUTI, 2004), os diferentes métodos e procedimentos de tradução podem ser condensados em sete. Primeiramente, eles os dividem em dois aspectos: a tradução direta, que envolve três procedimentos, e a tradução oblíqua, com quatro procedimentos.

Os autores, estruturalistas que foram, trabalham com conceitos saussurianos tais como signo linguístico, significado e significante, apontando as características de uma língua a partir da comparação com outra, relacionando a tradução a “um caso particular, a uma aplicação prática da estilística comparada” (VINAY; DARBELNET, 1977, p. 20, apud BARBOSA, 1990, p. 23)

Ao se considerar a tradução direta, referem-se aos procedimentos de empréstimo (*borrowing*), de decalque (*calque*) e de tradução literal (*literal translation*). A tradução direta é mais possível de proceder quanto maior for a semelhança entre as línguas analisadas, “quando a mensagem da LO (língua original) se deixa passar perfeitamente para a mensagem da LT (língua da tradução), pois repousa seja em categorias paralelas (paralelismo estrutural), seja sobre concepções paralelas (paralelismo extralinguístico)”. (VINAY; DARBELNET, 1977, p. 46 apud BARBOSA, 1990, p. 24)

O empréstimo é um dos mais simples métodos de tradução que recupera os termos estrangeiros com o intuito de introduzir a cultura da língua de partida na tradução. Não constitui em si uma tradução, mas uma manutenção de material textual da língua de partida na língua de chegada. De acordo com os teóricos, este tipo de procedimento deve ser usado quando não houver na língua de chegada um significante com o mesmo significado contido pelo empregado na língua de partida:

O texto na LO pode conter um termo novo, para o qual a LT ainda não possui equivalente. De preferência a recorrer a uma definição ou explicação, o tradutor pode utilizar pura e simplesmente o termo da LO, que se torna, daí por diante, um empréstimo. (VINAY; DARBELNET, 1977, apud BARBOSA, 1990, p. 26)

O decalque refere-se a um tipo de empréstimo que mantém uma expressão da língua de partida, traduzindo literalmente cada um dos elementos. Para Vinay e Darbelnet (1977, apud BARBOSA, 1990), há dois tipos de decalque. O primeiro é o decalque de expressão que usa palavras que já existem na língua da

tradução, respeitando a estrutura sintática. O segundo, decalque de estrutura, que utiliza as palavras da língua de chegada, porém com construções sintáticas estranhas a ela.

Por fim, a tradução literal é um método de transferência direta da língua de partida para a língua de chegada, apropriando a gramática e o idioma.

Quanto à tradução oblíqua, há o método de transposição, que troca uma classe de palavra por outra sem mudar o significado da mensagem,

Assim, um significado que era expresso no TLO (texto da língua original) por um significante de uma determinada categoria gramatical (parte do discurso), passa a ser expresso, no TLT (texto da língua traduzida), por um significante de outra categoria gramatical, sem que, com isso, fique alterado o conteúdo, ou a mensagem, do TLO. (BARBOSA, 1990, p. 28)

Há a modulação, outro procedimento da tradução oblíqua, que é uma variação da forma da mensagem obtida por “uma mudança de ponto de vista, ou de foco, na expressão da mensagem em cada uma das línguas envolvidas na tradução.” (BARBOSA, 1990, p. 28)

E há também a equivalência, que trabalha com textos semelhantes, mas que não têm uma mesma natureza sintagmática e afeta toda a mensagem. “Esta é utilizada em casos onde as duas línguas em confronto dão conta da mesma situação através de meios estilísticos e estruturais totalmente diversos” (BARBOSA, 1990, p. 29).

Por último, os autores apontam a adaptação como o limite extremo da tradução, em que um tipo de situação na língua de partida é desconhecida na língua de chegada. Neste caso, cria-se uma nova situação que pode ser considerada como equivalente.

Aplica-se em casos onde a situação extralinguística a que se refere o TLO não existe no universo cultural dos falantes da LT, devendo, portanto, ser recriada através de uma outra situação, que o tradutor julgue equivalente, no contexto extralinguístico da LT. Trata-se, portanto, de um caso particular da equivalência, uma *equivalência de situação*. (BARBOSA, 1990, p. 30)

O modelo de tradução apontado por Nida (2004), em seu artigo denominado *Principles of correspondence*, trata da equivalência formal e equivalência dinâmica. Nida trata a língua, assim como Chomsky, como um mecanismo dinâmico que gera uma série infinita de enunciados diversos. Assim, o

tradutor deve não só comparar as estruturas correspondentes nas duas línguas, mas descrevê-las, apontando como a mensagem veiculada através de um texto é decodificada, transferida e transformada quando em uma outra língua.

Nida constrói sua teoria baseado na premissa de que a mensagem do texto original não só pode ser determinada, mas também traduzida, para que sua recepção seja a *mesma que foi percebida pelos receptores originais*. (...) A teoria de Nida não enfatiza a correspondência formal, mas sim a equivalência funcional; não o significado literal, mas a equivalência dinâmica, não “o que” a língua comunica, mas “como” ela comunica. (GENTZLER, 2009, p. 81. Grifos do autor)

Vendo a linguagem dessa maneira, Nida difere das ideias atuais que concebem a leitura como co-produção textual, instituindo, assim, o primeiro modelo operacional da tradução, que pode ser dividido em quatro etapas ou requisitos básicos:

(1) making sense, (2) conveying the spirit and manner of the original, (3) having a natural and easy form of expression, and (4) producing a similar response, it is obvious that at certain points the conflict between content and forma will be acute, and that one or the other must give way. (NIDA, 2004, p. 160).

(1) fazer sentido (2), transmitir o espírito e a maneira do original, (3) ter uma forma fácil e natural de expressão, e (4) produzir uma resposta semelhante, é evidente que em alguns pontos o conflito entre o conteúdo e forma será aguçado, e um ou outro deverá ceder. (Tradução nossa)

O teórico em análise trata o tradutor como um dos elementos atuantes no processo comunicativo, preocupando-se com os efeitos que serão produzidos no receptor. Assim, a tradução deve buscar maior equivalência entre a língua de partida com a língua de chegada, equivalência esta que pode ser dividida em formal e dinâmica.

A equivalência formal centra-se no conteúdo e na forma da mensagem da língua de partida, ou seja, foca no texto original. Este procedimento tradutório preocupa-se em manter a correspondência estilística entre o texto da língua de origem e o texto da língua traduzida.

An F-E translation (formal-equivalence) attempts to reproduce several formal elements, including: (1) grammatical units, (2) consistency in word usage, and (3) meanings in terms of the source context. (NIDA, 2004, p. 161)

Uma tradução para a EF (equivalência formal) tenta reproduzir vários elementos formais, incluindo: (1) unidades gramaticais, (2) a consistência no

uso da palavra, e (3) significados em termos do contexto de origem.
(Tradução nossa)

Já a equivalência dinâmica tenta atingir uma expressão natural da mensagem do texto de partida, transpondo-a para a língua de chegada de tal maneira que o leitor identifique os modos de comportamento e outros elementos extralinguísticos relevantes em sua própria cultura. Este tipo de equivalência é dividida em equivalente natural e equivalente natural mais próximo:

A D-E translation (dynamic-equivalence) is not merely another message which is more or less similar to that of the source. It is a translation, and as such must clearly reflect the meaning and intent of the source. (NIDA, 2004, p. 163)

Uma tradução de ED (equivalência dinâmica) não é meramente uma outra mensagem que é mais ou menos semelhante à da fonte. É uma tradução, e como tal deve refletir claramente o significado e intenção da fonte.
(Tradução nossa)

Percebe-se que Nida não apresenta procedimentos técnicos, assim como os teóricos Vinay e Darbelnet, mas também ele discute a tradução através de princípios que consideram a mensagem do texto da língua de origem e sua adequação ou não ao texto da língua traduzida.

Outro teórico que apontaremos é Catford, que considera a tradução como a “substituição de material textual numa língua por material textual equivalente noutra língua”. (BARBOSA, 1990, p. 36). Para o teórico, ao elaborar o seu primeiro modelo de tradução, ela pode ser plena ou parcial. No primeiro modelo, o material textual na língua de partida é substituído por seu equivalente na língua de chegada e, no segundo, há partes do texto da língua de origem que não são traduzidas, mas que são incorporadas ao texto da língua traduzida, ou seja, transferidas.

Quando elabora o seu segundo modelo de tradução, Catford aponta-a dividida em dois eixos: total x restrita. A primeira considera uma hierarquia gramatical, fonológica e grafológica do texto da língua de origem que são substituídos por outros na língua traduzida.

A tradução fonológica consiste na substituição da fonologia da LO pela equivalente na LT. (...) A tradução grafológica consiste na substituição da grafologia da LO pela equivalente na LT. (...) A tradução gramatical e lexical consistiria respectivamente na substituição da gramática ou do léxico da LO por uma ou outro da LT. No entanto, por causa das estritas relações entre

gramática e léxico, é muito difícil, se não impossível, que um tipo ocorra independentemente do outro. (BARBOSA, 1990, p. 36-37)

Já a tradução restrita configura apenas um desses modos de traduzir, considerando as ordens de morfema, palavra, grupo, oração, período, parágrafo e texto, que, posteriormente, gera o que ele denomina de transposições na tradução, tendo em vista a ordem (de gramática a léxico, de léxico à gramática) e a categoria (de estrutura, de classe, de unidade, de intra-sistema).

Por fim, temos o modelo de tradução apontado por Newmark, que focaliza o que ele denomina de princípio do efeito equivalente, o que estabelece uma atenção no receptor durante o ato comunicativo.

É em benefício do leitor, para facilitar sua compreensão e para aproximar afetivamente dele o texto, que a tradução procuraria aplainar as diferenças estruturais expressas entre a LO e a LT, bem como as expressas no texto entre a realidade extralinguística da LO e da LT. (BARBOSA, 1990, p. 49)

Considerando-se, então, a importância deste receptor, os modos de traduzir apontados pelo teórico em questão priorizam a semântica e a comunicação. A primeira projeta-se sobre a língua de partida, seu autor original e seu público, cujos princípios tradutórios focam na transferência (empréstimo), decalque, tradução um-por-um e transposição. A segunda foca no texto da língua traduzida e no leitor, tendo como modelos tradutórios: modulação, equivalência cultural, expansão, omissão, compensação, sinonímia lexical, rótulo tradutório, definição, paráfrase, contração, reconstrução de períodos, reorganização/melhorias, dístico tradutório e naturalização, que serão apresentados, de acordo com a necessidade, no decorrer na análise.

Apontaremos a seguir os elementos paratextuais e depois as diferenças entre o texto de partida *The Giving Tree* e o texto de chegada *A árvore generosa* como explicação e aplicação das teorias mencionadas.

3.2.1. Análise e considerações acerca da tradução e elementos paratextuais na língua de partida para a língua de chegada

Nesse primeiro momento de exploração e apresentação dos procedimentos e métodos tradutórios utilizados pelo tradutor Fernando Sabino,

trilharemos nossa análise a partir dos elementos paratextuais para depois chegarmos a um levantamento da tradução e ao posicionamento do tradutor.

A princípio, percebe-se que as ilustrações do livro da língua de origem são mantidas no da língua de chegada, uma vez que são do próprio autor, Shel Silverstein. Entretanto, podemos fazer algumas considerações quanto a alguns paratextos. Vejamos:

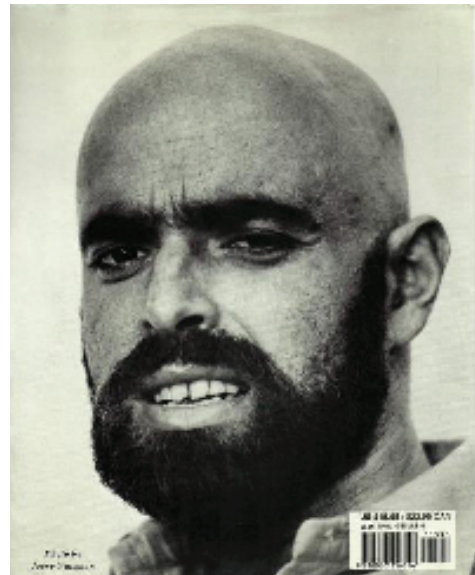
a) Capa

Notam-se diferenças entre as capas. Primeiro, o nome do autor do texto da língua de origem está na parte inferior da árvore; no texto da língua traduzida, é colocado neste mesmo lugar o nome do tradutor, havendo uma substituição do “by” por “tradução”.

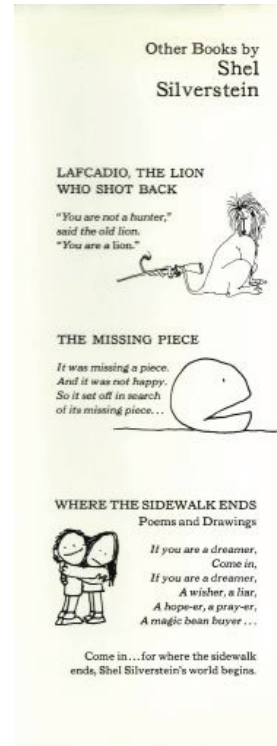
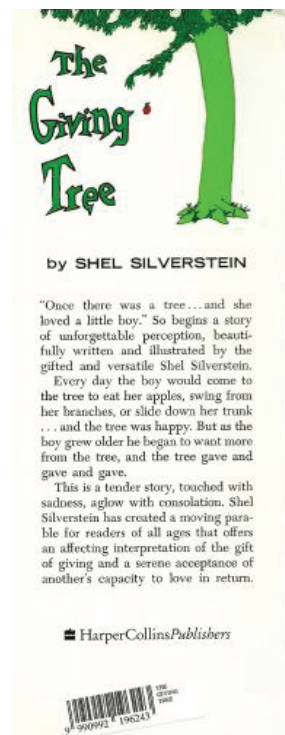


A segunda diferença é quanto à ênfase dada ao nome do livro, que é maior na língua inglesa e menor na portuguesa, havendo um acréscimo na parte superior do tronco da árvore do nome do autor da obra de origem, uma vez que foi preciso espaço para a inclusão do nome do tradutor.

No livro de Shel Silverstein, há ainda uma sobrecapa que não consta na tradução brasileira. Esta sobrecapa traz as mesmas informações da capa e da lombada, porém a quarta capa (que é a capa de trás) traz uma foto do autor, bem como quem produziu a foto e informações com o ISBN e valores do livro nos Estados Unidos e Canadá.



A sobrecapa tem também orelhas, a primeira com referência à obra *The giving tree*, uma espécie de resumo; e a segunda, com outros livros do autor.



b) Quarta capa

No original, não há nenhuma informação, é apenas toda verde. Já no livro traduzido, a quarta capa traz uma apresentação e resumo da história, além do número do ISBN.



c) Lombada

As lombadas trazem a mesma sequência de informações, entretanto o nome do autor na Língua Portuguesa está completo – Shel Silverstein – enquanto que, no texto de língua inglesa, apenas – Silverstein. Há novamente a ênfase no título em língua inglesa e alterações nos tamanhos e modelos das fontes.



O livro na língua traduzida traz ainda um tamanho maior que o da língua de origem, com 26x20,5x0,7cm, com papel Alta Alvura 120g/m²; enquanto que o outro traz as seguintes dimensões: 22,5x17,7x1,0 cm. O aumento no tamanho tem um propósito – o de chamar atenção do público alvo – que é o infantil, porém perde um pouco com a exatidão das ilustrações, pois há uma ampliação dessas, como se estivessem esticadas.

O livro em português traz a folha de guarda, que não tem no texto em inglês, em um papel verde diferente da parte textual, por ser mais grosso. Não há nenhuma informação escrita.

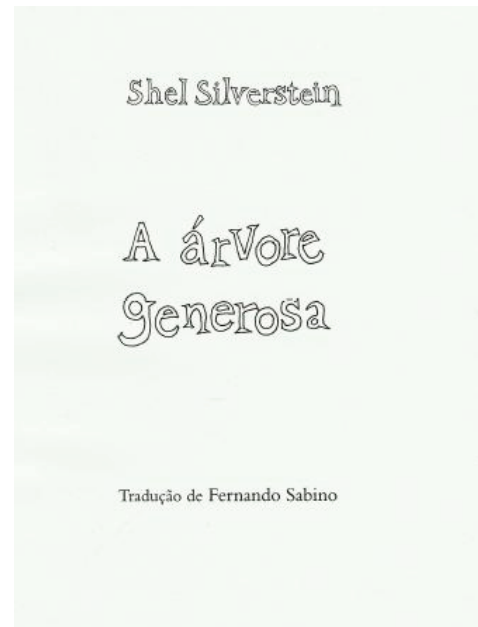
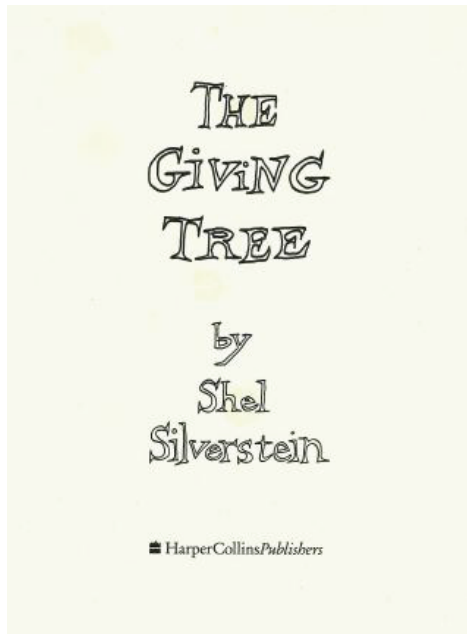
d) Falsa Folha de Rosto

A Falsa Folha de rosto consta nas duas obras com o título centralizado. Na obra em Língua Portuguesa, no verso está impresso o nome da editora – COSACNAIFY.

e) Folha de Rosto

A folha de rosto apresenta algumas modificações de um livro para outro. Verifica-se que, na obra original, o título está em destaque, centralizado na parte superior da folha, enquanto que no livro traduzido está centralizado mais abaixo da margem superior, uma vez que nesta traz a indicação do nome do autor, Shel

Silverstein. Abaixo dos títulos, encontram-se respectivamente o nome do autor – “by Shel Silverstein” e o nome da editora “HarperCollinsPublishers” na obra em inglês e apenas a indicação “Tradução de Fernando Sabino, em português.

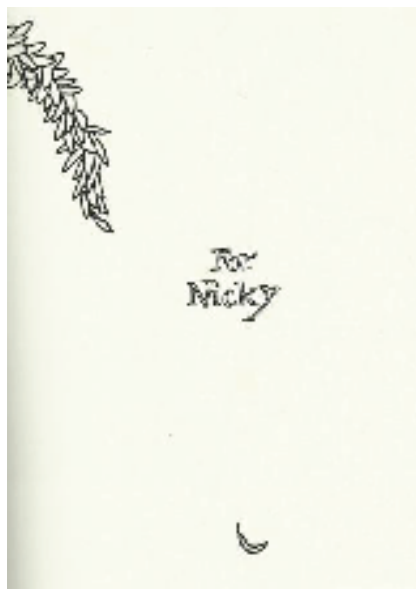


No verso da folha de rosto, não há nenhuma indicação escrita em Língua Portuguesa, porém em Língua Inglesa tem-se a ficha catalográfica.



f) Dedicatória

A dedicatória é normalmente consignada na página ímpar fronteira ao verso da folha de rosto. O que acontece nos dois livros, mas, ao traduzir, o tradutor, Fernando Sabino, altera o nome ao qual é dedicado o livro de “Nicky” para “Nick”.



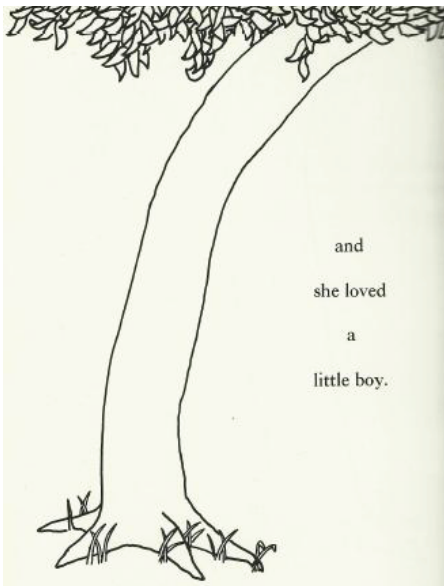
Entretanto, ao fazer isso, omitindo o “y” do nome de origem, acaba mudando o gênero, uma vez que o termo em inglês faz referência ao gênero feminino. Ao omiti-lo, o tradutor muda o gênero de direcionamento da dedicatória de feminino para masculino. Consoante Sarah Weinman (2001), Shel dedicou o livro *The giving tree* a uma antiga namorada, afirmando que o livro é o que é, a história de um homem e uma árvore, pois há várias especulações, de acordo com a autora, de que fosse uma explicação dele a essa namorada; outros dizem que é uma associação de Deus e o homem entre outras, mas o que nos interessa nesse momento é a questão da dedicatória e o direcionamento ao gênero feminino.

Never mind that Shel actually dedicated the book to an old girlfriend and repeatedly stated that "the book is just what it is--a man, and a tree." (...) --perhaps all Shel was trying to do was explain to the girlfriend that she shouldn't expect more of him than what he could actually give, which wasn't very much. That if the relationship continued, this behavior would be perpetuated and she'd wind up miserable and totally self-sacrificing. Or it could mean just what Shel said it meant--which could well be nothing. I suppose that's the beauty and power of the book, that a single idea could be interpreted in so many ways. (WEINMAN, 2001, s/p)

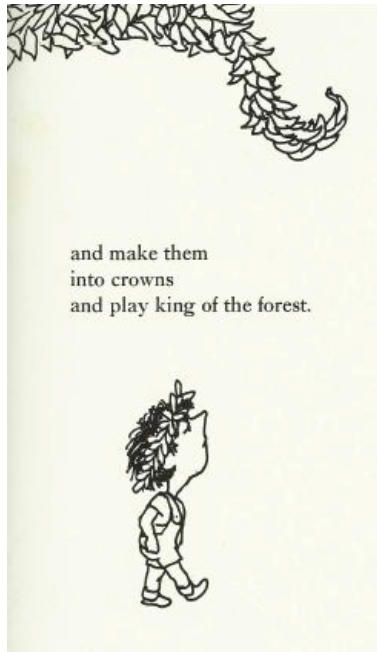
Não importa que Shel realmente tenha dedicado o livro a uma antiga namorada e, por várias vezes, declarou que "o livro é apenas o que é. - um homem e uma árvore" (...) - talvez tudo que Shel estava tentando fazer era explicar para a namorada que ela não deve esperar mais dele o que ele realmente pode dar, que não era muito. Isso se o relacionamento continuasse, esse comportamento poderia ser perpetuado e ela ia acabar miserável e totalmente em auto-sacrifício. Ou pode significar apenas o que Shel disse que isso significa - que poderia muito bem ser nada. Eu suponho que é a beleza e o poder do livro, que uma única idéia pode ser interpretada de muitas maneiras. (Tradução nossa)

g) Parte textual

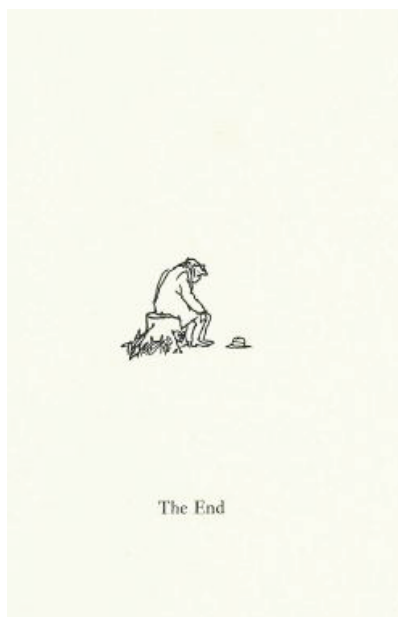
No tocante à parte textual, focalizaremos três diferenças marcantes entre os dois livros. A primeira diferença notada é quanto à estruturação do texto: no primeiro (livro em inglês), há uma organização em versos, geralmente centralizados; no segundo, a escrita é organizada linearmente, apesar de manter a estrutura poética.



A segunda diferença, que aparece com certa frequência, é o aumento de versos na língua portuguesa, uma vez que, segundo Barbosa (1990), os períodos mais curtos em inglês são distribuídos em Língua Portuguesa em orações complexas, mais longas.



A terceira diferença é quanto à ilustração, que como foi dito, é mantida na língua de chegada, porém um pouco mais alongada, como no exemplo a seguir:



As figuras (ilustrações) nos livros, desde o seu início, têm procurado promover um diálogo com o texto verbal. Entretanto, por muito tempo, não se estabelecia um dialogismo com o intercruzamento de várias e diversas vozes em sintonia. Recentemente, a imagem entra em cena, especialmente na Literatura Infantil, com uma função pedagógica: a de materializar, determinar e preencher

aquilo que pode transformar, pela imaginação, o leitor-criança (com a ressalva de que também cerceia essa imaginação pré-determinando-a).

É uma forma de dar veracidade à narração, conferindo à palavra-geral e simbólica um caráter de índice, de existente real e individualizado. É a conexão, por contiguidade e subordinativa, texto-ilustração que permite maior eficácia do processo comunicativo. (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 16)

Ao considerar, então, o livro *A árvore generosa* e a manutenção das figuras existentes no livro *The giving tree*, atende-se a uma finalidade receptiva, promovendo uma espécie de diálogo diverso entre ilustração e texto. A figura passa a designar uma base na literatura infantil, representando a realidade do ser (criança) em conformação com a experiência e a razão.

Considerando, então, a parte paratextual verifica-se que há muito mais semelhanças que diferenças. Estas são mais perceptíveis no próprio texto, como serão apontadas, de acordo com os procedimentos e técnicas de tradução utilizadas pelo tradutor Fernando Sabino.

Para se verificar a parte textual apontando os procedimentos tradutórios utilizados, faz-se necessário dividir o texto em bloco de versos, que foram selecionadas de acordo como aparecem em cada página do livro fonte, *The giving tree*. Em alguns casos, serão analisados versos isolados para apontar determinados procedimentos no ato da tradução.

A partir do título, presencia-se uma sinonímia lexical na linguagem, que seria uma tradução por um equivalente próximo, uma vez que “giving” não está associado à generosidade em si, mas ao sentido de fornecer algo a alguém, ou seja, provê-la com algo. A palavra “generosa” remete-nos à ideia de que há uma doação mais que a usual e esperada, seguindo os procedimentos apontados por Vinay e Darbelnet e também apontados por Newmark.

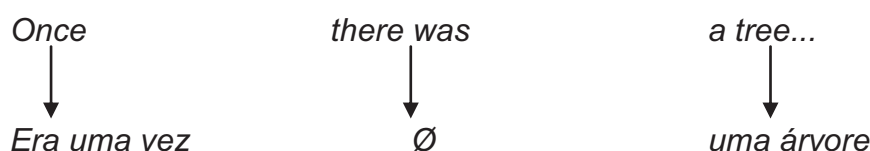
Considerando a concepção de Nida, percebemos nessa tradução uma equivalência dinâmica em que há o reflexo do significado e a intenção da língua fonte, porém há uma equiparação e uma ênfase maior ao item lexical “giving – generosa” na língua de chegada.

| | |
|------------------------|--------------------------|
| THE GIVING TREE | Á ARVORE GENEROSA |
|------------------------|--------------------------|

A palavra inglesa “once” remete à ideia de que o fato aconteceu em algum momento do passado. Ao ser usada a expressão “Era uma vez”, há uma equivalência que dá conta da mesma situação, cuja referência, em inglês, é “once upon a time”. Assim, o tradutor faz uma aproximação do que é comum em histórias para crianças.

| | |
|--------------------------|---------------------------|
| Once there was a tree... | Era uma vez uma árvore... |
|--------------------------|---------------------------|

Há ainda uma omissão da expressão “there was” – “havia” na língua de chegada, mantendo-se somente a correspondência literal de “a tree” por “uma árvore”, ou seja, uma equivalência formal entre as unidades gramaticais, de acordo com Nida, conforme explicitado a seguir:



Percebe-se também que, na língua de partida, é comum o uso dos conectivos, próprios da linguagem infantil, com “and” (e) e o uso de diminutivos (little), que não são mantidos na língua de chegada, mas substituídos pelo pronome relativo “que” e nenhuma alteração na palavra “menino”.

Há aqui a criação da primeira imagem da árvore, que representa uma mensagem para a criança, uma vez que a ação de amar o menino recai sobre ela, a árvore, pois é ela que o ama. De acordo com Coelho,

a imagem por si só é portadora de uma mensagem decifrável para a criança, graças à sua vivência. Cada imagem representa uma unidade de ação e de leitura, e permite a compreensão e utilização de um vocabulário adaptado às situações propostas. (COELHO, 2009, p. 190)

Desde a apresentação, então, até o final do texto, a atitude de amar incondicionalmente está relacionada à árvore, como uma mãe que protege e ampara seu filho. Ela não irá desampará-lo em nenhum momento.

| | |
|--------------------------------------|--------------------------|
| and she loved a little boy. | ... que amava um menino. |
|--------------------------------------|--------------------------|

Há uma ambivalência quanto à representação do gênero textual, uma vez que na língua fonte predomina a estrutura de poema e na língua alvo, há a representação poética, sim, mas que ganha uma imagem, aproximando-se da linguagem infantil de contar histórias e não recitar poemas. “Um poema diferentemente de uma narrativa, não tem, em geral, a intenção de contar uma história”. (PINTO, s/d, p. 49). Assim, a obra traduzida vai construindo desde o seu início suas imagens de modo a completar pouco a pouco, uma imagem narrativa, o que não acontece na língua de partida.

Outra recorrência é a omissão do pronome pessoal (she) no texto traduzido, em que um termo é omitido, entretanto, sem prejuízo, no caso, para a língua de chegada, como no trecho em destaque:

| | | | |
|------------|------------|--------------|---------------------|
| <i>And</i> | <i>She</i> | <i>loved</i> | <i>a little boy</i> |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| <i>Que</i> | <i>∅</i> | <i>amava</i> | <i>um ∅ menino</i> |

Creemos que isso se deve ao mesmo intuito narrativo com que a tradução já se inicia.

Ao começo da oração a seguir, verifica-se uma modulação passando de um sentido singular (every day) para um plural (todos os dias). A transposição verbal também vai ser bastante característica, pois “would” é usado para se referir a um tempo futuro de um ponto de vista do passado, o que não ocorre no texto da língua de chegada, em que se opta pelo uso do pretérito imperfeito (vinha, juntava), pelo mesmo tom narrativo inicial do texto na língua de chegada. Tem-se na língua de partida o conectivo “and” que é omitido na língua de chegada e substituído pela vírgula.

| | |
|--|---------------------------------------|
| And every day the boy would come | E todos os dias o menino vinha, |
|--|---------------------------------------|

A construção textual, tanto no texto da língua de partida quanto no da língua de chegada, prima em estabelecer uma relação dinâmica entre o verbal e o visual. Cada palavra toma importância para a criança que vai descobrindo o sentido tanto do texto quanto da imagem, aproximando-a da linguagem escrita, mas não excluindo-a da oralidade que lhe é comum. Segundo Faucher,

Tudo o que concerne à linguagem escrita deve, pois, enraizar-se na língua oral para que a criança compreenda realmente que o escrito pode ser a tradução do oral. [...] Os textos devem ser curtos e vivos, a construção da frase manter-se elementar, o vocabulário cuidadosamente estudado, sem subestimar as possibilidades da criança. (apud COELHO, 2009, p. 191)

Na sequência, presencia-se a omissão do pronome pessoal “he”, como apontando a seguir:

| | |
|---|---------------------------|
| and he would gather her leaves | juntava suas folhas |
|---|---------------------------|

Até aqui foram apresentadas então as duas personagens que vão ser constantes no decorrer do poema: o menino e a árvore. Verifica-se uma relação de comunhão entre eles, um depende do outro. Entretanto, a elaboração nos dois tipos textuais, acompanha a metamorfose da construção das personagens na produção literária infantil contemporânea, no que diz respeito à heroicidade. Supõe-se que, como personagem-principal, o menino, deveria ter os atributos de um verdadeiro herói da história: “coragem, autodeterminação, liberdade, amor à natureza”. (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 23).

Porém, não é isso que é verificado uma vez que o menino comete, ao longo da história, digressões e atitudes que não condizem com as de um herói, mas

a de um ser inconstante, com suas fraquezas, dúvidas e angústias. Isso é relevante na obra, pois há uma identificação do receptor infantil com a personagem vendo-se ao longo de seu crescimento – criança, adulto e velho – algo que não deseja para o seu futuro.

No trecho destacado a seguir, verifica-se a presença da omissão ocorrendo duas vezes. Isto é comum, pois na tradução do inglês para o português, este procedimento é utilizado, principalmente em relação aos pronomes pessoais que, no caso da Língua Portuguesa, representa, muitas vezes, uma repetição excessiva: em português, pela própria desinência verbal deixa-se claro a pessoa a que se refere o discurso, ao contrário do inglês, em que há uma exigência do pronome do pessoal.

| | | | | |
|------------|-----------|---------------------|-------------|---------------|
| <i>and</i> | <i>He</i> | <i>would gather</i> | <i>her</i> | <i>leaves</i> |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| ∅ | ∅ | <i>juntava</i> | <i>suas</i> | <i>folhas</i> |

A ocorrência de modulação é constante nesta tradução, conforme trecho seguinte: na frase “and make them” (e faria delas/ as transformaria) para “e com elas fazia” e “and play king of the forests” (e brincaria/atuaría como rei das florestas) para “brincava de rei da floresta”, além do acréscimo da palavra rei em “coroas de rei”. De acordo com Barbosa (1990, p. 66), “a modulação consiste em reproduzir a mensagem da TLO no TLT, mas sob um ponto de vista diverso, o que reflete uma diferença no modo como as línguas interpretam a experiência do real”

| | |
|--|---|
| and make them into crowns and play king of the forests | e com elas fazia coroas de rei; com elas, brincava de rei da floresta. |
|--|---|

Há a repetição do termo “com elas” no texto traduzido que não se verifica no original. Entretanto, esta é uma característica da linguagem infantil que é recuperada e também uma característica da poesia, que é mantida no texto da língua de chegada. A criança costuma ser e ter a visão poética em estado puro, uma

vez que pensa muito mais por imagens poéticas, compreendendo muito mais as palavras quando usadas em sua força poética. (PINTO, s/d).

Mais uma vez nos deparamos no trecho destacado na sequência com a omissão do pronome pessoal “he” e o conectivo “and”, que são marcas características do discurso infantil, mas que não ocorrem no texto da língua de chegada. A modulação ainda acontece com a utilização do tempo verbal no pretérito imperfeito (subia, balançava-se, comia, brincavam) ao invés do futuro do pretérito (would), continuando a opção pelo gênero narrativo menos ambíguo do texto de chegada.

| | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| He would climb up her trunk | Subia em seu grosso tronco, |
|-----------------------------|-----------------------------|

Há também acréscimo no texto traduzido como em “her trunk” para “grosso tronco” e “and eat apples” para “comia suas maçãs”, destituindo o modo indireto de dizer que a árvore era uma macieira e já madura (porque já dava frutos), como ocorre na língua de partida, que deixa isso ao encargo da inferência da criança.

| | |
|-----------------------------|------------------------------|
| and swing from her branches | balançava-se em seus galhos, |
|-----------------------------|------------------------------|

| | |
|-----------------|-------------------|
| and eat apples. | comia suas maçãs. |
|-----------------|-------------------|

Outra verificação nas traduções é quanto ao uso de transposição de termos, ou seja, a mudança de uma classe gramatical em outra como em “hide-and-go seek” (pique-esconde) – um substantivo – assim como acontece com o verbo “esconder”. Verifica-se que esta é uma decisão consciente por parte do tradutor que leva para uma linguagem mais culta. Isto ocorre também quando não utiliza a coordenação, presente no texto original, e sim a subordinação.

| | |
|--|-----------------------------|
| And they would play hide-and-go seek | E brincavam de esconder. |
|--|-----------------------------|

Novamente, ocorre a omissão do conectivo and (e). De acordo com Santos (2003), a elipse do conectivo “e” na literatura dedicada ao público infanto-juvenil não é o mais aconselhável, pois esse conectivo é o mais utilizado precocemente pelas crianças como forma de conferir coesão aos seus textos. Ao optar por sua omissão, o tradutor pode ter desejado evitar uma repetição exagerada, que pudesse prejudicar a coesão textual. Entretanto, a autora afirma que “na literatura infantil e juvenil, (...) a repetição de e não configura problema de coesão ou coerência, pois o recurso é utilizado para, de fato, articular o texto e, por vezes, aproximá-lo da oralidade.” (SANTOS, 2003, p. 41)

Como comentamos anteriormente, é comum também a omissão do pronome pessoal “he”, uma vez que em português há a recuperação deste pelas desinências verbais.

Até aqui vê-se então retratada a relação de amizade entre o menino e a árvore, o primeiro usufruindo de tudo que a árvore lhe possa oferecer. É de se esperar que a criança leitora tenha conquistado uma compreensão dessa relação que começa a se tornar “injusta” – um tudo dá (a árvore generosa) e outro tudo usufrui (o menino). De acordo com Faucher:

O livro deve responder a todas as curiosidades. [...] Se ele, realmente, for portador de uma mensagem a ser descoberta pelo leitor, no seu próprio ritmo narrativo, então o livro defenderá suas dimensões próprias, sensíveis e temporais – elemento insubstituível para conduzir o leitor a uma atitude viva, a uma atitude crítica. (apud COELHO, 2009, p. 192)

| | |
|--|---|
| <p>And when he was tired, he would sleep in her shade.</p> | <p>Quando ficava cansado, O menino repousava à sua sombra fresquinha.</p> |
|--|---|

A expressão “was tired” (estava cansado) é substituída por uma locução verbal “ficava cansado”. Há aqui um caso de sinonímia lexical, que consiste na tradução por um equivalente próximo na TL, no caso, os verbos – estar e ficar -, como explicitado:

| | | | |
|-----|--------|----|----------------|
| And | when | he | was tired |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| ∅ | quando | ∅ | ficava cansado |

A sinonímia lexical ocorre também quando ao traduzir “would sleep” (dormiria) faz-se a opção pelo termo “repousava”: há uma equivalência entre os termos, porém o verbo dormir significa “descansar em estado de sono, adormecer” (HOUAISS, 2008, p. 262), enquanto que repousar é “ficar em repouso, sem atividade.” (HOUAISS, 2008, p. 647). Percebe-se no trecho, ainda, a substituição do termo “he” por “o menino” e da preposição “in” (em) pela “à”. Ocorre também o acréscimo do termo “fresquinha”, como explicitado a seguir:

| | | | | |
|----------|-------------|----|-----|--------------------|
| He | would sleep | in | her | shade. |
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| O menino | repousava | à | sua | sombra fresquinha. |

O adjetivo, usado no diminutivo em consideração, talvez, à linguagem infantil, reforça o processo, na língua traduzida, de heroificação da árvore (“fresquinha” leva ao sentido de doação do que é bom e agradável), o que ocorre no desenvolver do texto da língua de partida sem utilização adjetival, mas através das ações.

Nos trechos destacados a seguir, há uma adequação do termo “very much” (muito) para “profundamente”, que representa uma equivalência nas unidades gramaticais, ambas advérbios. Porém, “profundamente” ganha muito mais intensidade no texto na língua de chegada, em se tratando da poeticidade. A palavra guarda um valor e um sentido que assume uma forma de imagem que adquire uma espécie de chave que abre a compreensão para uma possibilidade muito maior de significações, torna-se cúmplice do discurso infantil e multiplica-se, ampliando e pluralizando a ideia inicial. Esta associação da linguagem imagem/texto no livro infantil, como afirma Coelho (2009, p. 197), “estimula o *olhar* como agente principal na estruturação do mundo interior da criança, em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo”.

| | |
|-------------------------------|----------------------------|
| And the boy loved the tree... | O menino amava a árvore... |
|-------------------------------|----------------------------|

| | |
|------------|----------------|
| Very much. | profundamente. |
|------------|----------------|

| | |
|-------------------------|-----------------------|
| And the tree was happy. | E a árvore era feliz. |
|-------------------------|-----------------------|

Constata-se nos trechos em sequência a adição do artigo “o” para acompanhar a palavra “tempo” e uma equivalência formal, mantendo o verbo “went by” (phrasal verb) pelo verbo “passou”.

Verifica-se uma contração na expressão “grew older” por “cresceu”, uma vez que significa “ficou mais velho” que, em português, ganha um equivalente sinônimo (sinonímia lexical). Vale apontar também a omissão do primeiro “and” e a manutenção do segundo.

Segundo Santos (2003, p. 41), essa omissão não seria necessária, uma vez que ao se analisarem narrativas escritas para/por crianças, a “repetição do articulador e garante a correlação de orações. (...) a coesão do texto é assegurada pelo conectivo e e pelas repetições que retomam ideias anteriores e oferecem base para a continuidade do discurso”, como mencionado.

| | |
|-------------------|---------------------|
| But time went by. | Mas o tempo passou. |
|-------------------|---------------------|

| | |
|-------------------------|-------------------|
| And the boy grew older. | O menino cresceu. |
|-------------------------|-------------------|

| | |
|-------------------------------|---|
| And the tree was often alone. | E a árvore muitas vezes ficava sozinha. |
|-------------------------------|---|

Para o próximo trecho, em “Then one day the boy came to the tree”, tem-se a omissão do termo “then” (então) e “to the tree” (para a árvore). Verifica-se uma repetição no trecho “Come, Boy, come and climb up my trunk and swing from my branches and eat apples and play in my shade and be happy.” do verbo “to come”, que não é mantida na passagem para a língua de chegada em “Menino, venha subir

no meu tronco, balançar-se nos meus galhos, comer as minhas maçãs, repousar à minha sombra e ser feliz.”.

As repetições na poesia infantil imprimem musicalidade ao texto, o que é mantido na língua de chegada. Como é dirigido à criança, “é importante esse trabalho de oralidade com o texto da poesia”. (PINTO, s/d, p.51)

Há uma transposição gramatical, em que dois verbos “come and climb” (venha e suba) transformam-se na locução verbal “venha subir”. Novamente, o termo “and” (primeiro e segundo) são omitidos no texto da língua traduzida. Entretanto, presencia-se o acréscimo do pronome possessivo “minhas”. Existe a modulação do verbo “play” (brincar) para um equivalente, “repousar”.

No seguinte trecho, “I am too big to climb and play,” said the boy.”, presencia-se a exclusão do verbo “climb”, mantendo-se somente o verbo “brincar”. Ocorre também a reconstrução em que “said the boy” (disse o menino) é traduzido como “o menino respondeu.” Existem também omissões e acréscimos, como na frase destacada do trecho que se segue:

| | | | | | | | | | |
|---|-------|---------|--------|---------|--------|-------|-----|------|----------|
| I | want | to | buy | ∅ | things | ∅ | and | have | fun. |
| ↓ | ↓ | ↓ | | ↑ | ↓ | ↑ | ↓ | ↓ | |
| ∅ | Quero | comprar | muitas | coisas, | eu | quero | me | ∅ | divertir |

Verifica-se nas ideias-eixo do texto que, antes, havia uma cumplicidade entre a árvore e o menino. Todavia, este agora cresceu e há uma nova relação: o menino quer mais da árvore, não apenas o brincar. Essa passagem do tempo, este amadurecimento do menino reflete na compreensão do leitor e nas reformulações imagéticas ao longo do texto, atuando no espírito do receptor, conforme explicita Coelho (2009, p. 212, grifos da autora): “na leitura são “passadas” subliminarmente ao leitor (ouvinte ou espectador) e atuam em sua “formação”, no que diz respeito à sugestão de idéias, valores, comportamentos, etc”.

| | |
|---|--|
| Then one day the boy came to the tree And the tree said, “Come, Boy, come and climb up my trunk and swing from my branches and eat apples and play in my shade and be happy.” | Um dia o menino veio E a árvore disse: “Menino, venha subir no meu tronco, balançar-se nos meus galhos, comer as minhas maçãs, |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>“I am too big to climb and play,” said the boy. “I want to buy things and have fun. I want some money. Can you give me some money?” “I’m sorry,” said the tree, but “I have no money. I have only leaves and apples. Take my apples, Boy, and sell them in the city. Then you will have money and you will be happy.</p> | <p>repousar à minha sombra e ser feliz.” “Estou grande demais pra brincar”, o menino respondeu. “Quero comprar muitas coisas, eu quero me divertir e preciso de dinheiro. Você tem algum dinheiro que possa me oferecer?” “Sinto muito”, disse a árvore, “mas eu não tenho dinheiro. Tenho apenas minhas maçãs. Mas leve as maçãs, Menino. Vá vendê-las na cidade. Então terá o dinheiro. e você será feliz.”</p> |
|---|--|

Verifica-se, novamente, no trecho anterior a opção de definição do verbo “give” (dar), em português, por oferecer. Assim, a frase na língua de partida, “I want some money. Can you give me some money?” é muito mais direta, no sentido de chegar ao objetivo – obter algum dinheiro – do que ocorre na língua de chegada, “e preciso de dinheiro. Você tem algum dinheiro que possa me oferecer?” em que há a intenção, mas indireta, mais disfarçada.

Tem-se aqui a ênfase na necessidade de amor e carinho, que é natural a todos os seres. A árvore estimula a amizade, a solidariedade, valorizando a relação do eu com o outro. Entretanto, o menino não consegue atingir uma consciência ética em relação ao respeito devido à árvore.

Em “I have only leaves and apples”, verifica-se, no trecho na língua traduzida, a omissão da palavra “leaves” (folhas), por “Tenho apenas minhas maçãs.” No trecho, “Take my apples, Boy, and sell them in the city”, ocorre a transposição de classe em que o termo “my” (pronome) é substituído por “as” (artigo).

Existe no trecho a seguir a ocorrência de uma modulação, em que há a substituição do termo “tree” (árvore) por “tronco”, há a omissão do “and” (primeiro)

que é substituído pela vírgula. É uma transposição de classe, em que o pronome “her” assume na tradução o artigo “as”.

| | |
|--|---|
| And so the boy climbed up the Tree and gathered her apples and carried them away. | E assim o menino Subiu pelo tronco, colheu as maçãs e levou-as embora. |
| And the tree was happy. | E a árvore ficou feliz. |

Ao se analisar a frase, “But the boy stayed away” para “Mas o menino sumiu”, percebe-se uma modulação verbal em que o verbo “stayed away” (permaneceu fora) assume a mesma mensagem, só que, na língua de chegada, é traduzido como sumiu. Na sequência, há o acréscimo da expressão “outra vez” e a omissão de “and then” na língua traduzida.

Voltando à relação do menino e a árvore, segundo Coelho, a literatura infantil contribui para a construção formal da criança a partir do momento que traça ideias-eixo, destacando-se aqui o “apelo à consciência ética e/ou crítica em relação ao respeito devido aos direitos naturais ou civis de cada um”. (COELHO, 2009, p. 216)

Percebe-se outra modulação, no trecho a seguir, no que diz respeito ao verbo “came back” (voltar) para “veio”. Ocorre ainda uma equivalência na construção da expressão “shook with joy” (tremor de alegria – vibrar de felicidade) para o texto na língua traduzida, ficando “e a árvore estremeceu, tamanha a sua alegria”, explicitando a metáfora (personificação) que ocorre na língua de partida.

Há a omissão do pronome “she” em (she said) para “e disse”, fato comum na língua de chegada, uma vez que o pronome pessoal é recuperado pela forma verbal. Ocorre também a repetição do verbo “venha” na língua de chegada e a omissão do conectivo “and” que é substituído pela vírgula.

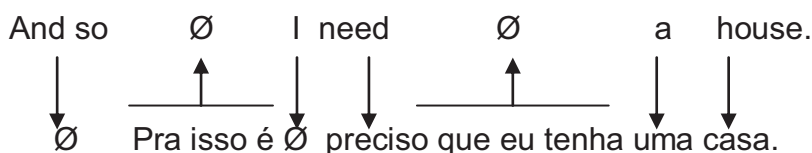
| | |
|--|---|
| But the boy stayed away for a long time... and the tree was sad. | Mas o menino sumiu por muito tempo... E a árvore ficou tristonha outra vez. |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p>And then one day the boy came back and the tree shook with joy and she said, "Come, Boy, climb up my trunk and swing from my branches and be happy."</p> | <p>Um dia o menino veio e a árvore estremeceu, tamanha a sua alegria, e disse: "Venha, Menino, venha subir no meu tronco, balançar-se nos meus galhos e ser feliz."</p> |
|---|---|

Em "I want a house to keep me warm", no trecho que se segue, verifica-se uma modulação do verbo "keep warm" (manter aquecido) para o termo "abrigar". Há uma omissão da expressão "he said" (ele disse), uma substituição do "and" em "and I want children" e em "and so I need" por vírgulas.

| | |
|---|---|
| <p>"I am too busy to climb trees," said the boy. "I want a house to keep me warm," he said. "I want a wife and I want children, and so I need a house. Can you give me a house?" "I have no house," said the tree. "The forest is my house, But you may cut off my branches and build a house. Then you will be happy."</p> | <p>"Estou muito ocupado pra subir em árvores", disse o menino. "Eu quero uma casa pra me abrigar; eu quero uma esposa, eu quero ter filhos, pra isso é preciso que eu tenha uma casa. Você tem uma casa pra me oferecer?" "Eu não tenho casa", a árvore disse. "A casa em que moro é esta floresta. Mas corte meus galhos e faça sua casa, e seja feliz."</p> |
|---|---|

Podemos destacar, ainda, uma equivalência dinâmica, em que se mantém a mensagem do TLO para o TLT. Entretanto, a tradução não se dá de forma literal, como no excerto extraído:



Pode-se apontar ainda esse mesmo procedimento em “Can you give me a house?” que é traduzido por “Você tem uma casa pra me oferecer?”, no mesmo procedimento indireto anterior. Há também a escolha do sinônimo oferecer para o verbo “give” (dar), que é uma opção, desde o princípio, do tradutor: não enfatizar a “doação” da árvore na história, assim como no texto original, em que se sente muito mais isso.

Novamente, a relação de entrega da árvore remete ao apelo à consciência ecológica a ser assimilada pelas crianças, descobrindo as relações que podem ser mantidas entre os seres humanos e a natureza ou o ambiente em que vivem. “A essência da poesia arraiga em um *certo modo de ver* as coisas. Uma visão que vai além do visível ou do aparente, para captar algo que nele não se mostra de imediato, mas que lhe é essencial”. (COELHO, 2009, p. 221 – Grifos da autora).

Continua-se a observar a modulação nos trechos seguintes, com alguns outros procedimentos, a destacar: a) reconstrução - “said the tree” por “a árvore disse”, b) reorganização de período: “The forest is my house, But you may cut off my branches and build a house” por “A casa em que moro é esta floresta. Mas corte meus galhos e faça sua casa”. Há ainda a adição da expressão “em que moro” e a omissão do verbo “may” (deve).

Para finalizar, tem-se “Then you will be happy” por “e seja feliz.”, ocorrendo uma substituição do futuro simples (will be happy – será feliz) pelo uso do imperativo afirmativo “seja feliz”. É interessante observar que o uso do futuro no texto de partida indica, de certa forma, a instabilidade do menino em relação à própria felicidade, que não será conseguida porque ele não se conforma com o que tem (diferentemente da árvore) e porque depende de outros para consegui-la. Por isso o futuro.

No trecho que se segue, percebe-se na primeira frase uma omissão (And so) e um acréscimo (depressa) no trecho traduzido. O acréscimo configura, antecipa, mais uma vez, a heroificação da árvore em contraponto ao menino, que a ama se ela lhe cede o que tem e que ele rapidamente toma. E novamente, há uma transposição de classe em que os pronomes “her”/ “his” é substituído pelos artigos

“os”/ “uma”, apontando mais uma vez que, na língua de partida, certos significados são construídos de forma mais indireta e ambígua, poética.

É válido pontuar que há uma contração na forma “to” (para) na tradução, ficando “pra”, o que é uma constante na linguagem infanto-juvenil. Verifica-se que o jogo poético estabelecido nos textos (de origem e traduzido) tem como objetivo estimular o olhar da descoberta nas crianças, agindo em seus sentidos e despertando inúmeras sensações, através da transfiguração imagística, que atua peculiarmente no pequeno leitor.

| | |
|--|---|
| And so the boy cut off her branches and carried them away to build his house. | O menino depressa cortou os galhos e levou-os embora pra fazer uma casa. |
|--|---|

| | |
|-------------------------|-------------------------|
| And the tree was happy. | E a árvore ficou feliz. |
|-------------------------|-------------------------|

Ao começar a análise do trecho seguinte, deparamo-nos, primeiramente, com a repetição do termo “for a long time” – “por um longo, longo tempo” na língua de chegada. Há a substituição da conjunção “when” (quando) pela expressão temporal “no dia que”. Também nota-se a inclusão da frase “de uma alegria tamanha” que não tem no texto original.

Na sequência, há a repetição na língua de chegada do verbo “venha” e a adição do pronome possessivo “meu”, além da omissão do pronome pessoal “she”. Ocorre ainda a modulação verbal em que os verbos “come” e “play” na língua de partida são substituídos pela locução verbal “venha brincar”.

Percebe-se que estas ocorrências, principalmente, a repetição e a relação que podem ser feitas entre a imagem e o texto em si, “pela força que toca a sensibilidade da criança, permite que se fixem, de maneira significativa e durável, as sensações ou impressões que a leitura deve transmitir”. (COELHO, 2009, p. 198-199).

| | |
|---|--|
| But the boy stayed away for a long time. | O menino ficou longe por um longo, longo tempo, |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>And when he came back, the tree was so happy she could hardly speak. “Come, Boy,” she whispered, “come and play.” “I am too old and sad to play,” said the boy. “I want a boat that will Take me far away from here. Can you give me a boat?”</p> | <p>e no dia que voltou a árvore ficou alegre, de uma alegria tamanha que mal podia falar. “Venha, venha, meu Menino”, sussurrou: “venha brincar.” “Estou velho pra brincar”, disse o menino, “e estou também muito triste.” “Eu quero um barco ligeiro que me leve pra bem longe. Você tem algum barquinho que possa me oferecer?”</p> |
|--|--|

É presente até aqui que a construção da personagem da árvore mantém um padrão, ela é um modelo, cumpre a função narrativa, apoiando-se na representação metonímica da parte pelo todo. A árvore é a representação da própria vida – a do menino - e, conseqüentemente, a da criança leitora.

São os atributos, as qualidades, que passam a funcionalizar as personagens numa intriga que se rarefaz em termos de acontecimentos em cadeia para ganhar uma dimensão vertical enquanto qualificação de cada instante de consciência, justapondo sensações, sentimentos e ideias. (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 34)

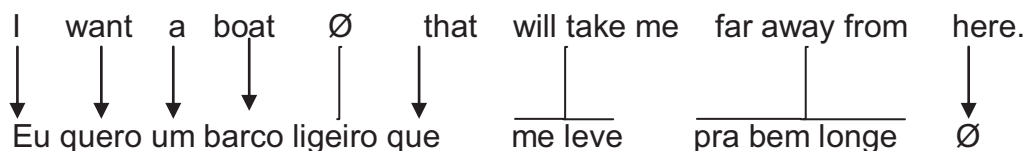
A árvore, portanto, destaca-se como uma imagem de cunho simbólico-metafórico que expande sua relação “de intriga” com o menino. Com a constituição das personagens, percebe-se a relação do fazer pedagógico pela literatura infantil, aprimorando a consciência infantil e levantando questões para a transformação do universo do leitor-criança.

A tradução explicita isso de forma mais clara, especialmente nos acréscimos que faz para heroificar cada vez mais a árvore.

Na frase, “I am too old and sad to play”, observa-se a exclusão na língua de chegada do advérbio de intensidade “too” (tão/muito) e do adjetivo “sad” (triste), ficando somente “Estou velho pra brincar”. Os termos omitidos aparecerão

posteriormente juntos, numa nova organização na língua de chegada: “e estou também muito triste”.

Verifica-se, ainda, ao final do trecho em análise procedimentos como acréscimo e modulação. Vejamos a frase destacada do trecho anterior:



Para finalizar, em “Can you give me a boat?” (Você pode me dar um barco?), para a língua traduzida, “Você tem algum barquinho que possa me oferecer?”, percebe-se uma amenização na mensagem e uma intenção mais sutil, mas não menos persuasiva, como se o menino já tivesse esboçado uma primeira compreensão de suas atitudes.

Pode-se observar no trecho que se segue a ocorrência da transposição de classe, em que o artigo “a” é substituído pelo pronome “seu”. Há também uma reconstrução, ou seja, uma reformulação de períodos de “said the tree” (disse a árvore) para “a árvore disse”, na ordem direta em Língua Portuguesa, cobrindo a ordem da frase da linguagem infantil.

| | |
|--|---|
| <p>“Cut down my trunk and make a boat,” said the tree. “Then you can sail away... and be happy.”</p> | <p>“Corte meu tronco e faça seu barco”, a árvore disse. “Viaje pra longe e seja feliz.”</p> |
|--|---|

A omissão do “can” na língua traduzida revela novamente que a árvore, na língua de partida, percebe a instabilidade do menino, porque o verbo pode se prolongar em “pode velejar” e “pode ser feliz” na medida em que são frases de construções sintáticas paralelas. Mas será ele feliz um dia? A omissão retira essa idéia na língua de chegada.

Nesse momento, há a ocorrência de uma equivalência dinâmica, cujo intuito é refletir o significado e a intenção da fonte, mas com um modo próprio de dizer na língua de chegada que deixa de lado esse propósito da língua de partida .

(Então você pode velejar ... e ser feliz) – literal translation
 Then you can sail away ... and be happy.
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Viaje pra longe e seja feliz.

As omissões novamente são frequentes no trecho a seguir: não aparecem na língua de chegada “And so” e “and” (primeiro). A transposição de classe também aparece com a substituição do pronome “her” para o artigo “o”.

| | |
|-----------------------------------|---------------------------|
| And so the boy cut down her trunk | O menino cortou o tronco, |
| and made a boat and sailed away. | fez um barco e viajou. |
| And the tree was happy... | E a árvore ficou feliz... |
| but not really. | Mas não muito. |

Até aqui, constatou-se que as ações praticadas pela árvore aos pedidos do menino foram feitas de coração - ela sempre ficava feliz em atendê-lo, uma vez que o satisfazendo ela sentia-se bem. Porém, nos últimos trechos destacados: “E a árvore ficou feliz... Mas não muito.”, percebe-se que ela já não reconhece mais o menino, pois ele foi capaz de tirar o que a constituía como árvore – seu tronco.

A constituição da poeticidade realça para o leitor as diversas opções que a vida exige: toda ação deve ser bem pensada, pois o que se escolhe pode acarretar o abandono (do menino para com a árvore) ou uma possível desistência do outro (da árvore para com o menino). Segundo Coelho (2009, p. 246), “esse é um dos grandes segredos da vida (e que a literatura nos ensina): conseguirmos escolher o mais acertado dentro das circunstâncias que nos cabe viver”.

Há uma reformulação no primeiro período do trecho que se segue para uma melhor adequação à língua de chegada. Assim, ao invés de “And after a long time” (e depois de um longo tempo), tem-se “muito tempo depois”. Há a omissão do termo again (novamente), importante para enfatizar a diferença de pedir e dar e a insistência do menino, e uma contração da expressão “I am sorry” por “desculpe”.

Nota-se que o tradutor mantém a capitulação maiúscula da palavra “Boy” – “Menino”, o que demonstra a sua intenção de manter o significado da língua de partida. Há uma reorganização também quanto à expressão “said the tree” (disse a árvore) para “a árvore disse”.

| | |
|--|---|
| <p>And after a long time the boy came back again. “I am sorry, Boy,” said the tree, “but I have nothing left to give you –</p> | <p>Muito tempo depois o menino voltou. “Desculpe, Menino”, a árvore disse, “não tenho mais nada pra lhe oferecer.</p> |
|--|---|

No trecho “but I have nothing left to give you – my apples are gone.”, note-se que a última frase aparece na próxima sequência. Verifica-se uma paráfrase no texto da língua de chegada, uma vez que se presencia uma ampliação, “uma re-escritura livre do significado de um período” (BARBOSA, 1990, p. 54). Assim, ao invés de “mas eu não tenho nada para lhe dar – minhas maçãs se foram” tem-se “não tenho mais nada pra lhe oferecer. As maçãs já se foram.”

A modulação do verbo “dar” para “oferecer” é bem significativa, remontando à tradução do título e ao significado de generoso, já explicitado. A valorização poética criada pela palavra mais uma vez confirma a multiplicidade de caminhos e intenções que são detectadas na produção literária destinada ao público infantil: quando a árvore afirma que não tem mais nada a oferecer revela que tudo ela fez para o menino e se ainda fosse possível estaria disposta a ajudá-lo.

Vê-se aqui um exemplo de como a poesia valoriza um modo de ver, pensar e agir no mundo, representando a síntese das ideias e dos valores que constituem a sociedade e que são transmitidos às crianças. De acordo com Coelho (2009, p. 251), a poesia é “um *caminho* para a *autodescoberta* do *eu* em relação ao *tu* (ao *outro*) com o qual deve conviver para que a vida se cumpra em plenitude”. (Grifos da autora)

E a relação que é estabelecida entre a árvore e o menino serve de aprendizado aos leitores, pois vão descobrindo ao longo da história o comportamento do menino, preocupado consigo mesmo, e a dedicação da árvore, que está sempre disposta a vê-lo feliz, na perspectiva do amor incondicional.

A princípio, nota-se uma reorganização na estruturação frasal na língua de chegada da assertiva do trecho que se segue: “My branches are gone, said the tree. You cannot swing on them” para “Já se foram os galhos pra você balançar, a árvore disse”.

Ocorre na sequência uma modulação na mensagem da língua de partida, “I am too old to swing on branches, said the boy”, em que a expressão “too old” (muito velho) é reescrita como “já não tenho idade”, o que não deixa de ter o mesmo efeito.

| | |
|--|---|
| <p>My apples are gone.” “My teeth are too weak for apples,” said the boy. “My branches are gone,” said the tree. “You cannot swing on them—” “I am too old to swing on branches,” said the boy. “My trunk is gone,” said the tree. “You cannot climb —” “I am too tired to climb,” said the boy. “I am sorry,” sighed the tree. “I wish that I could give you something... but I have nothing left. I am just an old stump. I am sorry. ...”</p> | <p>“Meus dentes são fracos demais pra maçãs”, falou o menino. “Já se foram os galhos pra você balançar”, a árvore disse. “Já não tenho idade pra me balançar”, falou o menino. “Não tenho mais tronco pra você subir”, a árvore disse. “Estou muito cansado e já não sei subir”, falou o menino. “Eu bem gostaria de ter qualquer coisa pra lhe oferecer”, suspirou a árvore. “Mas nada me resta, e eu sou apenas um toco sem graça. Desculpe...”</p> |
|--|---|

Observa-se, ainda, a organização frasal em “My trunk is gone, said the tree. You cannot climb”. (Meu tronco se foi, disse a árvore. Você não pode subir) para “Não tenho mais tronco pra você subir, a árvore disse”, mantendo-se a mensagem da língua de partida na língua de chegada, apesar da nova estruturação dada à segunda, que é mais explícita, mas retoma os elementos anteriores que usou, formulando um elo interessante para a criança. De outro lado, o comportamento da língua de partida é sempre mais direto, objetivo e impositivo, pedagógico, indiciando a conseqüência da ação do menino: “Meu tronco se foi ... Você não pode subir” – causa e conseqüência. Além desse exemplo de estruturação frasal, há outros que se seguem no trecho em análise, que servem para acomodar a estrutura do texto da língua de origem à língua traduzida, procedimento comum principalmente ao se traduzir da Língua Inglesa para a Portuguesa.

Nota-se, também, o acréscimo de termos e expressões na língua de chegada que não constam na língua de partida, como: “e já não sei subir”, “bem”, “sem graça”.

Quanto à mensagem, a história carrega sentimentos e emoções, há o desabafo do menino e a compreensão da árvore que se mostra disposta a oferecer, mesmo que pouco, o que tem a seu amigo. Chega, até mesmo, a pedir desculpa por não ter mais que um toco para oferecê-lo. A poeticidade toma conta dos sentimentos vividos e desperta a lembrança de um passado que não tem mais volta – a árvore já não é mais uma árvore, e sim um toco, e o menino, um velho.

No trecho que se segue, percebe-se que as exigências do menino não são mais as mesmas, como ele mesmo diz: “já não quero muita coisa”. E a árvore lhe oferece a última coisa que lhe resta – um lugar para sentar. Agora passado e presente encontram-se, os dois amigos têm os mesmos objetivos.

Percebe-se que a poeticidade criada pela história é sempre constante, ela move os leitores e os surpreende, mexendo com a emoção e as sensações. É difícil não se comover com a situação da árvore, abandonada pelo menino, que volta depois de uma longa trajetória, mas também nos fragilizamos diante de suas atitudes e é possível que se reflita sobre as atitudes egoístas que temos durante a vida.

| | |
|--|---|
| <p>“I don’t need very much now,” said the boy, “just a quiet place to sit and rest. I am very tired.” “Well”, said the tree, straightening herself up as much as she could, “well, an old stump <i>is</i> good for sitting and resting. Come, Boy, sit down. Sit down and rest.”</p> | <p>“Já não quero muita coisa”, disse o menino, “só um lugar sossegado onde possa me sentar, pois estou muito cansado.” “Pois bem”, respondeu a árvore, enchendo-se de alegria, “eu sou apenas um toco mas um toco é muito pra sentar e descansar. Venha, Menino, depressa, sente-se em mim e descanse.”</p> |
|--|---|

Nos trechos mais longos do texto, percebe-se a utilização da modulação da mensagem, havendo uma tradução que não reflete bem a intenção do texto da língua de origem no da língua traduzida. Por exemplo, em “I don’t need very much now,” (Eu não preciso de muito agora) passa a ser expresso por “já não quero muita coisa.” A diferença de “precisar e querer é substancial: “querer” é mais subjetivo (e mais egoísta) e “precisar” remete à materialidade que sempre circundou as ações do menino.

Ou em “just a quiet place to sit and rest. I am very tired.” (apenas um lugar quieto para sentar e descansar. Eu estou muito cansado.) por “só um lugar sossegado onde possa me sentar, pois estou muito cansado.” Verifica-se que com o acréscimo do pronome relativo “onde” dá-se maior ênfase ao lugar mencionado, ou seja, o toco da árvore. E também com a adição da conjunção “pois” tem-se uma explicação da necessidade do menino em sentar – o de estar muito cansado -, apontando mais uma vez que a tradução é mais explícita.

Na sequência, há uma transposição de unidade: permanece a classe gramatical (verbo) “said” (disse) e emprega-se um outro verbo que resgata esse valor “respondeu”.

Na frase “straightening herself up as much as she could” para o português, há também uma modulação, mantendo-se a mensagem, mas a partir da experiência do real da língua de chegada por “enchendo-se de alegria”, sendo necessária a omissão da expressão “as much as she could” (tanto quanto ela podia).

No tocante à mensagem nas histórias – em inglês e português – percebe-se que, mesmo havendo diferentes pontuações na língua de chegada quanto às escolhas de tradução, ambas carregam um efeito de reflexão e mudança no receptor, uma vez que falam dos sentimentos infantis, de sua relação com o mundo e com as pessoas que o cercam, além de enfatizar a importância da amizade e como se pode construir e manter uma.

De acordo com Zilberman (2003, p. 25), a literatura, assim como a escola e a relação que com ela se estabelece, tem uma função de formação de leitor. “Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente, [...] porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-os, pois, a conhecê-lo melhor”.

Nas frases a seguir, pode-se perceber que há uma repetição na língua de partida que não é mantida na língua de chegada, “sit down”; porém, o tradutor opta por enfatizar, através da repetição, o termo “um toco”. Isto ocorre tendo em vista o enfoque que o tradutor quer dar ao texto na língua traduzida. Nota-se também que o termo “is” em destaque na língua de partida em negrito e itálico, é apenas representado por itálico na língua de chegada, o que muda o tom enfático de um TLO para o TLT. Há ainda no texto da língua traduzida acréscimos de itens lexicais como: “mas”, “depressa”, “em mim”, havendo a transposição da ordem lexical para a gramatical em “good” para “muito”, conforme as frases destacadas:

well, Ø an old stump Ø *is* good for sitting and resting.
 ↓ ↑ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Ø eu sou apenas um Ø toco mas um toco é muito pra sentar e descansar.

Come, Boy, Ø sit down. Sit down Ø and rest.
 ↓ ↓ ↑ ↓ ↓ ↓ ↓
 Venha, Menino, depressa, sente-se Ø em mim e descanse.

Neste momento final da análise, percebe-se uma modulação, uma reestruturação da mensagem: ao invés de “And the boy did.” (E o menino fez.), tem-se “foi o que o menino fez”, chegando-se a uma conclusão na língua de chegada.

E, como em todos os momentos, exceto em um, mantém-se a correspondência dos termos “And the tree was happy” para “E a árvore ficou feliz”,

com exceção do verbo “was” (era/estava) que é representado por “ficou”, um procedimento de sinonímia lexical.

| | |
|------------------|-------------------------|
| And the boy did. | Foi o que o menino fez. |
|------------------|-------------------------|

| | |
|-------------------------|-------------------------|
| And the tree was happy. | E a árvore ficou feliz. |
|-------------------------|-------------------------|

A história de convivência da árvore e do menino chega ao fim então com o sentimento de felicidade da primeira. Agora, ela tem de novo em seus “braços” aquele menino que ela nunca abandonou, de quem nada cobrou e a quem demonstrou uma dedicação constante. E esta relação prende o leitor infantil até o último momento, uma vez que ele pode ver na história uma projeção de seu próprio mundo, sentimentos, emoções e conflitos. De acordo com Zilberman,

Da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor. Pois, quanto mais este demanda uma consciência do real e um posicionamento perante ele, tanto maior é o subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se for capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade. A criança é um indivíduo que se ressent de essa abertura de horizontes, consequência da situação claustal a que foi lançada. (ZILBERMAN, 2003, p. 27)

Assim, é a *Árvore Generosa*, uma história que traz uma visão de mundo que preenche as lacunas infantis de uma existência ainda em formação. A linguagem simbólica criada pela poesia nela presente faz com que o convívio com esta alargue os horizontes e adeque-se ao leitor infantil, ou seja, abre-se para a realidade vivenciada pelo receptor do texto poético.

Para finalizar, o tradutor mantém a expressão final “the end”, suprimindo o artigo “the” (o). Entretanto, resgata algo que é comum nas línguas de partida e de chegada, principalmente quando se trata de uma literatura voltada ao público infanto-juvenil, a representação da palavra “fim”. Há aqui, então, uma equivalência cultural.

| | |
|---------|-----|
| The End | Fim |
|---------|-----|

São esses pequenos detalhes, comuns principalmente à literatura infantil, que atingem a criança, por contemplar uma atividade humana, resultado de um diálogo entre a razão, que determina a ordem entre as coisas e o imaginário criador, a desordem que se estabelece dialeticamente. Assim, como afirma Zilberman,

A literatura infantil oferece um campo de trabalho igualmente válido, ao reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística, que visa à interpretação da existência que conduza o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social. (ZILBERMAN, 2003, p. 69)

Em suma, essa é uma primeira análise do texto de partida, *The giving tree*, para o de chegada, *A árvore generosa*, considerando-se uma metodologia de tradução apontada pelos teóricos Jean-Paul Vinay e Jean Darbelnet, Nida, Catford e Newmark.

Levando-a em consideração, verifica-se que os procedimentos dominantes na tradução realizada por Fernando Sabino estão relacionados a diferentes categorias e procedimentos de metodologia da tradução, com predominância da modulação e omissão.

Verifica-se que, em vários momentos, o autor desconsidera a linguagem infantil quando não utiliza a conexão de termos e a repetição que lhe é própria: ao contar uma história, as crianças utilizam-se de termos como “e aí”, “e depois”, “e”, que representam um resgate da oralidade na escrita.

Também não usa os diminutivos e, principalmente, não faz uso do pronome pessoal como referência, o que o distancia desse discurso infantil. Entretanto, em outros momentos, o tradutor Fernando Sabino utiliza-se de outros mecanismos, como o acréscimo e a modulação, para se aproximar mais do mundo infantil, como a repetição de termos, o uso de adjetivos para descrever melhor as ações e os objetos, a descrição da história em um passado inconcluso com o uso do pretérito imperfeito, contextualizando melhor o universo narrado.

Levando-se em consideração a concepção de literalidade concebida pelos teóricos abordados, a tradução não foi feita palavra por palavra, mas também não optou pelo sentido simplesmente. Foram escolhidos procedimentos de uma tradução oblíqua, equilibrada, muitas vezes, priorizando aquilo que melhor convinha à língua de chegada, porém mantendo a mensagem da língua de partida.

Far-se-á a seguir uma representação das ocorrências dos métodos e procedimentos de tradução utilizados pelo tradutor/autor e uma discussão, associando as escolhas tradutórias e o posicionamento do tradutor.

O procedimento mais utilizado pelo tradutor no processo de tradução da língua de origem para a língua de chegada da obra *The Giving Tree* de Shel Silverstein foi a modulação. Ao utilizá-la com mais frequência, o tradutor parece ter visado uma compreensão maior pelo leitor do texto, compondo uma literalidade equilibrada e adaptando o texto para a realidade do leitor, facilitando-lhe a compreensão. Isso é importante, uma vez que o público destino da tradução é o infantil e fica interessante considerar sua atuação com o leitor em formação.

Verifica-se que a modulação é uma das técnicas mais aprimoradas da tradução oblíqua e assim a tradução não prima por procedimentos mais fáceis, mas pelos mais complexos. De acordo com Barbosa (1990, p. 81), “a dificuldade é o afastamento da forma em busca do sentido”.

O segundo procedimento de tradução mais utilizado por Fernando Sabino foi o da omissão, método que é recorrente uma vez que as línguas envolvidas no ato tradutório, inglês para português, bem como as culturas e os contextos extralinguísticos não são convergentes.

Assim, como se percebe durante a análise, a omissão é recorrente justamente pela diferenciação linguística e estrutural das línguas, principalmente dos pronomes pessoais exigidos em Língua Inglesa e não necessários em Língua Portuguesa, pela sua recuperação a partir das desinências verbais.

É evidente que outras omissões não ficaram a cargo somente da estrutura, pois se nota uma omissão de outros termos na língua de origem sem uma explicação formal, além de uma aplicação semântica ou um ajustamento para a compreensão na língua de chegada.

O terceiro método utilizado pelo tradutor foi o da transposição, que pode ainda ser subdividida de acordo com os apontamentos de Catford em transposição de ordem gramatical e de categoria. De acordo com Barbosa (1990, P. 83), a transposição apresenta um menor grau de dificuldade tradutória, pois dispensa “uma reflexão semântica e uma análise contrastiva mais profunda”.

Depois aparece a equivalência, que consiste na substituição de um segmento do texto na língua de origem por outro na língua traduzida, que não é traduzido literalmente, mas que é funcionalmente equivalente. Há ocorrências de

equivalência formal; de equivalência dinâmica e de equivalência cultural, sendo que os dois primeiros procedimentos são abordados por Nida e o último apontado por Newmark.

Com menor ênfase, aparecem os seguintes procedimentos tradutórios: a) sinonímia lexical; b) contração e reorganização; c) reconstrução de períodos; d) paráfrase. Os procedimentos não utilizados pelo tradutor não serão aqui apontados.

Nota-se que a atuação do tradutor Fernando Sabino, partindo dos procedimentos apontados, está além do tipo de texto traduzido, mas levam em conta as peculiaridades estilísticas do próprio tradutor, que também é autor, como apresentamos anteriormente; além também de considerar o público ao qual está destinado. A opção por procedimentos e métodos mais elaborados de uma tradução retrata, ainda, a divergência dos sistemas linguísticos envolvidos, bem como as realidades envolvidas.

O tradutor pode assumir a liberdade tradutória, não somente ao variar as palavras e o sentido, agarrando o texto e transpondo-o para a língua de chegada, considerando cuidadosamente as transposições. Acrescentamos aqui também a necessidade de considerar a recepção, ou seja, a qual tipo de leitor a tradução está destinada.

Considerando a assertiva anterior, o papel de tradutor de Fernando Sabino não deve ser verificado no sentido de que seja um bom ou mau tradutor, mas destacada sua importância para a tradução, uma vez que é o único a traduzir a obra em análise para a Língua Portuguesa. Reproduzimos aqui as palavras de Bassnett (2003, p. 7), para destacar o papel do tradutor: “este é uma força do bem, um artista criativo que garante a sobrevivência da escrita no tempo e no espaço, um mediador intercultural e um intérprete, uma figura de incomensurável importância para a continuidade e difusão da cultura”.

No tocante ao processo narrativo e as vozes discursivas, percebe-se a manutenção no texto da língua de chegada do processo de comunicação que supõe os processos narratórios do texto de partida, mas que explicita mais a compreensão da história, especialmente a heroificação da árvore frente ao menino. O texto de partida é também mais impositivo e objetivo que o texto de chegada.

Na questão da oralidade, a obra traduzida não mantém os pronomes pessoais como referência e não usa a repetição de elementos comuns à linguagem infantil, como o uso dos conectores expletivos. No entanto, é preciso não esquecer

que a tradução é de um texto poético e que literatura escrita não é literatura oral. A manutenção da mensagem oral poderia proporcionar uma troca direta de experiências entre os interlocutores, mas não é a exigência do texto de partida.

Se consideramos a formação discursiva e o uso alegórico do discurso, “que fornece a chave para o modo como o Narrador articula a narrativa, lançando mão de esquemas de oralidade – diminutivos, aumentativos, interjeições, onomatopeias, repetições de certas expressões” (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 46), veremos até que o texto da língua de chegada consegue atingir mais esse intuito, usando com maior frequência especialmente os diminutivos e as repetições. Assim, usa a proximidade da fala e da linguagem infantil como uma estratégia para atingir o leitor-criança, ou seja, considera o receptor e sua formação.

Por entre a multiplicidade de vozes narrativas, (...) uma constante emerge do modo de narrar: a proliferação da imaginação criadora em diálogo constante com a do leitor, aquele que sabe ampliar seu sentido, apreender a qualidade da forma e acabá-la, para logo desmanchá-la ante a chegada de novas possibilidades de imagens. (PALO; OLIVEIRA, 1986, p. 53).

Portanto, para a Literatura Infantil, a relação de recepção é de extrema necessidade, pois integra a palavra aos diferentes tipos de conceitos, instaurando uma nova relação comunicativa entre emissor-mensagem-receptor, que é estabelecida pela mediação da obra. É importante também para a questão da tradução já que o tradutor é um leitor – atento e intérprete.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste trabalho apresentou uma análise da tradução do livro infantil em língua inglesa *The Giving Tree*, de Shel Silverstein, traduzido por Fernando Sabino como *A árvore generosa*, focando nos procedimentos e metodologias utilizadas, principalmente, por Vinay e Darbelnet (2004), Nida (2001/2004), Catford (1980) e Newmark (2001).

Verificou-se que o processo tradutório é uma atividade complexa e, muitas vezes, não consegue ser explorado em sua totalidade. Assim, o que foi abordado quanto à tradução não enfatiza na totalidade a complexidade que esse fenômeno envolve. E, como dissemos, nosso intuito não foi o de explorar todas as possibilidades tradutórias, mas expandir algumas concepções discutidas pelos teóricos analisados.

Considerando também as obras, a de origem e a traduzida, como expoentes da literatura infantil, em especial, da poesia, foi possível verificar o quanto esta literatura estimula e enriquece o imaginário infantil, além de potencializar a atividade criadora e crítica dos pequenos pela criação imagética da palavra literária, proporcionando a visão e a descoberta da realidade que os circundam, fazendo-os perceber a realidade das coisas e dos seres com que eles convivem, aprimorando a consciência de si mesmos.

Essa identificação da criança com a linguagem criada pela literatura infantil levou-nos a pontuar a importância de se considerar o receptor uma vez que o desenvolvimento da linguagem neste ainda está em processo, havendo várias lacunas que devem ser consideradas. Considerar isso foi relevante nas obras em questão uma vez que a voz discursiva e a elaboração poética favorecem uma reflexão do mundo da criança pela própria criança, tocando de imediato a sua sensibilidade, interesse e sensações.

Trilhamos por três momentos no texto. No primeiro, tomamos a reflexão de diferentes literaturas a respeito da tradução, passando por teóricos estruturalistas, desconstrutivistas e aqueles que mediam as discussões tradutórias. Vimos que a tradução é um exercício complexo e por isso não priorizamos um modelo tradutório, mas mostramos diferentes concepções, focando no tradutor e sua tarefa.

Percebemos que a ação tradutória não inclui a transferência de textos de uma língua para outra, mas que tem um papel essencial na formação literária e histórica de muitos países, sendo importante na mediação entre culturas diferentes. Pela tradução, podemos trocar experiências, contextualizar realidades e tudo isso é mediado pelo tradutor, cujo papel é essencial nesse momento, pois é a partir de sua postura que se pode falar de recepção, em especial quando se trata de literatura infantil.

No segundo momento, foram apontadas algumas considerações sobre a literatura infantil, seu histórico e importância, principalmente pela expressão linguística e representação simbólica através da relação entre o popular e o oral, comuns a essa literatura. Viu-se que esses dois elementos são de extrema relevância porque constituem a base para um contrato de comunicação infantil, cujas estratégias discursivas levam em conta o eu comunicante e o tu interpretante definidos por Charaudeau (1992).

E é nessa relação de contrato de comunicação que a recepção infantil ganha importância, pois a diferença entre os comunicantes, de um lado o autor adulto e de outro o leitor infantil, é rompida para se estabelecer uma situação linguística e cognitiva do interpretante; entretanto, deixa marcas que auxiliam o crescimento da criança como leitora, já que essa literatura dá direito à voz infantil, conduzindo-a por valores e experiências que privilegiam o oral, as imagens e a sonoridade, no caso das obras estudadas, projetando-se numa interação lúdica e gratificante.

No terceiro e último momento foi realizada a análise da tradução, partindo, primeiramente, dos elementos paratextuais dos livros, depois apontando os procedimentos e metodologias estudados pelos teóricos destacados e que foram utilizados por Fernando Sabino como tradutor. Além disso, apontamos também alguns comentários, relevantes à teoria da literatura infantil, da recepção e da concepção de um texto poético destinado a crianças.

Demos início, então, à nossa escalada. Todavia, não se pode dizer que conseguimos chegar ao topo, pois as árvores escolhidas nos fizeram subir e trilhar por diferentes galhos, por diferentes folhas. Ora precisamos descer para as raízes, ora nos fixamos nos troncos por segurança, mas do que temos certeza é de que a nossa escalada continua.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ofir Bergemann de. *Abordagens teóricas da tradução*. Goiânia: Ed. UFG, 2000.

_____ (org.). *Tradução: fragmentos de um diálogo*. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

ARROJO, R. Tradução. In: JOBIM, José Luis (org.). *Palavras da Crítica – tendências e conceitos no Estudo da Literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992a.

_____. A tradução passada a limpo e a visibilidade do tradutor. *Trab. Ling. Aplic. V. 19*, p-57-73, 1992b.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Heloísa Gonçalves. *Procedimentos técnicos da tradução – uma nova proposta*. Campinas-SP: Pontes, 1990.

BARBOSA, H. G.; NETTO, H; TRINDADE, E. A. In: BENEDETTI, I. C.; SOBRAL, A. (orgs.) *Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BASSNETT, Susan. *Estudos de tradução*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BENDER, Flora Christina (sel.). *Fernando Sabino – literatura comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1981.

BENJAMIM, Walter. The task of the translator: an introduction to the translation of Baudelaire's tableaux parisiens. In: VENUTI, L. *The translation studies reader*. 2nd edition. New York and London: Routledge, 2004. p. 75-82

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. 4.ed. Campinas: Pontes - Editora da UNICAMP, 1995.

BERMAN, Antoine. Translation and the trials of the foreign. In: VENUTI, L. *The translation studies reader*. 2nd edition. New York and London: Routledge, 2004. p. 276-289.

BORDINI, Maria da Gloria; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CATFORD, J. C. *Uma teoria linguística da tradução*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et Discours: éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris: Hachette, 1983.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil – teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2009.

DERRIDA, Jacques. *Carta a um amigo japonês*. In: OTTONI, Paulo. *Tradução – a prática da diferença*. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2005. p. 21-28.

_____. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro: São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DRYDEN, John. From the preface to Ovid's epistles. In: VENUTI, L. *The translation studies reader*. 2nd edition. New York and London: Routledge, 2004.

FARIA, Maria Alice. *Parâmetros curriculares e literatura – as personagens de que os alunos 'realmente' gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7 ed. São Paulo: Forense Universitária, 1969.

_____. *A ordem do discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. "What is an Author?" Translation Donald F. Bouchard and Sherry Simon. In: *Language, Counter-Memory, Practice*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1977. pp.124-127. Disponível em <http://foucault.info/documents/foucault.authorFunction.en.html>. Acesso em janeiro 2011.

GENTZLER, Edwin. *Teorias contemporâneas da Tradução*. Tradução de Marcos Malvezzi. São Paulo: Madras, 2009.

GOETHE, J. W. von. Translations. In: VENUTI, L. *The translation studies reader*. 2nd edition. New York and London: Routledge, 2004. p. 64-66.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux: na análise do discurso – diálogos e duelos*. 2 ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura – uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, 1996. V. 1. 63-79.

JAUSS, Hans Robert. *A literatura como provocação*. 2 ed. Lisboa: Passagens, 2003.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, L. *The translation studies reader*. 2nd edition. New York and London: Routledge, 2004. p. 138-144.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso Literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1997.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008.

MEISTER, Cari. *Shel Silverstein*. Minnesota-USA: ABDO Publishing Company, 2001.

MILTON, John. *O poder da tradução*. São Paulo: Ars Poetica, 1993.

MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística – domínio e fronteiras*. Vol. 2. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NEWMARK, Peter. *About translation*. London: Multilingual matters, 2001. Disponível em http://books.google.com/books?id=8usCJVZY1vkC&printsec=frontcover&dq=newmark&hl=pt-BR&ei=8ifXTa3CEMrc0QGSi9nUBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false. Acesso em maio 2011.

NIDA, Eugene. *Contexts in translating*. Philadelphia: Benjamins Publishing, 2001. Disponível em http://books.google.com/books?id=7_rEb5gLzP4C&printsec=frontcover&dq=nida&hl=pt-BR&ei=JsXXTbTjJaTh0QHHC74j8Aw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDsQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false. Acesso em maio 2011.

_____. Principles of correspondences. In: VENUTI, L. *The translation studies reader*. 2nd edition. New York and London: Routledge, 2004. p. 153-167.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da Literatura Infantil e Juvenil*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2003.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso – princípios e procedimentos*. 7 ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

OTTONI, Paulo. *Tradução – a prática da diferença*. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2005.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil – voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.

PETERS, Mark. *Shel Silverstein's Unlikely Rise to Kid Lit Superstardom*, 2007. Disponível em < <http://mentalflossr.tumblr.com/post/3387046746/shel-silversteins-unlikely-rise-to-kid-lit>>. Acessado em janeiro de 2011.

PINTO, Sílvia Regina. *Projeto Crescer – o conceito de Literatura Infantil e A linguagem poética para a criança*. Niterói: Grafcen, s/d.

RIFFATERRE, Michael. *A Produção do Texto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Semiotics of Poetry*. Bloomington: Indiana University Press, 1984.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. Prefácio. In: AGUIAR, Ofir Bergemann de (org.). *Tradução: fragmentos de um diálogo*. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

RÓNAI, P. *Escola de tradutores*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

SANTOS, Leonor Werneck dos. *Articulação Textual na Literatura Infantil e Juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SILVA, Gisele Dionísio da. *“O corvo” no Brasil: a autoria do tradutor*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

SILVA JÚNIOR, Augusto Rodrigues. Margens Literárias da desconstrução: outras diferenças. In: AGUIAR, Ofir Bergemann de. *Tradução: fragmentos de um diálogo*. Goiânia: Ed. UFG, 2003. p. 87-104.

SILVEIRA, Brenno. *A arte de traduzir*. São Paulo: Melhoramentos: Ed. UNESP, 2004.

SILVERSTEIN, Shel. *The giving tree*. United States of America: HarperCollins Publishers, 1964.

_____. *A árvore generosa*. Tradução Fernando Sabino. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

TRADUÇÃO. *Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2000.

VARDELL, Sylvia M. *Poetry People – a practical guide to children's poets*. Westport-USA: Libraries unlimited, 2007.

VENUTI, L. *The translation studies reader*. 2nd edition. New York and London: Routledge, 2004.

VINAY, Jean-Paul; DARBELNET, Jean. A methodology for translation. IN: VENUTI, L. *The translation studies reader*. 2nd edition. New York and London: Routledge, 2004. p. 128-137.

WARD, S. *Meet Shel Silverstein*. New York: The Rosen Publishing Group Inc, 2001.

WEINMAN, Sarah. *Truth or Myth? Brennan Manning's Connection to Shel Silverstein*. January 22, 2001. Disponível em <http://shelsilverstein.tripod.com/essays.html>. Acessado em dezembro de 2010.

ZILBERMAN, Regina. *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 2003.