

Vozes Olhares Silêncios

ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Denise Scheyerl, Elizabeth Ramos
(organizadoras)



Vozes Olhares Silêncios

diálogos transdisciplinares entre
a lingüística aplicada e a tradução



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR
Naomar de Almeida Filho



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Titulares

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria do Carmo Soares Freitas

*SUPLENTE*S

Alberto Brum Novaes

Antônio Fernando Guerreiro de Freitas

Armindo Jorge de Carvalho Bião

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Cleise Furtado Mendes

Maria Vidal de Negreiros Camargo

INSTITUTO DE LETRAS DA UFBA

DEPARTAMENTO DE LETRAS GERMÂNICAS

Chefe: Prof.^a Dr.^a Marlene Holzhausen;

Vice-Chefe: Prof.^a Dr.^a Noélia Borges de Araújo.

Vozes Olhares Silêncios

diálogos transdisciplinares entre
a lingüística aplicada e a tradução

Denise Scheyerl, Elizabeth Ramos
(organizadoras)

SALVADOR, 2008



©2008 by Autores
Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade Federal da Bahia.
Feito o depósito legal.

Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, sejam quais forem os meios empregados, a não ser com a permissão escrita do autor e da editora, conforme a Lei nº 9610 de 19 de fevereiro de 1998.

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Lúcia Valeska Sokolowicz

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO
Flávia Garcia Rosa
Nídia M. L. Lubisco

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Vozes, olhares, silêncios : diálogos transdisciplinares entre a lingüística aplicada e a tradução /
Denise Scheyerl, Elizabeth Ramos (Organizadoras). - Salvador : EDUFBA, 2008.
250 p.

Coletânea dos IX Seminário de Lingüística Aplicada e VI Seminário de Tradução,
realizados em Salvador de 7 a 10 de dezembro de 2006.
ISBN 978-85-232-0551-5

1. Línguas estrangeiras - Estudo e ensino. 2. Línguas estrangeiras - Aspectos sociais.
3. Traduções - Estudo e ensino. 4. Tradutores. 5. Tradução e interpretação. 6. Educação
intercultural. I. Scheyerl, Denise. II. Ramos, Elizabeth Santos.

CDD - 418.02

Editora filiada à:



Rua Barão de Jeremoabo s/n – Campus de Ondina
40.170-115 Salvador – Bahia – Brasil
Telefax: 0055 (71) 3283 -6160/6164/6777

A Luiz Angélico da Costa,
pelo que edificou nas trilhas percorridas na UFBA,
pelo que plantou na construção do saber de seus alunos,
pela fidelidade às Letras, a que se dedicou com afincamento e encantamento,
a homenagem reconhecida dos que passaram pelo seu caminho.

Agradecimentos a

Adelaide Augusta de Oliveira,
Domingos Sávio Siqueira,
Elisa de Almeida Menezes,
Robério Rubem de Matos,

amigos em todas as fases tranqüilas e atribuladas desta coletânea,
e a todos os participantes dos Seminários, pela paciência na espera.

SUMÁRIO

11 | APRESENTAÇÃO

13 | PREFÁCIO

Ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade

1

17 | Inglês *for all*: entre a prática excludente e a democratização viável
Denise Scheyerl, Sávio Siqueira

31 | O Ensino de língua estrangeira e a formação do professor
de inglês no contexto atual
Diógenes Cândido de Lima

43 | Ensino e aprendizagem de espanhol na contemporaneidade
Márcia Paraquett

Ensino-aprendizagem de línguas como meio de transformação social

2

57 | Língua estrangeira como transformação social
Décio Torres Cruz

83 | O ensino de inglês no contexto de transformação social
Kanavillil Rajagopalan

87 | Aquisição de LE como ato emancipatório
Werner Heidermann

Pesquisa em tradução literária

3

95 | Dependências, assimetrias e desafios na tradução
para a criança e o jovem no Brasil
João Azenha Junior

113 | A cultura feminina nas suas relações com a tradução cultural
Raimunda Bedasee

Com a palavra o tradutor

4

- 125 | O romance São Bernardo: questões culturais da tradução
Ana Rosa Neves Ramos, Ana Maria Bicalho
- 143 | Tradução entre línguas próximas: o São Bernardo em espanhol
Cecilia Gabriela Aguirre Souza
- 155 | São Bernardo: releituras de uma história de bichos
Elizabeth Ramos
- 163 | São Bernardo em tradução para o inglês
Luiz Angélico da Costa
- 173 | San Bernardo: os tradutores invisíveis
Sílvia La Regina
- 179 | O tique-taque do relógio e o fluxo da consciência
na tradução fílmica de São Bernardo, de Graciliano Ramos
Sílvia Maria Guerra Anastácio

Tradução e mídia

5

- 197 | A tradução do humor na imprensa alemã:
notícia de uma pesquisa
Marlene Holzhausen
- 205 | O dossiê de criação de Orlando e a tradução fílmica do romance
Sílvia Maria Guerra Anastácio

Tributo a Emily Dickinson

6

- 219 | A concepção irônica da natureza na poesia de Emily Dickinson
Carlos Daghlian
- 235 | Emily Dickinson segundo Jorge de Sena
Walter Carlos Costa
- 245 | POSFÁCIO

APRESENTAÇÃO

O Seminário de Lingüística Aplicada, evento pioneiro na Bahia, surgiu por iniciativa do Departamento de Letras Germânicas do Instituto de Letras da UFBA, em abril de 1996.

O foco sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras deveu-se, na época, à crescente demanda da comunidade externa, por cursos de alemão, espanhol, inglês, francês e italiano que, desde então, são oferecidos pelo Instituto de Letras, a um total de cerca de 2.500 alunos.

Assim, esse número, bastante significativo, justificou a existência de um fórum constante de debates, onde assuntos pertinentes à teoria e à prática do ensino de línguas estrangeiras pudessem ser discutidos por professores e estudantes.

Hoje, decorridos dez anos da implantação dos Cursos de Extensão, e comemorando os 60 anos de fundação da Universidade Federal da Bahia, o Seminário de Lingüística Aplicada resgata a tradição dos seminários de ensino e aprendizagem de tradução, para discutir, nos IX Seminário de Lingüística Aplicada e VI Seminário de Tradução as Vozes, os Olhares e os Silêncios, tanto no ensino de língua materna como no ensino de língua para não-nativos, estendendo-se a temas relacionados ao estudo e à prática da tradução, às culturas e discursos marginalizados, à diversidade cultural, às questões de língua e identidade na contemporaneidade e ao ensino de língua como meio de transformação social, dentre outros temas.

Desta forma, a presente coletânea dos IX Seminário de Lingüística Aplicada e VI Seminário de Tradução, realizados em Salvador de 7 a 10 de dezembro de 2006, convidam ao debate e ao intercâmbio voltados para uma lingüística crítica e interdisciplinar, dialogando com outros saberes e convergindo para a (re)construção de novas formas do fazer lingüístico.

Denise Scheyerl, Elizabeth Ramos
Organizadoras

PREFÁCIO

O Seminário de Lingüística Aplicada (SLA) da Bahia está prestes a realizar sua décima edição anual em 2008, como evento científico permanente único até agora ao norte das regiões sul e sudeste onde têm se concentrado as iniciativas auspiciosas de formação pós-graduada no âmbito da pesquisa aplicada, em particular sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas (EALin). Esta edição de trabalhos num livro de organização apresenta versões escritas de comunicações debatidas em eventos recentes dessa série de Seminários SLA aprovados pelas organizadoras e passados pelo crivo de avaliadores anônimos para se constituir num presente de leitura e formação ao público de professores de língua, formandos em Letras e pós-graduandos da grande área da Linguagem que se interessa por instaurar padrões crescentes de qualidade no ensino de idiomas no país. Denise Scheyerl e Elizabeth Ramos sabem muito bem como fazer chegar até o público maior de interlocutores esse presente de trabalhos reunidos aqui sob o título “Vozes, olhares e silêncios – diálogos transdisciplinares entre a lingüística aplicada e a tradução”. Meus cumprimentos a ambas pelo carinho com que se dedicam a esse trabalho crucial de devolução dos resultados das reflexões acadêmicas ao grande público como etapa final da trajetória de pesquisa aplicada.

A coletânea, conforme se verá, exhibe um leque animador de tópicos explorados, todos marcados pelo interesse na pesquisa localizada nas práticas de aprendizagem e de ensino de línguas. À pesquisa aplicada importa localizar no fenomenal de possíveis questões envolvendo língua e seu ensino e aprendizagem aqueles tópicos da prática que desafiam nosso poder de explicação “de porque são como são”. A área de EALin não é uma área prática como pode ser pensado. As áreas da prática em si mesmas não cabem na universidade e na pesquisa formal. Seria interpretar mal o fazer da Lingüística Aplicada (LA) dizer que ele é da prática. Não, absolutamente. A LA localiza nos fenômenos importantes da prática envolvendo linguagem os contornos de uma questão de pesquisa sobre a qual indaga algo que já pode ser pesquisado

numa dada época. O trabalho de pesquisa que então se inicia com metodologia própria é puro esforço de teorização. Uma teoria informa de modo condensado, auxiliada por modelos representativos, apoiada em concepções explicitáveis em definições, uma explicação de relações e proposições que nos ajudam a reconhecer fatos e antecipar efeitos, cruciais para o desempenho de uma profissão tão digna quanto antiga como é a de ensinar língua(s).

Embora o nome *Lingüística Aplicada* sugira para os desavisados que se trata de aplicação de conceitos da *Lingüística* ao bom propósito de melhor ensinar língua(s), nada poderia ser tão redutor do seu potencial. *Lingüística Aplicada* hoje é nome da disciplina ou ciência da linguagem que se ocupa de ordens de fenômenos da prática social (como é o caso da aprendizagem de línguas com ensino acoplado) fazendo uso de teoria e métodos de investigação próprios que diferem consistentemente dos da *Lingüística*. Com essa outra ciência da linguagem, ocupada com a descrição da estrutura e do funcionamento da linguagem humana, a LA quer fazer trocas ricas mas sem dependência estatutária dela. Vários conceitos impactantes da *Lingüística* como variação, marcas de prestígio ou estigma, podem ser trazidos para essa troca com conceitos igualmente fundantes para a teoria da prática como insumo adequado, fossilização e interlíngua. A terceira irmã das ciências da linguagem, a das Literaturas ou Estética da Linguagem também guarda potencial enorme de trocas tanto com a *Lingüística* como com a LA.

Faço estas ponderações para dar um tom particular à leitura dos artigos da coletânea que pode mudar a perspectiva das políticas para o ensino de língua no Brasil daqui por diante. A discussão da prática produz teorização relevante com a qual podemos, entre outras coisas, intervir de forma inovadora no ensino e na formação de novos profissionais, sem distorcer o nosso objeto com teorizações parciais que falseiam a natureza complexa da nossa intervenção. Não pressupomos jamais que uma ótima descrição da língua substitua uma teoria sobre os processos de ensinar e de aprender línguas em salas das nossas escolas. Esforçamo-nos sempre por buscar encaminhamentos fundamentados que valorizam a complexidade do aprender e do ensinar para o melhor aprender uma língua-alvo. Esta coletânea vai recomendada como parte desse esforço dos lingüistas aplicados para iluminar a cena da nossa escolarização rumo a uma educação de qualidade pelas línguas.

Planalto Central, entrando as chuvas de novembro de 2008.

José Carlos P. de Almeida Filho

Programa de Pós-Graduação em Língua Aplicada/UNB.

**Ensino-aprendizagem de línguas
na contemporaneidade**

1

Inglês *for all*: entre a prática excludente e a democratização viável*

Denise Scheyerl, Sávio Siqueira
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Good-bye, good-bye, boy
Deixa a mania do inglês
Fica tão feio prá você, moreno frajola
Que nunca freqüentou as aulas da escola.

Música de Assis Valente (1932)

O presente estudo tem como objetivo ilustrar o exercício de democratização e solidariedade, no sentido de Leffa (2006), além de promover uma reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua internacional por parte de alunos oriundos de camadas populares da escola pública e, atualmente, cotistas da Universidade Federal da Bahia.

Apesar das especificidades relativas ao ensino e aprendizagem do inglês, o debate servirá também para se problematizar a prática em sala de aula de outras línguas estrangeiras que almeje não só o desenvolvimento das habilidades lingüísticas do aluno, mas também de sua identidade política e cultural na trajetória de sua inclusão social.

O mundo fala inglês¹

Com o atual processo de globalização, a língua inglesa vem se firmando no cenário internacional como a *língua franca* da chamada era da informação,

alcançando, nas últimas décadas, principalmente devido à posição hegemônica dos Estados Unidos, com todo o seu poderio político-militar e avanço tecnológico perante o restante do mundo, uma expansão jamais vista. Como argumenta McKay (2002), um número cada vez maior de pessoas está adquirindo familiaridade com o inglês como segunda ou terceira língua. Para Phillipson (1992), a língua inglesa angariou tamanho prestígio nos dias atuais que qualquer pessoa que tenha atingido um nível de educação formal razoável se sente em posição de grande desvantagem se nela não souber se comunicar.

Em apenas quatro séculos, o inglês saiu da condição de língua sem importância em 1600, para se transformar na mais influente língua da comunicação internacional do século XXI. O idioma é hoje a língua nativa de quase meio bilhão de pessoas e a mais falada por não-nativos, alcançando, caso considere-se o critério de ‘competência razoável’, um número total de falantes de mais de um bilhão e 350 milhões de falantes (CRYSTAL, 1997). Na realidade, para cada falante nativo do inglês, já existem três falantes não-nativos, o que mostra o poder de internacionalização alcançado pela língua de Shakespeare. Além disso, estima-se que setenta e cinco por cento de toda a comunicação internacional escrita, oitenta por cento da informação armazenada em computadores no mundo inteiro e oitenta e cinco por cento do conteúdo disponibilizado na internet, são em língua inglesa, sem falar nas publicações científicas que praticamente adotaram o inglês como sua língua oficial.

Diante de dados tão expressivos e impressionantes, Graddol (1997) postula que o inglês tornou-se o novo ‘ouro negro’ do mar do Norte², ou seja, uma verdadeira *commodity* global. Na esteira dessa brutal expansão, edifica-se e sustenta-se uma indústria multibilionária chamada Ensino de Língua Inglesa (*English Language Teaching*, no original) que atua em praticamente todas as áreas do planeta, tendo a Inglaterra e os Estados Unidos como seus principais acionistas. Saber inglês tornou-se quase uma obrigação e, para muitas pessoas, a porta de entrada para um grupo de elite de alcance, atuação e influência universais.

O estudo e a prática de ensino do inglês desenvolveram-se tanto ao longo de meio século que, hoje, sozinhos, impulsionam departamentos de universidades no mundo inteiro. No currículo de escolas públicas e privadas, a língua aparece como uma disciplina obrigatória, embora em muitos contextos, ainda seja considerada matéria secundária, reforçando o mito que só em cursos livres aprende-se uma língua estrangeira. Ancorados nesse mito, portanto, cursos de inglês proliferam aos milhares em cidades de todos os portes, sem falar na quantidade de pessoas que estudam o idioma com professores

particulares ou de forma autônoma, culminando com programas *online* que já arrebataam uma quantidade significativa de aprendizes no ambiente virtual, oferecendo cursos que abordam a língua a partir de conteúdos mais gerais e/ou altamente específicos.

Diante do volume de aprendizes cada vez mais crescente, surge também a necessidade de professores, sejam estes nativos ou não-nativos. De acordo com o *Relatório Anual do British Council* (1989/90), mencionado por Phillipson (1992), somente com a queda do muro de Berlim, em 1989, mais de 30 milhões de pessoas precisariam aprender inglês, o que viria a gerar uma demanda estimada em mais de 100 mil novos professores. Argumenta o próprio Phillipson, que o inglês tem sido difundido pelo mundo com tanto sucesso que um sintoma do impacto estupendo desta língua materializa-se a partir do chamado empréstimo lingüístico. Para este autor, “o inglês se entranha em todas as línguas com as quais mantém contato” (PHILLIPSON, 1992, p. 7), e tal fenômeno só vem corroborar sua hegemonia, implicando, desta maneira, na necessidade de estudá-lo, conhecê-lo, para se estar incluído no contexto de constante mudança da sociedade atual.

Como defende Moita Lopes (2005, p.1), “a aprendizagem do inglês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea” e a “educação [é] um instrumento central na luta por equidade entre pessoas em todos os níveis”. Apesar de ser uma mercadoria como outra qualquer e de sua gradual vulgarização, o inglês, a cada ano que passa, se consolida como símbolo irrefutável de status e poder. Entretanto, mesmo diante de fatos tão contundentes sobre a importância de se dominar a língua franca da atualidade para se participar ativamente desse processo, a realidade tem demonstrado que o acesso ao inglês, principalmente em regiões periféricas, ainda está longe de atingir níveis plausíveis de democratização. Como sempre, são as classes mais abastadas que se aproveitam de sua condição privilegiada para dominar um mercado cada vez mais diversificado e excludente por natureza. Oportunidades outorgadas às classes populares no sentido de se tentar universalizar o acesso ao inglês são quase inexistentes, perpetuando-se, assim, a lógica perversa que continua a “excluir milhões de pessoas da participação no mercado de trabalho em níveis local, nacional e internacional” (BOHN, 2003, p.160).

E assim tem sido. Aprender inglês na sua totalidade, infelizmente, ainda é privilégio de poucos. Mas será que as coisas precisam continuar seguindo esse caminho? Não podemos ter, como pergunta o título, *inglês para todos?* Por acaso, não podem existir iniciativas que venham mostrar que é possível romper

com esse processo de prática excludente? Será a democratização ao acesso de inglês algo viável? É sobre tal possibilidade que pretendemos dissertar.

O ensino de inglês no Brasil

Segundo Paiva e Pagano (2001), o inglês no Brasil circula como ‘moeda forte’. Para essas autoras, aprender inglês no nosso país é tido como “um meio de ascensão social, uma vez que a língua ainda é vista como um símbolo de status, poder, prestígio, cultura e desenvolvimento tecnológico” (PAIVA; PAGANO, 2001, p.10). Fazemos parte do grupo de países do ‘expanding circle’ (KACHRU, 1985), ou seja, onde o inglês é falado como uma língua estrangeira, ou para sermos mais coerentes com o contexto contemporâneo, inglês como uma língua internacional.

De acordo com Klintonowitz, em artigo para a revista VEJA de 19 de janeiro de 2005, somos 20 (vinte) milhões de brasileiros estudando inglês. Isso representa, aproximadamente, 12% de nossa população. Comparados a outros países do mesmo círculo, podemos afirmar que estamos longe da democratização do acesso ao inglês, isto é, muito aquém na corrida pela aquisição de uma competência razoável na língua que, como apontam Alptekin e Alptekin (1984, p.14), “é um dos meios mais importantes para se ter acesso à tecnologia anglo-americana” e, logicamente, à tecnologia mundial.

Se tomarmos como exemplos o Japão e a China, podemos facilmente constatar uma grande penetração do inglês nessas comunidades. Segundo Yajun (2003, p.3), os chineses estão abraçando o inglês com tanto entusiasmo que “a sua internacionalização está transformando o chinês num dialeto”. Segundo dados da União Européia, 4% (quatro) por cento da população chinesa já é fluente em inglês, e dia após dia, surgem escolas de línguas por todo o país (KLINTOWITZ, 2005). Como apontam Qiang e Wolff (2003), apenas na cidade de Xangai, existem mais de três mil escolas particulares de inglês. Uma dessas redes, a *Beijing New Oriental School*, fundada há apenas treze anos, com filiais em dez cidades locais e uma em Toronto, Canadá, para atender a imigrantes chineses, possuía, em 2003, mais de 250 mil alunos.

O avanço do inglês no Japão também é notável. A língua inglesa faz parte do currículo oficial em todos os segmentos educacionais, e o crescimento de escolas privadas acontece em ritmo acelerado. Conforme Duff e Uchida (1997), citando dados do *Yano Research Institute Ltd.*, em 1992, havia entre 8 e 10 mil escolas de inglês ministrando cursos comunicativos com professores nativos

que tinham inundado o Japão à época, atraídos pelos altos salários e pela experiência cultural peculiar. Naquele período, de 15 a 20 mil estrangeiros ensinavam inglês no país (DUFF; UCHIDA, 1997). Quase uma década e meia depois, pode-se facilmente ter uma idéia de o quanto essa indústria deve ter crescido. Hoje, de cada 10 japoneses, 6 estudam inglês. Com o aprofundamento do processo de globalização, a tendência é que, muito em breve, quase toda a população japonesa torne-se fluente em inglês.

O Brasil e toda a América Latina são, sem sombra de dúvidas, um dos mercados mais promissores e cobiçados pela indústria do ensino de inglês. Não se sabe ao certo quantas escolas de inglês existem no Brasil, mas, para se ter uma idéia, somente no estado de São Paulo, existem mais de três mil cursos (PAIVA; PADANO, 2001). Desta forma, num país de dimensões continentais como o nosso, pode-se facilmente especular que este número deve ultrapassar algumas dezenas de milhares. Além disso, a língua inglesa, como disciplina escolar, consta dos currículos de todos os níveis, inclusive na sua modalidade instrumental em uma boa parte do ensino superior.

O atual status de língua estrangeira mais estudada no país alcançado pelo inglês é um fenômeno relativamente recente. Sua trajetória começa por decreto de D. João VI, em 1809, que determina o ensino de inglês ao lado do francês nas escolas públicas brasileiras (SOUZA CAMPOS, 1940 apud RAJAGOPALAN; RAJAGOPALAN, 2005), esta última, a língua estrangeira de maior prestígio entre as nossas elites durante alguns séculos. A ascensão da Inglaterra como império internacional do século XIX e sua grande influência exercida não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo, certamente, imprimiu os primeiros passos para a expansão da língua e valores anglo-saxões por essas terras abaixo do Equador.

Entretanto, como cada vez mais as línguas estão intrinsecamente ligadas à geopolítica das regiões, foi a emergência dos Estados Unidos como a principal potência econômica e militar no pós-Segunda Guerra Mundial que levou o inglês ao patamar que ocupa hoje no Brasil e em boa parte do mundo, já que falar a língua dos americanos significava deter a chave para o sucesso e crescimento na vida profissional que a nova ordem mundial ditava (RAJAGOPALAN, 2006).

Como escreve Gomes de Matos (1968), aquela foi a época que marcou o início da grande arrancada do inglês para tornar-se a língua estrangeira mais falada no Brasil. Foi exatamente nesse período em que, no segmento privado de ensino de línguas, foram fundados os primeiros Institutos Culturais Brasil-

Estados Unidos, ou Centros Binacionais, hoje espalhados por quase todas as capitais do país, ensinando inglês para uma população de algumas centenas de milhares de alunos. Do lado britânico, ainda no início dos anos 1930, uma escola fundada por dois ingleses, a Escola Paulista de Letras Inglesas, viria, dez anos depois, se transformar em um dos mais poderosos membros das Sociedades Brasileiras de Cultura Inglesa, a Cultura Inglesa de São Paulo, hoje uma das maiores redes de escolas de ensino de inglês do país. Sob o patrocínio do Conselho Britânico, a agência de fomentação cultural do governo do Reino Unido, as Culturas também estão localizadas nas mais diversas regiões do Brasil.

Daí em diante, surgiram outros centros de idiomas que viraram grandes redes de ensino, não só de inglês como espanhol. Dentre estes, destacam-se o Instituto de Línguas Yázigi e CCAA (Centro de Cultura Anglo Americana), hoje dois dos maiores conglomerados empresariais de ensino de inglês do Brasil. De acordo com sua página eletrônica (www.yazigi.com.br), o Yázigi, fundado há 55 anos, conta com uma rede de 350 franqueados que atendem a 350 mil alunos, gerando um faturamento de 120 milhões de reais por ano. O CCAA, por sua vez, está no mercado há 45 anos com 830 escolas em rede, tanto no Brasil como no exterior, além de, recentemente, ter se expandido para o ensino superior, com a criação da Faculdade CCAA. Atende, segundo sua página institucional (www.faculdadeccaa.edu.br), a mais de 300 mil alunos no Brasil.

Como em todo o mundo, a expansão do inglês no Brasil também se transformou num negócio altamente lucrativo, dando condições para que, no rastro dos pioneiros, uma quantidade significativa de escolas, principalmente na modalidade de franquias, fosse aberta em inúmeras cidades brasileiras. É lógico que num universo tão diversificado, a questão da qualidade do ensino seja um ponto de discussão importante. Assim como são oferecidos cursos de comprovada excelência, existem muitos outros de qualidade duvidosa. Esforços e inovações com o intuito de melhorar o padrão do ensino de inglês, principalmente no segmento público, não faltam. As universidades federais, por exemplo, com seus cursos de extensão, se tornaram grandes nichos não só de formação, mas também de reciclagem e requalificação de professores que ensinam a língua inglesa (assim como outras línguas) com qualidade a preços mais acessíveis, o que vem favorecer o acesso ao inglês pelas camadas menos privilegiadas.

Mesmo o setor público experimentando um crescimento substancial no ensino de inglês em algumas localidades, é na rede particular que a parcela mais rica população busca aprender o idioma. Inegavelmente melhor aparelhado, o setor oferece uma gama substancial de cursos nas suas mais

diversas modalidades. Como apontam Rajagopalan e Rajagopalan (2005), muitas dessas escolas empregam professores nativos – na maioria, oriundos dos Estados Unidos e Inglaterra – “embora muitos deles sequer possuam as credenciais necessárias para ensinar a língua” (RAJAGOPALAN, K.; RAJAGOPALAN, C., 2005, p. 6). Mas, como se sabe, a presença do professor nativo funciona como estratégia de marketing eficiente no sentido de atrair clientes para os cursos, uma vez que para o público leigo, o falante nativo, mesmo no caso do inglês, hoje uma língua internacional, e em muitos contextos nativizada, continua sendo considerado por muitos o representante mais legítimo de qualquer língua.

Embora existam no país escolas, cursos e programas dos mais variados, como observado anteriormente, falar inglês ainda é um privilégio de poucos. Contudo, mesmo diante de uma prática pouco democrática, mais e mais pessoas adquirem proficiência na língua, em especial a população mais jovem. Os brasileiros, assim como os jovens de outras nacionalidades nascidos na era da informação, sabem que precisam e *têm o direito* de aprender a língua franca de sua geração para serem inseridos no processo de desenvolvimento que vem acontecendo em escala global. O idioma que possibilita a entrada a essa revolução é o inglês e, portanto, é preciso dar-lhes acesso a esta língua para que lhes seja permitido consumir valores culturais, bens e produtos de diferentes partes do mundo (BOHN, 2003), e aprendam, principalmente, a criticar o mundo. Esse é o grande desafio daqueles que atuam na área de ensino e aprendizagem de língua, assim como das nossas autoridades educacionais.

Uma iniciativa edificante rumo à democratização

É sabido que o acesso ao inglês e ao conhecimento de um modo geral pelas camadas populares ainda são incipientes. Contudo, exemplos que rechaçam tal prática começam a emergir. Uma dessas iniciativas chama-se *Projeto Conexões de Saberes* (doravante *Conexões*), um programa nacional implementado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que tem por objetivo estimular uma maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, proporcionando trocas de saberes, experiências e demandas entre as duas partes.

No caso específico da UFBA, o projeto integra ainda o *Programa de Ações Afirmativas*, cujo foco principal é promover a permanência de alunos quotistas nos seus cursos de graduação. Dentre as áreas de atuação do *Conexões*, está a

aprendizagem de inglês, o que levou a coordenação do projeto a propor uma parceria com o Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da UFBA (NELG), cujo trabalho notabilizou-se pela socialização de cursos de inglês e alemão para a comunidade externa desde 1996.

Dada a especificidade do grupo, ou seja, alunos carentes, quotistas, afro-descendentes e que nunca tinham estudado uma língua estrangeira, a coordenação do NELG preocupou-se inicialmente em criar oportunidades de diálogo com entidades representativas do Movimento Negro no sentido de esclarecer que tal iniciativa não se constituiria num *apartheid* lingüístico-sócio-cultural, temor expressado por alguns professores do próprio núcleo.

Assim, elucidadas as questões político-ideológicas, o *Conexões*, que havia sido instalado na UFBA em 15 de junho de 2005, viu concretizada a implementação de um curso de inglês para o seu primeiro grupo de 23 alunos em 02 de janeiro de 2006, no nível pré-iniciante.

Diante da peculiaridade da iniciativa e por acreditarmos que o domínio de uma língua internacional contribuiria, além do aprimoramento do desempenho acadêmico e da abertura de diálogo com o mundo, principalmente para o fortalecimento da auto-estima do grupo, decidimos por acompanhar o processo de desenvolvimento de aquisição do inglês desses universitários já no seu segundo nível, o iniciante A, através de um estudo que passamos a descrever abaixo.

O estudo

Tradicionalmente, a didática de línguas estrangeiras não tem se interessado em redimensionar o chamado “choque cultural” durante a aquisição de uma língua, para de alguma forma, minimizar o estranhamento com a cultura do outro e favorecer o respeito às identidades envolvidas nesse processo. Como bem salienta Serrani-Infante (2001, p. 45-46), o encontro com segundas línguas talvez seja “uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras em direção ao novo”. Porém, pelo mesmo motivo, “a experiência mobilizadora mais determinante é a que afeta substancialmente as discursividades fundadoras e constitutivas do sujeito” (SERRANI-INFANTE, 2001, p. 46). Assim, o aspecto cognitivo pode forçar o aprendiz a uma ressignificação de valores e, conseqüentemente, a uma (re)construção identitária (BRUN, 2004).

É, portanto, fundamental a exploração de novas estratégias didáticas que oportunizem a reflexão e a revisão de práticas no contexto de aula de LE, tornando a aprendizagem de línguas um espaço transformador de atitudes e

valores e, principalmente, catalisador da ascensão social do aprendiz. Nas palavras de Revuz (2001, p. 227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

Com tal fundamentação em mente, iniciamos o estudo de investigação que foi dividido em quatro etapas:

1. Aplicação de questionário com seis perguntas abertas;
2. Encontro com a coordenação do *Conexões* para um maior aprofundamento sobre as bases filosóficas do mesmo;
3. Encontro de aproximação com os alunos para troca de experiências;
4. Encontro com a coordenação do NELG para avaliação de cunho metodológico.

Inicialmente, o *Conexões* contava com 23 alunos matriculados no nível PRÉ-INICIANTE do NELG, em regime intensivo, realizado no mês de janeiro de 2006. Destes, 2 foram reprovados por falta e 5 por desempenho insatisfatório. 16 alunos prosseguiram para o nível seguinte (março a junho de 2006), INICIANTE A. No final do 1º semestre de 2006, quando aplicamos o questionário, o grupo contava com 14 alunos em virtude do abandono por parte de mais 2 alunos. Desses 14 remanescentes, 13 responderam o questionário que procurou investigar seis aspectos que pudessem revelar o contexto e a percepção de aprendizagem vivenciados pelos alunos. Os depoimentos categorizados por temas, estão resumidos abaixo.

A voz do aluno

√ O início do aprendizado de inglês:

Para todos os informantes, o aprendizado do inglês foi uma novidade, uma vez que foi a primeira oportunidade que tiveram contato com a língua num ambiente formal.

√ Justificativa para o aprendizado do inglês:

“Demanda capitalista”, “futura necessidade na vida profissional”, “afinidade com o idioma”, “demanda dos estudos na própria universidade”, “estudos de pós-graduação”, “aprender a falar a língua”, “o mercado de trabalho”, “por ser uma língua mundial”, “para dominar uma língua internacional”.

√ **Grau de motivação:**

Super motivado, motivado por causa do material didático que é bom, motivado pela boa avaliação do professor, adoro o material, por causa das atividades, motivado por causa da evolução na aprendizagem, desmotivado por causa do horário e do cansaço, desmotivado porque o professor fala muito inglês.

√ **Relações interpessoais em sala de aula:**

“Sinto-me bem, por isso interajo bastante com o professor”, “tenho uma relação harmoniosa com a turma, adoro os colegas”, “ambiente agradável”, “sinto-me bem porque a professora tenta atender a todos sem distinção”, “respeitando as individualidades, sinto-me segura na escrita, mas desconectada da oralidade”, “por conhecer previamente os colegas de outras atividades conjuntas, nossa relação é excelente”.

√ **Adequação do material didático:**

“O material é suficiente para a aprendizagem”, “o curso deveria buscar outras fontes de material além do livro didático”, “o material explica bem, o material didático é bom, adoro o material, deveríamos ter mais música, textos e conversação, o material poderia ser mais ilustrado, o bom material contribui para o bom aprendizado, “a oralidade deveria ser mais intensificada”, “o material é bem proveitoso”.

√ **Prática da língua fora da sala de aula:**

“Utilizo o inglês através da informática, na internet”, “tá dando pra entender e ser entendida”, “já uso na faculdade”, “entendo música, exercito com amigos estrangeiros”, “leio as apostilas da faculdade”, “uso na loja em que trabalho para atender turistas”, “uso inglês em pesquisas para a universidade”, “na leitura de alguns artigos científicos que uso na universidade”, “muito pouco, mas pretendo intensificar em breve” (1 aluno), “ainda não” (2 alunos).

√ **Outros comentários:**

“Não gosto da maneira tradicional da avaliação”, “certos temas deveriam ser melhor explorados pelo livro”.

√ **Reflexões finais**

Por acreditarmos que a aprendizagem de uma LE, principalmente voltada para alunos oriundos de espaços populares de regiões periféricas, antes de ser

delineada formalmente em um curso qualquer, necessita passar por um processo de conscientização étnico-cultural que reforce a identidade dos sujeitos envolvidos, nos surpreendeu a ausência de uma visão crítica por parte dos informantes. Ou seja, não emergiu dos depoimentos a perspectiva política que defende uma ‘pedagogia de apropriação’, como nos fala Canagarajah (1999). Falar a língua global sim, desde que isso signifique um meio de empoderamento para o indivíduo colocar-se no mundo, sendo respeitados os seus contextos culturais e discursivos, e não apenas transformando-o num mero receptor de informações, teorias, crenças e valores advindos de países hegemônicos.

Desta forma, os depoimentos não revelam grandes conflitos, demonstrando que aprendizes de uma LE, independente de sua origem, querem ter acesso a outros bens culturais, expandir conhecimentos, trocar experiências e buscar sucesso tanto pessoal quanto profissional.

Uma questão abordada pelos informantes e que se conflita com as constatações destes pesquisadores, diz respeito à adequação dos materiais didáticos. Segundo os alunos, o material utilizado (basicamente o livro didático) foi “bom e proveitoso”. Sabemos, no entanto, que o livro-texto do curso, assim como a maioria dos livros didáticos utilizados no ensino da língua inglesa não são elaborados para a nossa realidade e se furtam em promover a exploração de novos olhares, através dos quais se busque a valorização das diferenças existentes em qualquer sala de aula. Pelo contrário, esses materiais objetivam tão e simplesmente a sala de aula globalizada e monocultural, o que reforça a necessidade de o professor assumir uma postura crítica, e junto com seu grupo, produzir materiais social e culturalmente sensíveis ao contexto em que atua.

Um outro aspecto, nos remete à questão dos mitos relacionados ao aprendizado de uma língua estrangeira (LE). O mais comum deles é o que preconiza que os alunos oriundos da escola pública não são competentes para aprender línguas estrangeiras. “Não sabem português, quanto mais inglês” é o preconceito vigente contra as classes populares. Assim, estigmatiza-se que o acesso ao inglês é um privilégio das elites, hipótese comprovada até na música que serve de epígrafe no nosso escrito.

Diante disso, o insucesso do grupo seria o resultado esperado. Contudo, considerando que todos os 14 alunos que permaneceram no projeto foram aprovados para o próximo nível, INICIANTE B, cai por terra a expectativa de fracasso eminente que tal clientela suscitaria. É importante observar também que o sistema de avaliação vem passando por um processo de re-estruturação

com o objetivo de oferecer uma metodologia de aferição de aprendizagem menos formal e mais centrada no aluno, principalmente a partir da introdução do componente de auto-avaliação, produzindo, assim, resultados mais condizentes com a proposta filosófica do *Conexões*, qual seja a de garantir a permanência dos alunos em constante convivência com o saber. Conseqüentemente, os 4 (quatro) que haviam sido reprovados no nível anterior, PRÉ-INICIANTE, serão re-integrados ao projeto.

Nesse sentido, o NELG, inspirado também em Paulo Freire em sua crença na educação como prática de liberdade e busca pela consciência crítica (FREIRE, 1970), partiu para uma proposta que fosse sensível ao perfil do grupo e que atendesse a configurações específicas de objetividade no sentido de Almeida Filho (1993, p. 13-15), tais como, atitudes, motivações, capacidade de risco, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, níveis de ansiedade e conhecimento de mundo, tomando a si a tarefa de tentar reverter o quadro de insucesso que caracteriza o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras na rede pública (REVUZ, 2001).

Finalmente, aprender uma língua, levando-se em consideração cenários pluriculturais, mediadores de uma conscientização crítica reforça o cunho humanizador do ensino de uma LE e tem se tornado um desejo constante do NELG. Com tal compromisso, espera-se instrumentalizar alunos e professores na construção de uma diálogo produtivo que privilegie o respeito às diferenças e dê visibilidade aos traços de identidade como construtores de uma política de solidariedade.

Notas

* Uma versão ampliada desse estudo foi publicada pela EDUFBA em dezembro de 2006 sob o mesmo título no livro *Espaços Lingüísticos: Resistências e Expansões*, organizado por Mota e Scheyerl.

¹ As reflexões desenvolvidas nesta seção, bem como na próxima, “O ensino de inglês no Brasil”, serão abordadas na tese de doutorado em preparação intitulada: “Inglês como língua internacional: o desenvolvimento da competência intercultural do docente à luz da pedagogia crítica” na UFBA por Sávio Siqueira sob a orientação da professora Dra. Denise Scheyerl.

² Aqui, o autor refere-se à região do Atlântico Norte, pertencente ao Reino Unido, outrora riquíssima em petróleo.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALPTEKIN C.; ALPTEKIN, M. The question of culture: EFL teaching in non-English speaking countries. **ELT Journal**, v. 38, n.1, p.14-20, jan. 1984.
- BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p.159-172, 2003.
- BRUN, M. (Re)construção identitária no contato da aprendizagem as línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.
- CANAGARAJAH, S. **Resisting linguistic imperialism in language teaching**. Oxford: Oxford University, 1999.
- CRYSTAL, D. **English: the global language**. United Kingdom: The US English Foundation, 1996.
- _____. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University, 1997.
- DUFF, P. A.; UCHIDA, Y. The negotiations of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. **Tesol Quarterly**, v. 31, n. 3, p.451-486, 1997. Autumn.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GOMES DE MATOS, F. Foreign language teaching in Latin America. In: **Current Trends in Linguistics**. Estados Unidos da América: Mouton, 1968, p.446-488.
- GRADDOL, D. **The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century**. London: British Council; English Company, 1997.
- KACHRU, B. B. World Englishes: Approaches, issues, and resources. In: BROWN ; GONZO. **Readings in SLA**. New Jersey: Prentice Hall, 1995. p.229-259.
- KLINTOWITZ, J. A vanguarda do atraso: Na contramão dos outros países, o Itamaraty decide dispensar fluência em inglês na seleção de diplomatas. In: Revista **VEJA**, No. 1888, São Paulo: Editora Abril, 2005, p.61-64.
- LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Org.).

Tendências contemporâneas no ensino de inglês. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006. p.10-25.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches.** Hong Kong: Oxford University, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005, p.1-15.

_____. **Oficina de lingüística aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

PAIVA, V. L. M. O.; PAGANO, A. S. English in Brazil with an outlook on its function as a language of science. In: AMMON, U. (Ed.). **The dominance of english as a language of science.** Berlin: Mouton de Gruyter, 2001. p. 425-445. Disponível em: <www.veramenezes.com/outlook.htm>. Acesso em: 9 maio 2006.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism.** Hong Kong: Oxford University, 1992.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. **Espaços lingüísticos: resistências e expansões.** Salvador: EDUFBA, 2006. p.17-24.

_____. ; RAJAGOPALAN, C. The English language in Brazil – a boon or a bane? In: BRAINE, G. (Org.). **Teaching English to the world: history, curriculum, and practice.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p.1-10.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado das Letras, 2001. p.213-230.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade.** Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 231-264.

QIANG, N.; WOLFF, M. China and Chinese, or Chingland and Chinglish? **English Today** 74, v. 19, n. 2, p. 9-11, apr. 2003.

YAJUN, J. English as a Chinese language. **English Today** 74, v. 19, n. 2, p. 3-8, apr. 2003.

O Ensino de língua estrangeira e a formação do professor de inglês no contexto atual

Diógenes Cândido de Lima
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Introdução

Para se falar sobre o ensino de língua estrangeira (LE) e da formação de professor de língua inglês no contexto atual, é necessário que se faça uma retrospectiva, ainda que breve, sobre o ensino de línguas estrangeiras em nosso país, bem como uma rápida discussão sobre a importância - ou não - em se aprender uma língua estrangeira.

A necessidade de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras é algo que existiu durante toda a humanidade. Houve época em que se deu um grande valor aos estudos do latim e do grego, no intuito de se ter maior acesso às literaturas clássicas. Em momentos outros, como os atuais, privilegia-se o conhecimento das línguas modernas. Em quaisquer dos casos, a aprendizagem de línguas estrangeiras dá-se por razões diversas. Aprende-se uma LE com o objetivo de se transmitirem conhecimentos científicos e produção cultural; por motivos de sobrevivência e, em alguns casos, até mesmo por *status*. Enfim, aprende-se uma segunda língua para se interagir com o mundo intra e além fronteiras, principalmente numa época em que a globalização, juntamente com o rápido desenvolvimento da tecnologia, exige, cada vez mais, o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras para se ingressar e continuar no mercado de trabalho. Ademais, a aprendizagem de uma língua estrangeira nos ajuda a

compreender os valores culturais de outros povos e os nossos próprios. O ensino de uma LE, juntamente com os seus aspectos culturais, é de fundamental importância para um melhor entendimento e aceitação de certa cultura. Na realidade, acredita-se que o professor de línguas deva ser, antes de qualquer coisa, um “corretor” ou um “vendedor” de cultura. (LIMA; ROEPCKE, 2004). De fato, a abordagem dos aspectos culturais na sala de aula de língua estrangeira contribui para a conscientização de educadores sobre a inclusão sócio-cultural, como forma de entendimento, aceitação e tolerância do que é novo, evitando, conseqüentemente, qualquer forma de discriminação. Há, naturalmente, controvérsias sobre o assunto no meio lingüístico. (APPEL; MUYSKEN, 1987; HYDE 1994; SCOVEL, T.; SCOVEL, J., 1980). Faz-se necessário, portanto, uma discussão sobre o tema entre os professores e alunos de língua estrangeira, a fim de um melhor entendimento e posicionamento sobre o assunto.

Retrospectiva

Historicamente, no Brasil, segundo Chagas (1976), o ensino de LE iniciou-se em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. As línguas modernas ensinadas então, de caráter obrigatório, eram o francês, o inglês e o alemão. O italiano era também estudado, todavia, em caráter facultativo. Naturalmente, prevalecia, ainda, também de caráter obrigatório, o estudo do latim e do grego, como línguas clássicas. De fato, ainda segundo Chagas, o grego só veio a ser retirado do currículo em 1915, aumentando, assim, a carga horária do inglês e do francês.

Paiva (2003, p. 15), em seu artigo intitulado “A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa” afirma que, dada a grande influência da França na cultura brasileira, e na ciência como um todo, a presença da língua francesa em nosso país passou a ter um lugar de destaque. Esse destaque começou a ser ameaçado nos anos 20 com a chegada do cinema falado e com a conseqüente penetração da língua inglesa na cultura brasileira, vindo a intensificar-se após a segunda guerra mundial, quando o Brasil tornou-se cultural e economicamente dependente dos Estados Unidos. Ainda, naquela época, o Brasil foi invadido por missões de boa vontade com o objetivo de estreitar os laços de cooperação entre americanos e brasileiros, além das múltiplas iniciativas oficiais, conforme atesta Moura (1988) em seu livro intitulado “Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana”.

Devido ao seu grande poder, do ponto de vista político, econômico e militar, a língua inglesa tornou-se um instrumento de comunicação internacional, não

apenas pelo número de falantes, mas, principalmente, pela sua utilização fora do seu âmbito materno. No Brasil, bem como em diversos países em desenvolvimento no mundo, a língua inglesa se firmou como fundamental nas funções administrativas, mercadológicas, tecnológicas e científicas. Hoje em dia, é difícil se pensar em um país no mundo onde não se fala ou não se ensina a língua inglesa. Vivemos em um universo que está sendo tomado por uma revolução de informação tecnológica muito grande, e essa informação chega até nós, principalmente, através da língua inglesa (LIMA, 2002). Diga-se de passagem que, além da língua, estamos sendo tomados por uma cultura do consumismo americano muito grande, demonstrada, principalmente, através da indústria da alimentação e do vestuário, com divulgação pelos meios de comunicação americanos, em língua inglesa, naturalmente. O termo *McDonaldization*, cunhado por Ritzer (1993), descreve os processos sócio-culturais de imposição da indústria do *fast-food* nos Estados Unidos e no resto do mundo. Em Israel, Índia e diversos países islâmicos, o *McDonald's* serve alimentos de acordo com os preceitos religiosos daqueles povos.

Não é à toa, portanto, que falar inglês hoje passou a ser, além de um anseio, uma necessidade de grande parte da população, em que são exigidos habilidade, flexibilidade e conhecimento para que o indivíduo possa participar da economia, da cultura e da tecnologia da comunidade desse mundo sem fronteiras.

Curioso é que, conforme aponta Paiva (2003), o prestígio da língua inglesa no Brasil começou a aumentar numa época em que é retirada do ensino médio, através da Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1961, a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, ficando a cargo dos Estados sua inclusão, ou não, nos currículos. Na realidade, tanto a LDB de 1961 quanto a de 1971 deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas. Daí o declínio de certas línguas no currículo e a grande opção pelo inglês. Isso ocasionou a conseqüente criação de inúmeros cursos particulares nessa língua em todo país, com base na falsa concepção de que quem quer aprender inglês, ou qualquer outra língua estrangeira, tem que se inscrever em cursos extracurriculares, já que a escola regular não parece cumprir essa função.

A legislação promulgada no início deste século já apontava para as discussões sobre a importância de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras. Isso, entretanto, não se tornou possível, primeiramente por não se exigir a oferta de uma LE no ensino básico, pela ausência de uma política de ensino para essa área específica em todo o país, e pela falta de professor com formação lingüística e pedagógica específica. A metodologia centrada no professor e o

excesso de foco na forma, através da constante utilização do *Grammar Translation Method*, entre muitos outros fatores, interferem e dificultam um ensino eficiente e de qualidade. O que presenciamos, portanto, são aulas de língua estrangeira geralmente monótonas e repetitivas, desmotivando, igualmente, professores e alunos. Isso nos leva à triste conclusão que nas últimas três décadas as preocupações relacionadas ao ensino de língua estrangeira têm sido as mesmas. Isto é: muito se tem discutido sobre o assunto, mas pouco tem sido efetivamente feito, conforme afirma Paiva.

Em uma pesquisa conduzida por Borges (2004) nas escolas públicas de Vitória da Conquista, Bahia, com o objetivo de investigar a percepção do professor de inglês quanto ao seu ambiente e condição de trabalho, a autora concluiu que tanto professores quanto alunos se sentem desmotivados por razões várias. Os professores, por exemplo, reclamam, entre outras coisas, da falta de interesse por parte do alunado que encara a língua inglesa como algo enfadonho e de pouca utilidade, pelo menos da maneira em que é ensinado na escola pública. Ambos, professor e aluno, têm consciência da pouca importância dispensada ao ensino do inglês, demonstrada através da falta de qualificação profissional, da reduzida carga horária, da ausência de material didático adequado e, acima de tudo, da pouca importância dessa disciplina no currículo.

Em um outro estudo comparativo entre alunos de língua inglesa de escolas pública e privada, também em Vitória da Conquista, Bahia, Neves (2004) verificou que a grande maioria dos estudantes avaliou, negativamente, a maneira como essa língua é ministrada nas escolas de ensino fundamental e médio, além de reclamarem dos métodos ineficientes, dos professores despreparados e da falta de opção em escolherem a língua de sua preferência.

Outras dificuldades, obstáculos, frustrações e problemas dessa ordem são encontrados nas narrativas de aprendizagem por mim coletadas para o projeto Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras (AMFALE), coordenado pela professora Vera Menezes de Oliveira e Paiva, da UFMG. Vejamos o que relatam alguns narradores:

- (1) [...] O inglês me aterrorizava desde criança e estudante, quando entrei na escola; eu não tive bons professores. Todos esses não me incentivaram a falar inglês [...]
- (2) [...] Fiz um curso de língua durante um semestre, mas a metodologia e, principalmente, a postura do professor desmotivaram-me e impediram a continuidade dos estudos [...].

- (3) [...] Como aluna do curso de Teologia, tive a oportunidade de estudar inglês com professores norte-americanos, mas como a disciplina era opcional, sempre escapei de uma experiência que julgava desnecessária, difícil e não prazerosa. [...]
- (4) [...] Com alguma dificuldade, eu passei para o nível médio, onde tive um professor de inglês sem nenhuma didática para o ensino da língua. Passava os mesmos assuntos que eu já tinha estudado anteriormente: o verbo *to be*, presente, passado e futuro e nada de novo para enriquecer o meu vocabulário. [...]
- (5) [...] Meu primeiro contato com a língua inglesa não foi muito agradável, de modo que nunca passou pela minha cabeça que um dia teria tanta afinidade com ela a ponto de me aprofundar em seu estudo. Ao ingressar no ginásio, nos primeiros dias de aula, num círculo comum de amigos, comentavam-se as aulas da então professora de inglês. Os que já a conheciam falavam dela de tal forma que amedrontava a todos nós, os novatos. [...]
- (6) [...] No ginásio, mais precisamente na 5^a série, tive o meu primeiro contato formal com a língua; diga-se de passagem, foi um tanto frustrante, em razão da falta de ‘habilidade’, digamos, da professora responsável pela matéria. [...]

Embora existam outras narrativas em que o professor é citado como grande incentivador, vez que dominava o assunto, explicava bem, era criativo e dinâmico, emprestava livros, levava para os alunos as músicas das bandas favoritas etc., não podemos deixar de nos preocupar com a recorrência de depoimentos como os elencados acima. Percebe-se, através deles, que alguns professores de língua inglesa estão prestando um desserviço à profissão.

Estudos outros (WALKER, 1999, por exemplo) comprovam que o que acontece em Vitória da Conquista, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, é também comum em outras partes do Brasil e no exterior.

A preocupação com esses acontecimentos, por parte dos profissionais da área, motivou a criação de foros específicos para se discutirem problemas relacionados ao ensino da língua inglesa, especificamente, com a criação do Primeiro Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI), em 1979, e com a criação, mais tarde, em 1990, da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB). Inúmeras outras associações de professores de línguas estrangeiras foram então criadas, em nível estadual,

conforme afirma Celani (2001). Naquela época, segundo Howatt (1984) o ensino de língua inglesa já havia se estabelecido como profissão. Naturalmente que esse movimento histórico já se iniciara, há muito, no exterior. Celani (2001) relata que a profissão do professor de língua estrangeira é mais encarada como uma simples ocupação em que, muitas vezes, profissionais de áreas completamente diferentes são encorajados a assumir disciplinas de língua estrangeira, às vezes por falta de professor, outras para complementação de carga horária. Leffa (2001) também fala dos inúmeros problemas que afetam a formação do professor de língua estrangeira (tanto em situação de pré-serviço quanto de serviço), começando pelo domínio da língua a ser ensinada e pelos aspectos metodológicos utilizados na sala de aula para o ensino dessa língua. Esses problemas, segundo o pesquisador, são mais de ordem política do que mesmo acadêmica, uma vez que há uma grande relação entre o que existe na sala de aula e fora dela. Para ilustrar esse aspecto Leffa (2001) cita ações de cunho explícito, como as leis e diretrizes governamentais, e as menos explícitas, tais como os fatores políticos e econômicos que influenciam a decisão.

Preocupada com a situação do ensino de língua estrangeira no país, em 1996, a Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – ALAB, promove o Primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, em Florianópolis, Santa Catarina. Ao final do Encontro é divulgada a Carta de Florianópolis que propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no Brasil. Essa carta foi reiterada, (após discussão e análise dos problemas de ensino de línguas no Brasil), no Segundo Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, realizada na Universidade Católica de Pelotas, UCPEL, Rio Grande do Sul, em setembro de 2000, do qual fizeram parte professores universitários, professores do ensino fundamental, médio, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas. A Carta, agora com o nome de Carta de Pelotas, começa fazendo algumas considerações sobre a situação do ensino de línguas no Brasil. Em seguida, o documento apresenta várias propostas, dentre elas uma que sugere a elaboração de planos de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino de qualidade.

Embora esse documento pareça completo, ele não é exaustivo, conforme afirmam seus próprios elaboradores. Bohn (2000), por exemplo, observa que o documento deixa de tratar da questão relacionada ao perfil do professor de línguas que o Brasil precisa, para atender às necessidades dos diversos tipos de aprendizes. Tampouco questiona os problemas enfrentados pelas

universidades na formação de professores de LE, além de não focar no papel das associações docentes e nas responsabilidades de seus membros.

Um mês após a elaboração do primeiro documento é promulgada a nova LDB (dezembro de 1996) tornando o ensino de LE obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental. A língua ficará a cargo da comunidade escolar dentro de suas possibilidades. Já no ensino médio, será incluída uma língua estrangeira obrigatória e uma segunda, em caráter optativo.

Paiva observa que com a promulgação da nova LDB cresceram as esperanças de, finalmente, se ver a importância do ensino de língua estrangeira legitimada mas, infelizmente, isso não ocorreu. Segundo a autora, o ensino de LE continua como algo pouco relevante, inclusive, para os PCNs que minimizam a importância do ensino das habilidades orais da língua alvo, ao afirmarem que somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral. Essa deficiência é decorrente do foco metalingüístico que se dá ao ensino de língua estrangeira, deixando de lado o caráter formativo intrínseco do aprendiz e os objetivos práticos de entender, falar, ler e escrever em língua estrangeira.

Formação do professor de LE

No tocante à formação do professor de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, a situação não é tão diferente, apesar das mudanças sugeridas pela nova LDB. Gimenez (2000) sugere que com o advento das novas tecnologias e, conseqüentemente, com o surgimento de novos processos sociais será necessário investir na educação e repensar a formação de novos professores. A autora dá sua contribuição falando a respeito das pessoas que serão beneficiadas com essas mudanças e, muito mais sobre como as novas tecnologias são incorporadas ao processo educativo. Gimenez fala da grande diversidade sócio-cultural do nosso país o que, segundo ela, atrasa, dificulta e até mesmo impossibilita determinadas mudanças em alguns segmentos sociais.

Em “O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras.” Paiva faz um breve histórico sobre o currículo mínimo para o curso de Letras, aprovado em 19 de outubro de 1962, o qual vigorou por 34 anos e atribuía à língua estrangeira um *status* de uma disciplina sem muita importância, de caráter optativo o que, infelizmente, parece continuar até hoje. Os currículos ainda permanecem tradicionais, sem estabelecer coerência entre os objetivos e o

perfil do egresso, sem falar na bibliografia que, geralmente, é completamente desatualizada. Nos cursos de Letras com Inglês, existe uma visível ênfase nos conteúdos de língua portuguesa, em detrimento dos de língua estrangeira. Pouquíssimos são os cursos que contêm em sua grade curricular disciplinas relacionadas com aquisição de segunda língua, por exemplo. A maioria dos cursos de licenciatura possui um perfil de bacharelado, uma vez que grande parte do corpo docente não está interessada em formação de professores, apesar de trabalhar em instituições cuja meta principal é a formação do professor.

Em minha disciplina sobre políticas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, pedi aos meus alunos que fizessem uma análise crítica sobre seu curso de graduação, com base nas leituras e nas discussões travadas em sala de aula. Eis algumas dessas análises:

1. [...] O fato de o currículo privilegiar o português, fez com que minha formação ficasse comprometida, visto que eu saí da universidade com inúmeras deficiências em relação à língua inglesa. Quando eu terminei o curso, dois sentimentos habitavam em mim: felicidade por estar finalizando mais uma etapa de minha vida e frustração por eu ter a certeza de que poderia ter aprendido muito mais.
2. [...] Uma das maiores reclamações, como estudante do curso de Letras, com habilitação dupla, é o fato de à língua inglesa, não ser dado o devido valor. Primeiro, porque a carga horária era bastante reduzida. Como posso me habilitar e atuar em uma determinada disciplina sem ter o máximo do contato com ela? Em segundo lugar, um laboratório, que atendesse às expectativas do aluno enquanto aprendiz e futuro falante, fez falta.
3. [...] Outro ponto negativo do meu curso foi a falta de disciplinas optativas na área de língua inglesa e a falta da importante disciplina Lingüística Aplicada...
4. [...] Logo me veio a frustração ao saber que nenhuma disciplina na área de língua estrangeira seria oferecida como opção durante toda a graduação.

Os resultados dessa análise condizem com a realidade dos cursos de formação de língua estrangeira em quase todo o país.

As novas diretrizes, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 18 de fevereiro de 2002, sinalizam para alguns pontos de fundamental importância, inclusive “o incentivo à flexibilidade almejando que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os

eixos articuladores nelas mencionadas.” Nessas discussões, outros aspectos também devem ser levados em consideração. E aqui, outra vez, eu concordo com Paiva que destaca fatores relacionados ao currículo, quando sugere que esse deve apresentar um leque maior de disciplinas optativas, a fim de possibilitar ao aluno um maior aprofundamento do conteúdo e, conseqüentemente, o preenchimento de necessidades fundamentais e específicas. A fim de se evitar classes heterogêneas e perda de tempo, a autora sugere que deve haver lugar no currículo que permita que os alunos proficientes em determinada língua sejam dispensados de cursar o conteúdo que já dominam. No tocante à evasão, principalmente nos cursos de Letras, a autora sugere que seja feito um estudo para detectar a sua causa e procurar soluções plausíveis para o problema que atinge igualmente instituições públicas e privadas. Outros aspectos citados pela pesquisadora dizem respeito à iniciação científica, que é restrita à pós-graduação; a falta da disciplina Lingüística Aplicada na maioria dos currículos; falta de interação entre a graduação e a pós-graduação e mudança sobre o conceito de laboratório de línguas, no sentido de fazer desse espaço um lugar para interação, ao invés de isolamento.

Talvez seja necessário que sejam reduzidas as horas de estudo de outras matérias no currículo (e.g. Psicologia Educacional e Princípios da Educação) a fim de reservar mais tempo para o estudo da língua alvo. De fato, em um estudo conduzido por Murdoch (1994), em faculdades de formação de professor de língua inglesa em Sri Lanka, os participantes demonstram claramente que o treinamento para a proficiência na língua deveria ocupar um lugar de destaque em sua formação, para preencher seu papel profissional.

Conclusão

Concluindo, gostaria de dizer que a nova realidade cultural e social em que vivemos requer que o professor passe a desempenhar um papel de orientador ou facilitador do saber. Cabe ao professor, portanto, dominar uma série de aptidões e funções que não sejam apenas de caráter cognitivo mas, sobretudo, sociais e humanísticos. Daí a necessidade de se criar um projeto político para os cursos de Letras que englobe ações fundamentais que venham contribuir para a verdadeira formação de novas gerações de educadores comprometidos com a cidadania, com a democracia e com a justiça social, sem deixar de lado, naturalmente, um dos principais objetivos dos cursos de formação de professores de língua estrangeira, que é a aquisição dos

conhecimentos teóricos e sua integração à prática. Dessa maneira, o futuro professor de língua estrangeira talvez possa desempenhar suas funções com desenvoltura, segurança e, acima de tudo, com competência.

Referências

- APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Language contact and bilingualism**. London: Edward Arnold, 1987.
- BOHN, H. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem e Ensino**, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.
- BORGES, P. C. A. Teacher attitudes toward the English language teaching environment in the state primary and secondary schools of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. In: LIMA, D. C. (Ed.). **Foreign language learning and teaching: from theory to practice**. Vitória da Conquista: Uesb, 2004. p. 11-47.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.
- CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- GIMENEZ, T. **A formação de professor de inglês: desafios da próxima década**. Londrina: NAP/ UEL, 2000. Disponível em <http://www.uel.br/cch/napartigos/artigo01/htm>. Acesso em: dez. 2006.
- HOWATT, A. P. R. **A history of English language and teaching**. Oxford: Oxford University, 1984.
- HYDE, M. The teaching of english in Morroco: the place of culture. **ELT Journal**, v. 48, n. 4, p. 295-305, 1994.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.
- LIMA, D. C. de. Nomes de estabelecimentos comerciais em inglês: a alma dos negócios. **Signum: Revista de Letras e Artes**, n. 3, p. 20-34, 2002.
- _____. ; ROEPCKE, I. M. Foreign language teachers as culture brokers. In: LIMA, D.C. de. (Ed.). **Foreign language learning and teaching: from theory to practice**. Vitória da Conquista: Uesb, 2004. p. 211-222.
- MOURA, G. **Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MURDOCH, G. Language development provision in teacher training curricula. **ELT Journal**, v. 48, n. 3, p. 253 – 259, 1994.

NEVES, A. B. S. Research on the high school student motivation and attitudes toward English-as-a-second language learning in Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. In: LIMA, D.C. de. (Ed.). **Foreign language learning and teaching: from theory to practice**. Vitória da Conquista: Uesb, 2004. p. 49-82.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, 2003. p. 53-84.

_____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. In: TOMICH, E. (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

RITZER, G. **The Mcdonaldization of Society**. New York: Pine Forge, 1993.

SCOVEL, T. ; SCOVEL, J. A note on EFL programs in university level in institutions in China. **Teaching English Abroad Newsletter**. Oxford: Oxford University, 1980.

WALKER, S. **Landmark review of the use of teaching and learning of English in Latin America (section on Brazil)**. London: Global Education and Training Information Service of the British Council, 1999.

Ensino e aprendizagem de espanhol na contemporaneidade¹

Márcia Paraquett
Universidade Federal Fluminense (UFF)

O tema proposto para discussão nesta mesa não poderia ser mais complexo. Portanto, não temos a pretensão de esgotá-lo e nem mesmo de encaminhar qualquer tipo de proposta que resulte de pesquisa empírica. Ao contrário, o que pretendemos é apresentar-lhes algumas reflexões nascidas de nossa experiência como professora e pesquisadora na área de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil, sem perder de vista o instigante título desse IX Seminário: *Vozes, Olhares e Silêncios*. E para que se encaminhem essas reflexões de forma organizada, dividiremos nossa fala em duas partes: na primeira, levantaremos aspectos próprios sobre o que entendemos por contemporaneidade; e, na segunda, vincularemos essas questões ao espanhol, para propor uma reflexão sobre o lugar que essa disciplina ocupou e ocupa no cenário dos estudos lingüísticos no Brasil.

Antes porem de falar propriamente desses itens, queremos dizer-lhes que em setembro passado tivemos a honra de participar do V Congresso da Associação de Professores de Inglês do Rio de Janeiro (ENPLIRJ) e, na ocasião, ressaltamos a importância de nossa presença naquela mesa que discutiu o *Multiculturalismo e a aprendizagem de línguas estrangeiras*. Reconhecíamos que mais importante do que falar do tema em si mesmo, aquela discussão punha em evidência, tardiamente, que discutir aquela temática implicava rever nossa organização nacional, no que tange à área das línguas estrangeiras. Chamávamos a atenção para o fato de línguas estrangeiras como o inglês e o espanhol não terem sido reconhecidas como disciplinas iguais ou mesmo similares porque historicamente estivemos separados por razões de ordem política. Falávamos,

também, que as publicações brasileiras na área da Lingüística Aplicada (LA) quase nunca apresentam estudos, cujos autores sejam pesquisadores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) para brasileiros.

É claro que não estamos defendendo o separatismo dessas línguas estrangeiras, que são disciplinas escolares no Brasil. Muito ao contrário, nossa reivindicação se explicava (e ainda se explica) pelo fato de não termos tido assento nessa academia que se dedica aos estudos em línguas estrangeiras no Brasil. Portanto, reivindicar a presença de especialistas em E/LE nas produções bibliográficas brasileiras não significa entender que os estudos científicos de nossa área devam ser particularizados. Essa discussão é bastante significativa nesse momento, em que o MEC acaba de publicar as Orientações Curriculares Nacionais (2006) que, contrariamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), propõem estudos diversificados para as línguas estrangeiras priorizadas nos currículos das escolas brasileiras. Também temos nossa opinião sobre esse assunto, mas entendemos que o tema dessa mesa não o prioriza e, por isso, não vamos considerá-lo. No entanto, só para que se adiante o debate, entendemos que cada língua estrangeira tem suas particularidades e que sua aprendizagem no Brasil determina, no mínimo, o confronto entre nossas línguas, culturas e discursos. E essas particularidades, se não foram, deveriam ter sido o foco das Orientações Curriculares Nacionais.

Bem, e a falta de assento a que nos referíamos, se explica por razões históricas e, sobretudo, políticas, como já ressaltamos. Cabe, portanto, compreender essa ausência de pesquisadores de espanhol como parte de um processo muito maior do que o das esferas dos congressos que são, quase sempre, resultado de empenhos de ordem pessoal. Mas, é claro, que antes disso é preciso reconhecer que o IX Seminário de Lingüística Aplicada e também o V ENPLIRJ nos colocam par e par com outros especialistas, confirmando que nossa reivindicação está ficando fora de hora, felizmente. Enfim, parece que começamos a nos ver sem fronteiras ou com fronteiras que marcam diferenças essenciais ao complexo mundo contemporâneo. E é sobre isso que começamos a falar agora.

O que estamos chamando de sociedade contemporânea? Poderíamos elencar inúmeras palavras que nos ajudariam nessa definição, mas vamos escolher uma com a qual queremos trabalhar nesse momento. Para nós, o que é contemporâneo está necessariamente relacionado ao reconhecimento da alteridade. Mas, é claro, que ao lado da diferença está a igualdade. Esse é

nosso maior paradoxo: são nossas diferenças que nos fazem iguais e não o contrário. Todos somos diferentes e nossas diferenças são nossas identidades. Portanto, a palavra que escolhemos para definir a sociedade contemporânea é *multiculturalismo*, porque entendemos que somos uma sociedade múltipla, já que constituída de pessoas cujas identidades sociais e culturais são diferentes entre si e apenas a união dessas diferenças nos constitui como sociedade.

Além dessa compreensão, é preciso reconhecer que nossas diferenças (desfeitas quando nos vemos múltiplos) são resultado de processos históricos e culturais. Se perguntássemos, por exemplo, o que é ser brasileiro ou baiano ou carioca, qualquer resposta dada seria, certamente, estereotipada ou superficial. Cada brasileiro é *um* brasileiro, com suas particularidades que se somam para que se constitua o conjunto. Portanto, é impossível definir, a não ser de forma positivista, o que estamos chamando de sociedade contemporânea, mas essa dificuldade (ou mesmo impossibilidade) é fundamental porque significa que estamos nos assumindo como uma sociedade múltipla e complexa.

Entendemos, ainda, que dentro do que estamos chamando de multiculturalismo existe a desigualdade, o silenciamento, o apagamento e a opressão, que podem e devem gerar movimentos transgressores e libertadores. Daí a importância da escola que, se vista como transformadora, possibilita essas mudanças que levam à compreensão da sociedade como espaço da diferença para a igualdade.

Essa rápida introdução nos serve para pontuar o que imaginamos se espera de nossa fala. Estamos aqui como especialista em E/LE e como tal podemos contribuir para a compreensão dessas questões a partir de nosso ponto de vista. A presença e a ausência dessa língua nos currículos das escolas brasileiras está diretamente relacionada ao que estamos afirmando. Portanto, não estamos falando a partir de um aspecto particular, mas utilizaremos a particularidade de nosso olhar para nos referir ao tema dessa mesa. Dito de outra forma, tomaremos as palavras-chave desse Seminário para propor uma discussão a partir de nosso *Olhar*, sobre as *Vozes* e os *Silêncios* relativos à aprendizagem de línguas na contemporaneidade, com destaque para o espanhol.

Acabamos de escrever um artigo com o título *Dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações* (MOTA, K.S.; SCHEYERL, 2006, p. 115-146) onde fazemos uma espécie de roteiro vivido por essa língua estrangeira em território brasileiro. Nossa proposta foi a de observar as razões políticas que determinam a presença e a ausência do espanhol

nas escolas de nosso país, e também os motivos (ainda de ordem política) que justificam a escolha da variante peninsular em detrimento das hispano-americanas, apesar de sermos latino-americanos. Não cabe aqui repetir o que está exposto ali, mas sim recuperar, de maneira muito objetiva, alguns aspectos que justificam essas reflexões.

Primeiro, chamamos a atenção para um importante fato histórico: a *Gramática de la lengua castellana*, de Elio Antonio de Nebrija, publicada em 1492, é o primeiro documento da história que formaliza uma língua. Portanto, a língua espanhola (ou castelhana) é a primeira de todas a ser formalizada lingüisticamente. Esse fato, moderno e ousado para a época, revela a intenção dos reis castelhanos de transformarem sua língua na língua oficial da Espanha, feito que resulta positivo até nossos dias, independente de todos os conflitos vividos desde o século XVI pelas diferentes comunidades autônomas espanholas. Venceram, então, os Reis Católicos, e mais: trouxeram à América uma língua formalizada que deveria ser aprendida pelos nativos conquistados. Pode-se afirmar, portanto, que aqueles espanhóis começaram o processo de ensino de uma língua como estrangeira. A Gramática de Nebrija, além de formalizar a língua castelhana, trabalhou pela unificação dos diferentes falares e ainda garantiu aos castelhanos o lugar de imperadores.

Esse fato é importantíssimo para que compreendamos a permanência de uma política que reconhece, equivocadamente, o prestígio da variante peninsular em detrimento das hispano-americanas, apesar de tanto tempo passado e de tantas mudanças vividas no cenário político da Espanha.

Um segundo aspecto que nos ajuda a compreender essa política hegemônica se explica pelo ocorrido no processo conhecido como Conquista da América. Como se sabe, um enorme contingente de indígenas foi vencido por um pequeno exército espanhol, bem como na América havia civilizações muito adiantadas em astrologia, agricultura e em artes, mas cujos códigos de comunicação se diferenciavam dos utilizados pelos espanhóis. Isso está muito bem explicado por Todorov (1993) que entendeu, pelo viés da Semiótica, que os espanhóis tinham o domínio dos signos, porque para eles a palavra podia ser manipulada, enquanto que para os indígenas os signos eram apenas o que designavam, desconhecendo-se, portanto, a possibilidade da mentira e da ironia. Esse desencontro de códigos, segundo Todorov, é a explicação para a vitória dos espanhóis, o que vem confirmar o que dizíamos antes. Ou seja, além da formalização da língua em uma gramática, os espanhóis foram, do ponto de

vista da modernidade, superiores aos indígenas já que eram capazes de manipular as palavras.

O terceiro aspecto que discutimos no referido artigo – e que confirma alguns paradoxos com os quais convivemos – refere-se às políticas internas brasileiras que, por tratar de tema muito amplo, apenas alguns episódios serão destacados.

Em 1919, o espanhol passa a ser uma disciplina no currículo do Colégio Pedro II, como consequência natural da aprovação do professor Antenor Nascentes naquele concurso público. Esse fato vai gerar um grande equívoco com o qual ainda convivemos hoje mas que, felizmente, vem sendo estudado por alguns pesquisadores de nossa área. Trata-se da confusão que Antenor Nascentes provocou na sua tese, talvez inadvertidamente, entre “proximidade” e “facilidade”. Ou seja, para o lingüista, o espanhol por ser uma língua “parecida” com o português não precisava ser ensinada nos nossos currículos. Ou, pelo menos, que sua aprendizagem seria tão “fácil” que não seriam necessários estudos profundos sobre a língua alvo. É a partir desse fato que se começa a explicar a ausência de especialistas em espanhol a que nos referíamos no início de nossa fala. Observe-se, portanto, que a questão é muito mais complexa do que pôde aparentar quando começamos a *reclamar* (no sentido literal da palavra) nossa presença no cenário acadêmico brasileiro. E esse equívoco, infelizmente, ganha forças com a publicação do famoso *Manual de Español*, de Idel Becker, publicado em 1945, e utilizado como livro didático por muitas gerações de aprendizes de E/LE no Brasil.

Outro episódio importante se dá em 1941, quando ocorre a criação do Curso de Letras Neolatinas na então Universidade Nacional do Brasil, hoje Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esse episódio é bastante positivo porque é partir dele que se dá início à formação de professores de E/LE em nosso país. Essa é apenas a primeira universidade a fazê-lo, embora as licenciaturas não fossem duplas, como ocorre hoje. Além do espanhol, os professores tinham habilitação para lecionar outras línguas, o que explica a diversidade de estudos e a ausência de pesquisas mais profundas sobre as particularidades dessas línguas. Naquele momento, o espanhol não mereceu mais atenção do que o francês, mas ainda se mantinha numa linha de certo equilíbrio com o inglês. Mas esse cenário muda rapidamente, quando o inglês como língua estrangeira (I/LE) começa a ganhar prestígio não só no Brasil, apesar de a Lei Orgânica de 1942, incluir três línguas, dando destaque ao espanhol que deveria ser ensinado

nas duas primeiras séries do Curso Clássico. Começa, então, o apagamento do espanhol, que vai ser intensificado com as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971.

E esse é o terceiro elemento que nos chama a atenção. Paralelamente ao crescimento dos Estados Unidos como potência política, há o crescimento do I/LE, em especial nos países onde havia (ou há) dependência econômica e política. Como sabemos, essas Leis (as de 1961 e 1971) não especificaram as línguas estrangeiras que deveriam ser estudadas nas escolas, cabendo às instituições a responsabilidade para defini-las. É natural, portanto, que o I/LE aumentasse seu prestígio já que era compromisso da escola (e continua sendo) estar atenta aos eventos da sua contemporaneidade. O que se lamenta, é claro, é que o prestígio e o crescimento de uma língua tenha determinado o silenciamento e até mesmo o apagamento de outras. Isso porque a compreensão do que estamos chamando de perspectiva multicultural não estava posta naquele momento.

Esse cenário, onde o espanhol começa a ser silenciado como língua estrangeira nos currículos das escolas brasileiras, estendeu-se por todo o processo ditatorial. Não houve nenhuma medida institucional, em âmbito municipal, estadual ou federal, que nos tivesse dado voz. Havia profissionais formados e trabalhando nas universidades que mantinham viva a habilitação português/espanhol, mas seu trabalho, conforme se comprova com a ausência de pesquisas, limitava-se ao cumprimento de carga horária nos cursos de graduação. Eram pouquíssimos os cursos de pós-graduação que especializavam profissionais de nossa área e, assim mesmo, quase sempre em estudos literários. Segundo Soto (2004, p. 160), o primeiro trabalho em língua espanhola é de 1967, tendo havido “um grande vazio durante os anos 70”, que para a autora não é uma “simples” coincidência com o período da ditadura militar brasileira. Estamos absolutamente de acordo com Soto, não só porque não houve por parte do governo militar incentivo aos estudos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, como porque a língua espanhola era a língua falada pela maioria de nossos vizinhos latino-americanos, uma ameaça, naquele momento, para o projeto de desintegração continental em que o governo ditatorial estava empenhado.

A primeira luz depois dessa escuridão surge em 1979 quando, em Niterói/RJ, fundou-se o primeiro Centro de Línguas Estrangeiras (CELEMO), dando início a uma série de outros Centros no país. Começava, dessa forma, uma nova modalidade de aprender E/LE, embora apresentasse também alguma

dubiedade: por um lado, alunos de escola pública brasileira recuperavam a oportunidade de aprender a língua espanhola, em caráter optativo e fora do horário regular; por outro, essa modalidade não lhes permitia identificar essa língua como disciplina de seu currículo. Isso gerou uma série de mal-entendidos que deixaram conseqüências na forma como a língua espanhola é vista até hoje por dirigentes, professores, alunos e até mesmo pais.

A luz se intensificou quando, ainda no Rio de Janeiro, fundamos o primeiro órgão de classe de espanhol, em 1981, a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ). Desviando-se do seu propósito, não deu conta da pesquisa que precisávamos. Ela nasceu para ser o espaço de discussões entre professores de espanhol, mas como há de se prever, acabou sendo o lugar onde profissionais insatisfeitos e despreparados corriam atrás de receitas e livros que lhes dessem algumas pistas para sua prática cotidiana na sala de aula. Assim nossos encontros passaram a limitar-se a troca de experiências e à convivência com o assédio quase imoral das muitas editoras que competem com o rico mercado de livros didáticos de E/LE no Brasil. Independentemente de nossa crítica ao caráter que as Associações de professores acabaram ganhando, queremos que fique claro que somos absolutamente a favor de cursos e seminários que capacitem ou re-capacitem profissionais que estão no mercado, embora conheçamos a falta de infraestrutura para a realização desses cursos, já que muitas vezes é o próprio professor quem paga seu horário e eventuais despesas. Como se sabe, as Secretarias de Educação e o MEC têm feito muito pouco (ou quase nada) para cumprir o previsto em lei: a educação continuada.

Em 1991, tínhamos tudo para vencer as dificuldades e ver o espanhol merecendo o prestígio que todas as línguas estrangeiras deveriam merecer, em especial aquelas faladas pelos imigrantes que constituem boa parcela de nossa identidade. Assinou-se o Tratado de Assunção, que pretendia transformar-se no acordo de mercado comum entre o Brasil, a Argentina, o Uruguai e o Paraguai, o Mercosul. Mas, em nossa opinião, o Mercosul nunca funcionou quanto aos interesses econômicos e, muito menos, no que se refere aos interesses culturais. Não há acordos comuns que passem pelo interesse das comunidades, assim como não há políticas de integração que reconheçam a pluralidade cultural de nossos países. Como exemplo de que não se trata de “simples” coincidência, no mesmo ano da assinatura do Tratado de Assunção, chegou ao Brasil, primeiramente em São Paulo, o Instituto Cervantes, órgão oficial do Ministério de Educação da Espanha para fomentar o espanhol como

língua estrangeira fora do território nacional. Continuava viva a política lingüística inaugurada por Nebrija em 1492. Não é difícil concluir, portanto, que as políticas externas da Espanha vêm preencher a ausência de políticas internas brasileiras que poderiam ter feito com que o Mercosul integrasse os países da América Latina, não só economicamente mas culturalmente, como se lê naquele documento cheio de boas intenções.

A nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, trata do plurilingüismo e sugere a escolha de mais de uma língua estrangeira pela comunidade escolar. Mas era tarde, o inglês estava sedimentado como a língua estrangeira a ser escolhida. A outra língua, a segunda sugerida pela Lei, quase nunca existiu, nem mesmo em comunidades como as do sul do Brasil onde se falam línguas de imigrantes em ambiente familiar. Como esperar que se pensasse na importância do espanhol, língua de nossos vizinhos latino-americanos?

Em 2000, surge uma nova luz no cenário nacional, quando se funda, também no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Para compensar a frustração das Associações de professores, garantiu em estatuto que seus sócios fossem pesquisadores, o que obriga a que todos produzam pesquisas, quer como professores de universidades, quer como alunos de pós-graduação *strito sensu*. Nesse momento, portanto, além da ABH, que organiza seus congressos com publicações importantes, estamos acompanhando o crescimento numérico e qualitativo dos programas de pós-graduação e é por isso que apenas agora podemos sentar junto a nossos colegas de outras línguas estrangeiras para discutir num congresso, de igual para igual, as contribuições que nossos diferentes *Olhares* trazem para o avivamento das muitas *Vozes* e para a compreensão do apagamento dos *Silêncios* que nos impuseram as perversas medidas políticas, tanto externas quanto internas, em nosso país.

Encerramos, assim, nossa fala, costurando o dito até agora com a proposta da mesa e, em particular, de nosso texto. Portanto, à guisa de conclusão, afirmamos que o ensino e a aprendizagem de espanhol na contemporaneidade precisa contemplar, minimamente, os seguintes aspectos:

- √ Identificar a sociedade contemporânea como um espaço híbrido, de entrecruzamento de identidades e de culturas, mas também de conflitos, de silenciamentos e apagamentos, que podem e devem gerar movimentos em prol dos direitos humanos e do rompimento de barreiras que separam homens, línguas e culturas que deveriam conviver em harmonia.

- √ Reconhecer a importância que têm todas as línguas estrangeiras, embora ainda estejamos longe de assumir que todas as línguas estrangeiras são importantes e devem ser privilegiadas de acordo com os interesses das comunidades que as elegem, como sugere a LDB/96.
- √ Eliminar, de uma vez por todas, as políticas de hegemonia lingüística como ocorreu e ocorre com o espanhol e, certamente, com outras línguas estrangeiras que tenham vivido o processo de colonização, porque não há variante superior à outra e nem há falante melhor que outro. Na hora em que compreendermos que a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá a partir da variação discursiva e cultural de seus falantes, teremos rompido com mais uma barreira que nos dificulta ser contemporâneos. E, em particular, o rompimento com a hegemonia do espanhol peninsular poderá facilitar a integração latino-americana que, claro, precisa ser feita nos dois sentidos, ou seja, de *nós* para *eles* e *deles* para *nós*.
- √ Lutar por políticas internas que garantam a qualidade do trabalho dos profissionais de nossa área, pelo reconhecimento de nossas pesquisas e pela autonomia dos atores envolvidos nesse processo. Com isso estamos chamando a atenção para as leis que se assinam com fins eleitoreiros ou sem estudos que mostrem os reais interesses e necessidades das comunidades. Referimo-nos, por exemplo e para ficar na área de espanhol, a duas delas: o Mercosul, a que já nos referimos, e a recente Lei 11.161, de 2005, que determina a oferta obrigatória de espanhol pela escola e de matrícula facultativa para o aluno nos currículos plenos do ensino médio. A obrigatoriedade da oferta de espanhol também está facultada ao ensino fundamental de 5^a. a 8^a. série, tanto para a rede pública como para a rede privada de todo país. Essa lei tem propiciado uma série de discussões e desdobramento que não estão de acordo com uma sociedade contemporânea no sentido em que estamos defendendo aqui. Como especialista da área de espanhol e como membro de Associações que lutaram pelo prestígio que essa língua precisa ter como língua estrangeira no Brasil (e não só ela), sentimo-nos muito à vontade para dizer que nossa comunidade está preocupada com esses desdobramentos. Um deles é o risco que se corre, a longo prazo, de repetir a história da hegemonia na escolha da língua estrangeira oferecida pelas escolas. Tememos que o espanhol

venha a tomar o lugar de ser a única língua estrangeira oferecida, sobretudo, por aquelas instituições privadas que têm a tradição do ensino pelo lucro. Também nos preocupa que por detrás de um discurso de integração latino-americana, tomado do Mercosul, a política lingüística externa da Espanha ganhe forças, recobrando alento. Vale recordar a função do Instituto Cervantes, que já se encontra em quatro cidades brasileiras (São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Salvador), e também chamar a atenção para o que nos parece mais sério: o acordo que o MEC fez, recentemente, com o Banco Santander. Para quem não sabe, esse Banco vai assumir a dívida que o Brasil tem com a Espanha, em troca de educação. Se não fossem os espanhóis os inventores da manipulação das palavras, recuperando o dito por Todorov (1993), talvez pudéssemos acreditar no texto assinado por nosso governo e pelo governo espanhol, durante a IV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, realizada em Salamanca em 2005, onde se lê que: “Com o objetivo de ampliar os investimentos que promovam a inclusão social e de contribuir ao alívio da dívida externa na América Latina, e no propósito de buscar mecanismos inovadores, nos comprometemos a animar o maior número de financiadores bilaterais e multilaterais à utilização do instrumento de conversão de dívida por investimento social e, em especial, em educação”. Mas, infelizmente, o que estamos acompanhando pela internet e pela mídia brasileira e espanhola é que se espera que a Espanha, por meio dos esforços do Santander, nos faça um país bilíngüe. Haja pretensão!

Notas

- ¹ Esse artigo é uma releitura de outro artigo já publicado (MOTA, K.; SCHEYERL, D., 2006, p. 115-146). Encontra-se publicado, em forma de CD-Rom, nos anais do I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro, realizado em junho de 2007, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. No entanto, vale aclarar que há diferenças significativas entre a primeira versão e as duas comunicações por razões de gênero. São, portanto, três textos similares e não semelhantes.

Referências

BRASIL. Lei n. 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União n 151, em 8 de agosto de 2005, s. 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, p.127-164.

MOTA, K.S. e SCHEYERL, D. *Espaços lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006.

SOTO, Ucy. Stricto Sensu: Regularidades e Dispersão na Pesquisa em Língua Espanhola. In: PARAQUETT, Marcia e TROUCHE, André (orgs.) (2004) *Formas & Linguagens. Tecendo o Hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004.

TODOROV, T. *A Conquista da América*. A questão do outro. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1993.

**Ensino-aprendizagem de línguas
como meio de transformação social**

2

Língua estrangeira como transformação social*

Décio Torres Cruz**

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Resumo: Este trabalho aborda o ensino de língua estrangeira como meio de transformação social através de uma análise discursiva das diversas possibilidades de interpretação do termo ‘transformação social’. Os termos ‘transformar’ e ‘social’ serão analisados sob as suas diferentes nuances semânticas e pragmáticas, associados a questões profissionais, culturais, nacionais, comportamentais e identitárias que subjazem ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Como ser o outro, sendo eu mesmo? é uma questão que paira sobre as cabeças de todo aprendiz ou professor de uma língua estrangeira, o que às vezes gera comportamentos esquizofrênicos. Esse processo será ilustrado com exemplos da literatura hispânica produzida em língua inglesa nos Estados Unidos e da própria experiência do autor. Serão abordadas ainda questões relacionadas à inclusão social e global do aprendiz de uma língua estrangeira e como o ensino de línguas está relacionado à política educacional ao longo da história do Brasil.

Palavras-chave: Ensino - língua estrangeira - transformação

Abstract: This paper focuses on the teaching of foreign languages as a means to promote social change through a discursive analysis of the possibilities of interpretations of the phrase ‘social transformation’. The terms ‘transform’ and ‘social’ will be analyzed in their different semantic and pragmatic nuances, associated with professional, cultural, national, behavioral, and identity issues which underlie the learning process of a foreign language teacher asks him/herself, which sometimes may generate schizophrenic behavior. This process will be illustrated with examples drawn both from Hispanic literature produced

in English in the United States (Sandra Cisneros's *The House on Mango Street*) and from the author's own experience. Issues related to social and global inclusion of the learner of a foreign language will also be considered, as well as the relationship between the teaching of foreign languages and Brazilian educational policies throughout its historical development as a nation.

Key words: Teaching - foreign language - social

Transformação

Não iniciarei falando da importância do conhecimento de línguas estrangeiras para qualquer indivíduo, porque estarei repetindo razões óbvias, algumas questionáveis, mas que são freqüentemente expostas em salas de aula por professores de línguas estrangeiras. Tentarei ater-me ao tema proposto no título, ou seja, o ensino de língua estrangeira como meio de transformação social, que me foi sugerido para a conferência de abertura de um congresso de professores de línguas estrangeiras na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) no primeiro semestre de 2006 e que agora reapresento neste Seminário.

O título se apresenta discursivamente ambíguo: se interpreto o **ensino** de língua estrangeira como meio de transformação social com foco no ensino, ou seja, no professor, agente desse processo, terei a seguinte possibilidade de interpretação: como o ensino de língua estrangeira pode ser um meio de transformação social do professor. Se enfoco no resultado do processo de ensino, tendo a aprendizagem e o aluno como agentes/pacientes, a abordagem torna-se bastante diferente, isto é, como o ensino de línguas estrangeiras pode contribuir para a transformação social dos alunos. Uma terceira possibilidade de abordagem seria interpretar professor e aluno como agentes do mesmo processo de ensino/aprendizagem, o que costuma ser o objetivo dos educadores.

O conceito “transformação social” também se apresenta ambíguo. O dicionário Houaiss define o verbo “transformar” como: 1. “fazer tomar ou tomar nova feição ou caráter; alterar(-se), modificar(-se)”; 2. “fazer passar ou passar de um estado ou condição a outro; converter(-se), transfigurar(-se)”; 3. “passar por outra pessoa, fazendo uso de disfarces; disfarçar-se, dissimular-se”; 4. “mudar mediante transformação”. O termo “social” também apresenta diversas acepções e será visto mais adiante.

Gostaria de concentrar-me nesses dois conceitos e suas múltiplas acepções. Primeiro, analisemos o termo “transformação”. As suas definições implicariam que nós, professores, quando aprendemos uma língua estrangeira, “tomamos

nova feição ou caráter, nos alteramos e nos modificamos, passando de um estado ou condição a outro, nos convertendo ou transfigurando, passando por outra pessoa, fazendo uso de disfarces, nos disfarçando e nos dissimulando e, por último, mudamos mediante transformação”.

Da mesma forma, ao ensinarmos essa língua estrangeira, estaríamos levando os nossos alunos a passarem pelo mesmo processo. Naturalmente, o aprendizado e o ensino de uma língua estrangeira implicam todos esses significados implícitos nas diversas acepções do verbo transformar. Sim, ao adentrarmos uma sala de aula de línguas estrangeiras, seja como aprendiz ou professor, nos alteramos realmente, tomamos um novo caráter e assumimos um novo *self*, que para sempre fará parte de nossa esquizofrenia de pensarmos e vivermos entre dois mundos e duas culturas distintas. Convertemo-nos em um outro “eu” para podermos aceitar a língua e a cultura do outro do modo que elas são, sem querermos que sejam iguais ou que se adéqüem à nossa.

Muitas vezes, essa transformação se processa através de uma verdadeira transfiguração, quando mitificamos e cultuamos a língua e a cultura do outro como sendo melhores, mais bonitas, mais ricas, modelos a serem seguidos para que nós possamos realmente progredir dentro dos velhos conceitos de aculturação e civilização, almejando um dia nos convertermos naqueles seres, como falantes nativos ou quase-nativos daquele idioma-alvo. Para isso, realmente passamos por outra pessoa: fazemos uso de disfarces e nos dissimulamos, esquecendo ou abnegando a nossa identidade, língua ou cultura para podermos atingir mais depressa o estado de beatitude e perfeição do falar fluentemente a língua pretendida, como se fôssemos chegar ao paraíso.

Essa última acepção do termo é comumente experimentada por nossos alunos em sala de aula. Como professores, fazemos com que eles desempenhem papéis em diferentes situações cotidianas e simulações denominadas *role-plays*, bastante exploradas nos métodos situacional/conversacional e comunicativo e nas quais forçamos os nossos aprendizes a assumirem disfarces, dissimularem e se passarem por outra pessoa.

Essa também é geralmente a sensação de pessoas que vivem em países estrangeiros com culturas e línguas diferentes daquelas de origem nas quais nasceram e se educaram. Lembro a sensação que experimentei quando morava nos Estados Unidos. Tive um sonho no qual meus amigos brasileiros falavam comigo em inglês e meus amigos americanos falavam comigo em português. Quando acordei, entrei em total desespero e pânico, pois, por alguns instantes, não conseguia saber em que língua havia se processado o sonho e muito menos

em que língua naquele momento de vigília se processava o meu pensamento e a lembrança do sonho.

Nessa hora, o que para muitos aprendizes sempre foi a fonte almejada, ou seja, o sonhar e pensar naturalmente em uma língua estrangeira, para mim, naquele momento, despojar-se de minha língua significava fonte de alienação e perda de identidade e o que eu menos queria era perder a minha identidade brasileira, já que, devido à minha fluência lingüística em língua inglesa, como morava na fronteira do Canadá, o meu sotaque muitas vezes era confundido com aquele dos canadenses. Eu não desejava soar e parecer americano. A minha rejeição a alguns aspectos culturais daquele país fazia com que eu desejasse sempre manter a marca do sotaque estrangeiro diferenciador da nacionalidade e da identidade. Só aí eu consegui entender porque os estrangeiros, mesmo morando anos a fio em outro país, preservam e fazem questão de preservar o sotaque como a marca identitária e nacional.

Na verdade, esse sonho revelava ainda um desejo que alimentava, de poder conversar com meus amigos americanos mais próximos em minha língua nativa, pois só assim poderia compartilhar com eles determinadas emoções e modos de sentir, ver, perceber e dizer o mundo que para mim, naquele momento de solidão e distância, só faziam sentido com as nuances da minha língua nativa. Para me sentir próximo de casa, não adiantava somente ensiná-los a comer canjiquinha e goiabada (que conseguia encontrar nos supermercados e eles detestavam, pois eram comidas aos quais seus paladares não se habituaram desde a infância, como o nosso) e a jogar buraco com o nome de “canasta”; sentia a necessidade das discussões do jogo com o vocabulário com o qual aprendi a jogar desde pequeno e que nenhuma tradução traduzia o sentimento e o prazer da cumplicidade de pertença identitária expressa pela língua nativa. Era preferível então jogar pôquer.

Assim, essa transformação pela qual passamos ao aprendermos uma língua estrangeira e o conseqüente conflito de identidade podem melhor ser entendidos quando saímos de nosso país para vivenciarmos o país estrangeiro, não apenas como turista, mas vivendo o dia-a-dia daquela cultura outra.

O livro *The House on Mango Street*, da escritora hispano-americana Sandra Cisneros, ilustra bem este dilema. Embora nascida em Chicago, Sandra Cisneros faz parte de um grupo de novos escritores norte-americanos denominados de *chicanos* (cidadãos norte-americanos descendentes de mexicanos) e *nuyoricans* (mescla de *new yorker* e *porto rican*).¹

Nesse livro, ela retrata as dificuldades enfrentadas por imigrantes e filhos de imigrantes latinos que vivem nos Estados Unidos. Os capítulos do livro podem ser lidos como contos curtos. Os capítulos/contos *My Name* [Meu nome] e *No Speak English* [Não falar inglês] ilustram bem essa sensação de alienação cultural. No primeiro, ela retrata o estranhamento que o nome hispano da personagem Esperanza, uma filha de latinos que mora nos Estados Unidos, provoca em uma cultura anglo-saxônica e o desejo de mudar de nome, pois aquele parece não representá-la.

Se imaginarmos que o nome é tudo aquilo que representa e nomeia a nossa identidade e o nosso ser, a sua negação se apresenta como a negação da própria identidade e cultura nativas que não se encaixam naquela realidade. A percepção da visão ortográfica e a percepção auditiva da pronúncia de seu nome variam de acordo com a língua e a cultura. Para a personagem, o nome herdado de sua bisavó que ela não conheceria significaria “hope” em inglês, mas em espanhol significaria letras demais. Na escola, pronunciam seu nome de maneira engraçada, como se as sílabas fossem feitas de lata e doessem o céu da boca, embora em espanhol seu nome fosse feito de algo mais suave, como a prata.

O nome da irmã, Magdalena, parece soar-lhe aos ouvidos como mais espesso e mais feio que o seu, mas ela pode voltar para casa e ser chamada de Nenny, enquanto ela é sempre Esperanza. Isso faz com que a personagem deseje ser rebatizada com um novo nome que seja mais parecido com o seu verdadeiro eu, isto é, algo que ninguém vê. Ou seja, a personagem deseja tornar-se algo opaco que não chame a atenção e que não destaque a sua presença através do estranhamento provocado por um nome estrangeiro. (CISNEROS, 1991, p.10-11).

Assim, para se inserir totalmente naquela cultura, é necessário o apagamento total daquela marca estrangeira expressa em seu nome e que sempre provocará estranhamentos, que, por sua vez, podem implicar rejeição ao seu pertencimento na nova língua e cultura. Para que ela passe a ser totalmente aceita, ela deseja a negação de sua identidade cultural expressa em seu próprio nome e que ela não pode esconder. Esse comportamento é bastante justificável, principalmente por crianças em formação, mesmo dentro de sua própria cultura, como eu mesmo experimentei aqui no meu próprio país.

Quando adolescente, fui morar no Rio de Janeiro com meu irmão mais velho, o escritor Antonio Torres. Meu sotaque de baiano do interior (da região de Alagoinhas) era motivo de riso e estranhamento por parte de colegas e amigos. Passei imediatamente a rejeitar o meu sotaque regional e a querer aprender e

usar o sotaque carioca para poder rapidamente pertencer e me integrar ao meu novo mundo, sem a marca da diferença para não ser motivo de chacota.

O problema é que um ano depois, quando já havia incorporado o sotaque carioca e não possuía mais a marca da diferença, mudamos para São Paulo, onde discriminavam o sotaque carioca, e baiano representava tudo de brega e ruim. Como não queria assumir uma identidade paulista, procurei superar o preconceito da diferença e as lágrimas dos primeiros dias de aula, tornando-me o melhor aluno da turma. A experiência paulista durou apenas seis meses e depois retornei ao Rio, onde já me sentia integrado ao sentimento de pertença.

O pior de tudo era quando voltava de férias para Alagoinhas e sentia o preconceito às avessas: falar com sotaque carioca dentro de um universo do interior baiano, embora atraísse um número de garotas que queriam me namorar pela diferença e pelo fato de eu saber inglês, para o mundo masculino às vezes representava falta de masculinidade, pois o sotaque palatalizado e uma fala repleta de gírias soavam aos ouvidos dos meus amigos baianos como algo efeminado, “coisa de fresco”. E eu não sabia qual preconceito era maior, se o lingüístico ou o sexual.

Mais uma vez era confrontado com questões identitárias e aprendia que para sempre seria um *outsider*, um forasteiro, um estrangeiro dentro da minha própria língua e cultura. Além disso, aprendia desde cedo que saber uma língua estrangeira me destacava dos outros amigos da mesma idade, principalmente em uma época em que pouquíssimas pessoas estudavam inglês em cursos de línguas, quase inexistentes no interior da Bahia. Saber a língua estrangeira de prestígio que se ouvia nos filmes e nas letras de música tornava-me inclusive mais atraente e mais bonito para o público feminino que me assediava dizendo que “achavam lindo quem falava inglês”. Como consequência desse bordão, todo estrangeiro ou falante de inglês se tornava objeto do desejo.

Voltemos ao texto de Sandra Cisneros. O mesmo processo de tentativa de apagamento da identidade cultural através da aquisição da língua estrangeira se repete em *No Speak English* [Não falar inglês]. Neste capítulo/conto, o vizinho de Esperanza havia juntado dinheiro para trazer sua mãe e seu irmão bebê do México para os Estados Unidos. A mãe, uma mulher bonita e enorme, chega e nunca sai da casa. As vizinhas começam a indagar a razão: por ser ela gorda demais, por causa dos três lances de escada ou por medo de falar inglês. Segundo Esperanza, ela só sabe oito palavras nessa língua: *he not here* [ele não aqui], para falar com o proprietário do apartamento, *No speak English* para qualquer outra pessoa e *Holy smokes*, interjeição que deixa Esperanza curiosa

para saber como ela a aprendeu. A pobre mulher passa o dia em casa, perto da janela, ouvindo programas de rádio em espanhol e cantando as canções nostálgicas sobre seu país, em uma voz que soa como uma gaivota. O seu lar é uma casa rosa em uma fotografia e apesar de seu filho pintar sua nova morada de rosa, não é a mesma coisa. A mulher continua a suspirar e chorar, o que faz com que seu filho brigue com ela. Ela passa os dias a perguntar em espanhol quando vai voltar para casa e o filho grita que eles estão em casa, que esta é a sua nova casa, que ali ele está e ali vai ficar e a manda falar inglês.

A mamacita não pertence e recusa-se a pertencer àquele lugar, àquela cultura e àquela língua e de vez em quando solta um grito histérico como se o filho tivesse partido o único fiozinho que a mantém viva, a estrada para fora daquele país. E para partir seu coração para sempre, o bebê que está começando a falar canta os jingles dos anúncios comerciais de Pepsi-Cola que ele viu na televisão, naquela língua que soa como lata. Sem acreditar no que ouve, a avó desata a chorar enquanto fala para o neto: *No speak English* (CISNEROS, 1991, p. 76-78). Falar inglês aqui representa aceitar a cultura e a língua do outro em detrimento da sua, a total perda de identidade afetiva e cultural, em um processo de transformação que significa tornar-se o outro, renegar a sua história, o seu país e tudo aquilo implicado neste processo de abandono e perda.

O desconhecimento da língua estrangeira por imigrantes pode criar situações embaraçosas e engraçadas, que soam como piada, mas no fundo essas situações revelam as pequenas tragédias humanas experimentadas no dia-a-dia de imigrantes clandestinos ou não, como no trecho em que a personagem Esperanza relata que seu pai, ao imigrar para os Estados Unidos, comia somente presunto e ovos no café da manhã, no almoço e no jantar durante três meses, porque a única palavra que ele sabia em língua inglesa era *hamandeggs*, pronunciadas como se fossem uma única palavra (CISNEROS, 1991, p. 77).

Retirados do contexto cômico, esses exemplos revelam o desespero que a falta do conhecimento de uma língua estrangeira pode provocar. Contudo, o tratamento dispensado a cada experiência também revela preconceitos. Tragédias de imigrantes latinos já foram exploradas como comédias em dois filmes hollywoodianos que retratam de modo cômico o preconceito contra latinos: *Um dia sem mexicanos*² e *Espanglês*³. Quando se trata de cidadãos norte-americanos, o desconhecimento da língua local é mostrado de maneira trágica, como nos filmes *O expresso da meia-noite*⁴ e *A intérprete*⁵, nos quais desconhecer a língua pode implicar prisão, sofrimento e possível morte.

Em relação aos imigrantes brasileiros que vivem nos Estados Unidos, embora ainda não constituam uma comunidade tão visível como a comunidade de hispanos a ponto de influenciar eleições presidenciais e provocar preconceitos abertos, o processo de negação e pertencimento é o mesmo, como foi tratado por Kátia Santos Mota em sua tese de doutorado e em vários artigos.⁶

Retornemos à última acepção do verbo transformar: “mudar mediante transformação”. Realmente, aprender uma língua estrangeira implica mudança mediante transformação: primeiro, mudança de atitude para aceitar a língua e a cultura alvo do jeito que elas são e não do jeito que nós gostaríamos que elas fossem, ou seja, iguais às nossas; segundo, essa aceitação implica em uma nova abertura para novas formas de dizer e perceber o mundo, formas essas que se expressam lingüisticamente, através das peculiaridades gramaticais e lexicais, e culturalmente através dos modos de comportamento, hábitos, costumes, ritos, adequações sociais etc.

Por sua vez, essa percepção pode ajudar-nos a nos transformar em seres menos preconceituosos ao fazer com que passemos a perceber e aceitar as diferenças lingüísticas, culturais e comportamentais como modos de ser e de conceber o mundo nem melhores nem piores que os nossos. A comparação de traços culturais e lingüísticos pode contribuir também para uma mudança de atitude em relação ao modo de percepção da nossa própria língua e da nossa própria cultura, quando passamos a compreender que existem maneiras diversas de ver e dizer o mundo, o outro. Isso implica uma ampliação de horizontes e universos de percepção e comportamento.

Ao aprendermos uma língua e cultura estrangeiras, aprendemos também sobre as nossas, seja através da comparação, seja através da reflexão sobre conceitos arraigados e naturalizados. Dessa forma, o aprendizado de uma língua estrangeira pode contribuir para tornarmo-nos pessoas mais tolerantes e mais abertas para o novo, o diferente, para novos aprendizados, assim como pode fornecer novas visões do já conhecido e internalizado em nossa língua e culturas nativas. Nisso se constituiria a verdadeira transformação do indivíduo.

Entretanto, em alguns casos, essas diferenças culturais podem gerar mudanças comportamentais próximas à esquizofrenia. Como ser você e continuar sendo aceito em uma cultura cujos comportamentos são distintos dos seus? Como se comportar em uma cultura que preza a falta de toque e renega expressões afetivas a ponto de até um olhar passar a constituir processos legais contra supostos assédios sexuais? Como conviver saudavelmente com uma cultura que manda uma criança de dez anos à cadeia por ter dado um

beijo no rosto da coleguinha de escola? Que tipo de comportamento pode-se esperar de uma cultura que proíbe as mães de amamentarem seus filhos em locais públicos, ameaçando-as com prisão, e que faz com que os pais tenham medo de demonstrar afeto pelos seus filhos, pois um gesto de carinho pode ser interpretado como assédio sexual? Como lidar com uma cultura na qual os professores são proibidos de ficarem sozinhos com seus alunos, não podendo tocá-los sob nenhuma hipótese nem demonstrar qualquer tipo de afeto? Estes são apenas alguns dos choques culturais que poderão ou não se manifestar na experiência de brasileiros que moram nos Estados Unidos.

Se, por um lado, a cultura estadunidense se caracteriza pela aparente repressão sexual, por outro, revela uma grande tendência ao voyeurismo. Essa cultura, que hipocritamente possui a maior indústria de filmes pornográficos do mundo e (possivelmente devido à repressão dos instintos) também a maior indústria bélica, provavelmente gerará cidadãos neuróticos e os estrangeiros que nela convivem também poderão sofrer um processo de esquizofrenia.⁷

Foi assim que me senti depois de dois anos morando naquele país, quando um amigo veio me visitar e, ao encontrá-lo no aeroporto, fiquei sem entender porque ele correu na minha direção e me deu um abraço, tal o grau de paranóia cultural a que estava submetido.

Embora aparentem estar distanciadas do nosso tópico, essas digressões estão bastante próximas daquilo que estamos tratando. Como professores de uma língua estrangeira, devemos alertar os nossos alunos para essas diferenças comportamentais, a fim de que haja um convívio pacífico com pessoas oriundas de culturas nórdicas e anglo-saxônicas. Nessas culturas, o contato físico é estabelecido por um espaço de aproximação interpessoal bastante delimitado por uma espécie de “bolhas de espaço” chamadas *space bubbles*. Esse espaço, que varia de cultura para cultura, jamais deverá ser ultrapassado para não se causar constrangimentos, gafes ou até mesmo processos criminais por assédio, uma vez que essa bolha de espaço é muito menor, mais flexível e às vezes inexistentes na nossa cultura.

Não se aperceber dessas diferenças culturais poderá colocar um brasileiro em situações bastante constrangedoras, mesmo que ele domine bem o idioma inglês. Dominar o idioma e desconhecer regras culturais em alguns casos poderá equivaler a querer elogiar alguém com um insulto. É tarefa do professor de línguas estrangeiras conhecer essas regras e transmiti-las aos seus alunos.

Como conhecer essas regras se o professor nunca teve a oportunidade de passar um tempo no país da língua-alvo? Nesses casos, o convívio com falantes

nativos daquela língua se faz imprescindível ao aprendizado do professor e do aluno. Caso isso também não seja possível devido à realidade de cada professor, resta a ele ou ela procurar ler livros e artigos que tratem desse assunto, ou observar determinadas situações comportamentais daquela cultura em filmes.

Social

Passemos agora à análise do segundo termo, “social”. Ainda segundo o dicionário eletrônico Houaiss, a palavra “social” apresenta diversas acepções como adjetivo: 1. “concernente à sociedade”; 2. “concernente à amizade e união de várias pessoas”; 3. “relativo ou pertencente a firma ou a uma sociedade”; 4. “relativo à comunidade, ao conjunto dos cidadãos de um país; coletivo”; 5. “que tende ou é dado a viver em grupos, em sociedade; sociável, gregário”; 6. “conveniente à sociedade ou próprio dela”; 7. “relativo a ou próprio dos sócios de uma sociedade ou de uma agremiação”; 8. “que é vedado a entregadores, prestadores de serviços, como pedreiros, bombeiros, etc. (diz-se de dependência ou via de acesso de edifício comercial ou residencial, casa, clube, etc. - Regionalismo: Brasil.)”; 9. “que vive em sociedades organizadas, formadas por indivíduos de morfologia e comportamento distintos, especializados em determinadas funções (diz-se de inseto, como as abelhas, formigas, vespas e cupins - Rubrica: entomologia)”. Como substantivo, significa “o que pertence a todos; público, coletivo”; “o que diz respeito ao bem-estar das massas, esp. as menos favorecidas”.

É interessante notar que o mesmo termo que significa “o que pertence a todos; público, coletivo”; “o que diz respeito ao bem-estar das massas, esp. as menos favorecidas” significa também a sua contradição, ou seja aquilo “que é vedado a entregadores, prestadores de serviços, como pedreiros, bombeiros, etc. quando falamos de dependência ou via de acesso de edifício comercial ou residencial, casa, club e etc.”, um regionalismo preconceituoso específico do Brasil que o dicionarista preferiu nem incluir a menção às empregadas domésticas, que figuram apenas no ‘etc’ da definição.

Aprender uma língua estrangeira seria, então, a promessa da inclusão naquele coletivo e público que pertence a todos ou seria somente a inclusão de um seletivo grupo cuja entrada não é vedada em elevadores sociais? Esta questão revela muito das nossas políticas educacionais, pois sabemos que o ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas ainda não é inclusivo. A maioria da população fica à margem dessa inclusão pública e coletiva, e uma grande

parcela da população brasileira é barrada nas entradas e nos elevadores sociais de ofertas de empregos.

Como adjetivo, a segunda acepção alude “à amizade e união de várias pessoas”. Assim, aprender uma língua estrangeira implicaria ainda ampliar o universo de amigos, e estaria relacionado à quinta acepção, “que tende ou é dado a viver em grupos, em sociedade; sociável, gregário”.

A terceira acepção implica que o aprendizado de uma língua estrangeira possibilita um “provável trabalho em ou pertencimento a uma firma ou a uma sociedade”, que a sétima acepção expande para aquilo que é peculiar, “relativo a ou próprio dos sócios de uma sociedade ou de uma agremiação”; se o aprendizado irá conduzir o estudante de uma língua estrangeira a possuir seu próprio negócio não podemos afirmar, embora saibamos que a língua inglesa é a língua dos negócios, da tecnologia e do *empowerment*, ‘empoderamento’ a quarta acepção implica possibilidade de inclusão e pertencimento a uma “comunidade, ao conjunto dos cidadãos de um país; coletivo”; por expansão, podemos dizer que aprender uma língua estrangeira implica ser incluído em uma sociedade global.

Segundo reportagem da revista *Newsweek*, de 7 de março de 2005, os falantes não-nativos da língua inglesa ultrapassam os falantes nativos de 3 para 1. Somente na Ásia, os falantes de inglês (350 milhões) praticamente se igualam ao número de falantes nativos dos Estados Unidos, Canadá e Grã-Bretanha. Existem mais crianças chinesas estudando inglês (aproximadamente 100 milhões) do que crianças bretãs.

Já para compreendermos a primeira acepção (“concernente à sociedade”) e a sexta (“conveniente à sociedade ou próprio dela”), precisamos analisar a palavra sociedade em separado, pois suas acepções são variadas, indicando:

1 agrupamento de seres que convivem em estado gregário e em colaboração mútua; 2 rubrica: sociologia: conjunto de pessoas que vivem em certa faixa de tempo e de espaço, seguindo normas comuns, e que são unidas pelo sentimento de grupo; corpo social, coletividade; 3 grupo de indivíduos que vivem, por vontade própria, sob normas comuns; comunidade, coletividade; 4 ambiente humano em que o indivíduo se encontra integrado; 4.1 a alta sociedade, a alta-rodada; 5 relacionamento entre pessoas que vivem em grupo; convivência, contato; 6 grupo de pessoas que se submetem a um regulamento a fim de exercer uma atividade comum ou defender interesses comuns; agremiação, grêmio, associação; [...] 9 rubrica: direito comercial:

grupo de pessoas que, por contrato, se obrigam mutuamente a combinar seus recursos para alcançar fins comuns.

Dessas acepções, a que mais se destaca é a 4.1, ou seja, aprender uma língua estrangeira poderá implicar acesso à alta sociedade, à alta-roda. Mas será que isso realmente acontece ou é apenas mais um dos sonhos novelísticos das classes média e das menos abastadas? Sabemos que aprender uma língua estrangeira, embora ofereça possibilidades de ascensão social através de possibilidades de determinadas ofertas de emprego, não está necessariamente ligada ao ingresso à alta roda da sociedade. O indivíduo falante de uma língua estrangeira poderá fazer parte de um seletivo grupo de pessoas, mas não necessariamente da alta sociedade. Assim, a língua estrangeira seria um fator de inclusão social. Será mesmo?

Ao refletirmos sobre as necessidades mais prementes da formação educacional da população brasileira em geral, e, especificamente, em nosso caso, da região da Bahia, veremos que determinadas regiões apresentam necessidades específicas relacionadas à sua cultura, história e localização geográfica. A situação varia de região para região, de estado para estado, e de cidade para cidade. De modo geral, em uma macroperspectiva, somos um país de dimensão continental e vivemos em uma espécie de ilha de falantes de diversas variedades dialetais do português, cercados por falantes de diversas línguas indígenas, que continuam a lutar contra a sua extinção, e por variedades dialetais do espanhol.

Contudo, apesar de não falarmos uma língua considerada de *status* e de prestígio internacional, sempre mantivemos um questionável ar de superioridade lingüística hegemônica na América do Sul, talvez movidos pelas dimensões continentais do nosso território, pela posição econômica do Brasil em relação às economias dos países vizinhos, e por resquícios colonialistas ainda implantados no nosso imaginário.

Assim, sempre olhávamos com desdém para a língua espanhola que nos cerca, talvez por considerá-la de menos prestígio, ou devido à semelhança, por ser a língua românica mais próxima do português, por acharmos que a compreendemos e que os falantes hispânicos também teriam a obrigação de nos compreender, mesmo com sistemas fonéticos diferenciados e com um léxico composto de uma grande variedade de falsos cognatos. Foi preciso que a política e a economia intervissem nas relações entre os países vizinhos através do Mercosul para que essa atitude começasse a mudar um pouco e o sistema educacional passasse a incorporar essa língua no nosso currículo escolar. Isso obrigou os hegemônicos

cursos de inglês a incluírem cursos de espanhol em seus institutos e os cursos de Letras a expandirem as suas ofertas de línguas estrangeiras. Como conseqüência funesta, a inclusão do espanhol trouxe de certa forma a derrocada do francês, quase implicando a sua exclusão de nossos currículos.

No plano micro, notamos que o mesmo não se processou em relação às línguas indígenas. Mesmo tendo sido incluídas nos parâmetros curriculares, o ensino das línguas indígenas ainda é muito restrito, o que demonstra o nosso preconceito e atitude de superioridade lingüística devido aos resquícios do período colonial.⁸ Há, ainda, as razões econômicas e comerciais, na visão equivocada de que os indígenas não são consumidores ou de que eles não podem oferecer trabalhos. Nem mesmo na região da Bahia, berço do Brasil, onde ainda existe um número considerável de tribos indígenas falantes de diversas línguas, não há estudos universitários dessas línguas para a formação de professores. Dessa forma, as populações indígenas sempre se sentirão inferiorizadas e excluídas por não falarem uma língua hegemônica.

Por isso, falar uma língua estrangeira em si não é motivo de inclusão social. É preciso que esta língua faça parte de um conjunto de fatores de prestígio, ou seja, é preciso que a língua possua alguma possibilidade de aceitação social, ofereça lucro econômico ou comercial e que possua *status* hegemônico. Além disso, o aprendizado de uma língua estrangeira deve envolver as quatro habilidades, o que não acontece nas nossas escolas públicas e particulares, uma vez que seguem um modelo educacional que trata o ensino de uma língua estrangeira como qualquer outra disciplina que possa ser ensinada a qualquer número de alunos na sala. Todas essas concepções estão presentes nas políticas educacionais e na própria história da educação e do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, como veremos a seguir.

Políticas educacionais do ensino de línguas

Ao analisarmos o histórico das diferentes políticas educacionais do Brasil, veremos que o ensino de língua estrangeira reflete uma concepção estereotipada do que representa a aprendizagem de uma língua estrangeira e uma visão de mundo eurocêntrica e bastante preconceituosa em relação à língua nativa, o que pode ter contribuído para a noção de desprestígio e inferioridade da língua nativa dos aprendizes dessas línguas estrangeiras.

Há alguns anos, grego e latim eram as línguas estudadas e consideradas de prestígio nas escolas e universidades. No artigo *A língua espanhola no ensino*

superior em São Paulo: história e perspectivas, Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues (2004) assinala os seguintes marcos do ensino de línguas estrangeiras no Brasil: o Diretório do marquês de Pombal de 1757; a criação do Colégio Dom Pedro II de 1837; a Reforma de Gustavo de Capanema de 1942; e a assinatura do Tratado do Mercosul de 1989.

Desde os primórdios da colonização do território brasileiro pelos portugueses,⁹ o modelo educacional do ensino de línguas dos jesuítas baseava-se numa pedagogia clássica europeia. Ensinava-se apenas o latim como língua estrangeira, pois era visto como única língua culta (PICANÇO, 2003, p. 27 *apud* RODRIGUES, 2004). Naquela época, embora a população de indígenas e negros fosse superior à população de europeus, a língua falada pela maioria da população e utilizada nos contatos entre os povos autóctones de diferentes tribos e os portugueses era a *língua geral*¹⁰, uma espécie de língua franca. Com a vinda de D. João VI e a conseqüente mudança do império para o Brasil, a instalação da família real altera a relação da língua portuguesa (como língua da colonização) com a língua geral e com as demais línguas então faladas no Brasil, como observa Guimarães. O aumento do número de portugueses que vieram para o Brasil acompanhando a corte provoca o desenvolvimento da língua portuguesa e a diminuição no uso da língua geral (GUIMARÃES, 1996, p. 127-133 *apud* RODRIGUES, 2004).

Em 1757, o marquês de Pombal estabelece o Diretório, tornando obrigatório o ensino do português nas escolas brasileiras. O ensino e o uso das línguas indígenas e da língua geral foram proibidos. Segundo Rodrigues (2004), esta ação reguladora foi determinante na relação do povo brasileiro com a língua portuguesa e com as demais línguas, configurando um marco importante não somente para a história da língua portuguesa no Brasil, mas também para a história das línguas no Brasil, pois esta intervenção estatal iria funcionar como um “delimitador do alcance das línguas das mais diversas populações em todo o território” (RODRIGUES, 2004, p. 2-3).

Ao excluir as demais línguas existentes e faladas no Brasil, a política lingüística do Diretório afeta a história das línguas no Brasil de forma radical e a língua portuguesa perde seu *status* de língua estrangeira e passa a ocupar o lugar de língua nacional que possui até hoje (RODRIGUES, 2004).

Após a expulsão dos jesuítas com o Diretório do marquês de Pombal em 1759, o segundo momento da educação no Brasil acontece com a criação do Colégio Dom Pedro II em 1837 no Rio de Janeiro,¹¹ uma escola pública de nível médio que se torna o modelo para as outras escolas secundárias do País

e introduz as línguas estrangeiras pela primeira vez no currículo oficial das escolas brasileiras. Assim, as línguas estrangeiras passam a ocupar uma posição análoga àquela dos idiomas clássicos. (CELADA, 2002, p. 77 *apud* RODRIGUES, 2004). Com um currículo baseado no modelo de educação francesa, o programa incluía aulas de francês, inglês e alemão nos últimos anos da escola secundária.¹²

A didática de ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas públicas e privadas no Brasil se pautou nesta tradição inaugurada pelo Colégio Dom Pedro II. O modelo de educação no qual se inclui o ensino de línguas estrangeiras não leva em conta a realidade brasileira durante o estabelecimento de suas diretrizes básicas, copiando-se o modelo francês.

Várias reformas aconteceram da proclamação da República, em 1889, até a década de 1940, tentando adequar a educação brasileira a um projeto político, com base nas idéias da filosofia positivista. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação por Vargas,¹³ a ênfase na formação geral do aluno muda a perspectiva de ensino, com programas que voltam a valorizar as disciplinas clássicas e com conteúdos que enfocam questões nacionalistas. Em vez dos dois anos da estrutura curricular anterior, o latim passa a ser ensinado nos quatro anos correspondentes ao ginásio. (PICANÇO *apud* RODRIGUES, 2004). Há uma valorização das línguas estrangeiras modernas na grade curricular do ensino primário e secundário, embora com algumas alterações.¹⁴

O projeto originário da reforma educacional foi acompanhado de uma “Exposição de Motivos” no qual se destacam uma valorização excessiva de determinadas línguas estrangeiras e o preconceito aberto em relação a determinadas línguas de menos prestígio:

(O) ensino secundário das nações cultas dá em regra o conhecimento de uma ou duas” delas e tal número eleva-se para três nos “países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais (CHAGAS, *id.* p. 116 *apud* CELADA, *op.cit.* p. 78).

Dessa forma, como argumenta apropriadamente Rodrigues (2004), esse texto da reforma traz implícito um imaginário colonialista no que se refere às concepções lingüísticas com “a necessidade de equiparar o Brasil às ‘nações cultas’ e de que os cidadãos brasileiros tivessem, como os daquelas nações, acesso ao aprendizado de línguas vivas”, mudando o enfoque das línguas clássicas para objetivos mais funcionais. Ainda de acordo com Rodrigues, este

texto revela ecos do Diretório do marquês de Pombal e uma imagem da língua portuguesa falada no Brasil como uma língua inculta e que

não serve para alcançar os objetivos que o mundo daquele momento nos impõe, por isso, temos que abrir-nos às línguas estrangeiras que, por um lado, gozem de prestígio internacional, (econômico ou literário, como podem ser o inglês e o francês respectivamente) e, por outro, correspondam aos ideais nacionalistas do Estado Novo (RODRIGUES, 2004; PICANÇO, *op.cit.* p. 33).

Com a reforma de 1942, que durou até 1961¹⁵, a situação das línguas estrangeiras é a seguinte: dividindo um tronco comum, o colegial clássico e o colegial científico incluíam aulas de português, francês e inglês, com o acréscimo de grego, latim e alemão nos três anos do curso clássico e o espanhol apenas no primeiro ano do curso científico.

O francês é adotado nas escolas como o idioma da diplomacia internacional e o inglês devido às relações comerciais (que datavam desde a abertura dos portos marinhos às nações amigas até o estabelecimento dos ingleses em solo nacional para a construção das estradas de ferro). Devido a razões históricas geradas por guerras e o conseqüente surgimento dos Estados Unidos como potência, o pragmatismo das relações comerciais internacionais faz com que o francês ceda lugar à variedade do inglês, não mais do império britânico, mas do novo império que surge. O interessante é que, nesse império, onde há 30 milhões de hispânicos, segundo Sonia Torres, a língua estrangeira estudada é o espanhol, devido às suas fronteiras com o México e à mentalidade de conquista, enquanto no Brasil o espanhol continuava relegado a um 3º. plano.¹⁶

O cinema de Hollywood e o golpe militar de 1964 trazem a variedade 'ianque' do idioma inglês para as nossas salas de aula. Assim, fatos políticos e econômico-culturais fazem com que a variedade norte-americana da língua estabeleça o seu domínio lingüístico-cultural e a sua permanência inquestionável. Através de acordos e convênios internacionais, oriundos da guerra-fria e do temor norte-americano da expansão do comunismo pela América Latina, o *United States Agency for International Development*, órgão norte-americano de ajuda internacional que atuava basicamente entre os países subdesenvolvidos, estabelece convênios com o MEC. Este órgão presta assistência técnica e oferece contribuições financeiras para o MEC para as várias reformas que viriam a acontecer no sistema educacional brasileiro. Assim, o modelo de ensino com base francesa, que até então vigorava, dá lugar a um modelo norte-americano. Desse modo, não somente

a variedade norte-americana da língua inglesa nos foi imposta, mas também o seu modelo educacional.

A LDB transforma as línguas estrangeiras (e clássicas) em opcionais, saindo da condição de disciplinas obrigatórias para complementares, ficando a sua inclusão no currículo escolar dependente de decisões dos Conselhos Estaduais de Educação. Contudo, de acordo com Rodrigues e Celada, a lei não provoca grandes mudanças na prática, uma vez que o francês e o inglês continuam se alternando como línguas estrangeiras. (RODRIGUES, 2004; CELADA, 2002:84). A partir de 1971, novas mudanças são introduzidas e o ensino de línguas estrangeiras modernas volta a ser obrigatório para o segundo grau, com a escolha da língua a ser ensinada sendo feita pela comunidade.

No artigo 7º da lei 5.692, promulgada em 1971, a recomendação do MEC para a inclusão de uma língua estrangeira moderna no programa de ensino das escolas deixa explícito que a oferta dessas disciplinas depende das condições de cada estabelecimento “de ministrá-la com eficiência”, o que revela, segundo Picanço, Azevedo e Rodrigues, que a precariedade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil foi usada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) como justificativa para isenção da sua obrigatoriedade, tornando-o complementar (PICANÇO, 2003:46; AZEVEDO, 1979:91; RODRIGUES, 2004).

Novas mudanças ocorrem em 1976, quando a Resolução CFE nº 58 foi aprovada, tornando obrigatório o ensino de uma língua estrangeira moderna nos três anos do 2º grau.¹⁷ A inclusão de uma língua estrangeira era também recomendada nos currículos do 1º grau “onde as condições o indiquem e permitam” (PICANÇO, *apud* AZEVEDO, 1979: 47; RODRIGUES, 2004).

A situação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil passa mais uma vez a ser influenciada por tratados político-econômicos em 1989, quando foi assinado o Tratado do Mercosul durante o governo de José Sarney. A implementação do ensino do espanhol no ensino fundamental e médio do Brasil, embora tenha sido estabelecida no primeiro documento do Tratado, segundo Rodrigues (2004), ainda carece de um planejamento adequado de intervenção na formação de professores de espanhol e nas práticas pedagógicas dessa língua, bem como de uma política de oferta e obrigatoriedade de seu ensino na educação média.

No primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) no final de novembro de 1996, promovido pela Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB), foi divulgada a Carta de Florianópolis que, segundo Paiva (2003), propõe um plano emergencial para o ensino de

línguas no país. Este documento enfatiza o direito de todo brasileiro à plena cidadania, a qual inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras, “proporcionado através de um ensino eficiente” que não se restrinja a objetivos instrumentais, mas que faça “parte da formação integral do aluno” (*apud* PAIVA, 2003).

Em dezembro de 1996, a nova *LDB* torna o ensino de LE obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental.¹⁸ O reconhecimento da importância do ensino de línguas estrangeiras viria a ser enfatizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998. Contudo, embora destaque questões de cidadania, globalização e inclusão social e apresente algumas orientações didáticas para a produção oral, alguns trechos desse documento viriam demonstrar a negligência com o ensino de idiomas para determinadas classes.

Em um texto que apresenta visões pré-concebidas e preconceitos contra os estudantes de escolas públicas e contra as classes menos favorecidas, conforme salienta Paiva, o documento do MEC reflete um descaso com as habilidades orais ao afirmar que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (PCN, p. 20). Nessa mesma página desse documento, o ensino de leitura é privilegiado por atender “às necessidades da educação formal” e por ser “a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato” (PCN, p. 20).

O mais chocante estaria por vir, quando o próprio documento afirma:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (PCN, Língua Estrangeira, p. 21).

Dessa forma, vemos que o próprio texto do Ministério da Educação reconhece a precariedade das condições de ensino no território brasileiro de forma peremptória, como se este órgão não tivesse absolutamente nada a ver com essa situação. Ao invés de tentar solucionar o problema com projetos voltados à melhoria de ensino e à qualificação dos professores, através desse

documento, o órgão ministerial apenas reconhece a situação sem querer investigar as suas causas e resolver adequadamente o problema. Apenas busca uma justificativa para o não-ensino das habilidades orais da língua estrangeira em determinados contextos.

Podemos detectar desse breve histórico das políticas educacionais que nortearam o ensino brasileiro que, subjacentes às práticas pedagógicas do ensino de línguas estrangeiras, existem concepções e filosofias preconceituosas e estereotipadas que moldam visões de mundo, visões essas padronizadas e transmitidas por órgãos educacionais que controlam o rumo da educação brasileira.

Do modo em que essas diretrizes são estabelecidas, e embora tenha havido consulta a especialistas da área sobre os procedimentos adequados e requisitos necessários a um efetivo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, tais como equipamentos, materiais e número máximo de alunos para a prática oral, ao invés de se buscar a implementação da solução desses problemas, os PCNs apenas apontam as falhas do sistema, dando continuidade a um processo de negligência naquilo que se refere à inclusão via língua estrangeira. Dessa forma, os professores e alunos que se encontram no final dessa estrutura irão não somente sofrer as conseqüências dessas concepções deturpadas como irão reproduzir esses mesmos preconceitos e estereótipos.

Além dessas questões, é comum ouvirmos relatos de que em muitas escolas municipais e estaduais, a disciplina língua estrangeira era oferecida a professores para a complementação de carga horária independente do fato do professor conhecer ou não a língua estrangeira, e esta prática parece ser bastante comum ainda em várias partes do estado da Bahia (e talvez no resto do Brasil). Deste modo, que transformação social, via aprendizado de língua estrangeira, podemos esperar desses alunos que mais necessitariam de inclusão social, se eles são obrigados a participar de um sistema que, ao excluir a importância da língua estrangeira, naturalmente os exclui?

Conclusão

Os próprios órgãos centrais dirigentes dos princípios educacionais do país em nível estadual e federal reconhecem a precariedade do ensino das escolas públicas e o despreparo de seus professores para o ensino de línguas estrangeiras. Em vez de solucionar o problema devidamente, esses órgãos buscam paliativos, retirando ou consolidando a obrigatoriedade do ensino dessa

ou daquela língua estrangeira, aumentando ou diminuindo a sua carga horária ou estabelecendo normas de qual habilidade deve ser trabalhada em sala para solucionar problemas de falta de equipamentos, professores capacitados e número excessivo de alunos na sala.

Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ou não vir a ser um meio de transformação e/ou inclusão social. Essa transformação e inclusão dependem não só de cada indivíduo aprendiz, mas também da escolha da língua a ser aprendida, da preparação e do conhecimento lingüístico e cultural de seu professor, da visão e da filosofia de ensino da direção, da coordenação e do professor, das condições materiais da escola, do enfoque metodológico adequado, etc. Por sua vez, essas escolhas dependem das políticas educacionais vigentes que são influenciadas por decretos, acordos e interesses econômicos e políticos. As transformações internas que irão se processar em cada indivíduo dependem de cada um e do uso que cada indivíduo fará do novo conhecimento lingüístico e cultural adquirido.

A nossa função como professores é esclarecer para os nossos aprendizes até onde as suas expectativas com cada língua estrangeira poderão levá-los, sem idealizações alienadas e sem enaltecer ufanismos ou exacerbar os prováveis complexos de inferioridade ou superioridade cultural. O confronto de línguas e culturas distintas, independentemente de quais sejam, se hegemônicas ou não, poderá realmente ser um fator de crescimento humano, com o aumento do respeito pelo nacional e pelo estrangeiro. Em suma, o aprendizado de uma língua estrangeira poderá contribuir para a diminuição de preconceitos e resultar no respeito pelas diferenças do outro, pelo seu modo de ser, pelo seu modo de ver e conceber o mundo, ampliando os nossos horizontes para um universo mais plural e menos excludente.

Notas

* A revisão deste artigo é de responsabilidade do seu autor.

** Décio Torres Cruz também é professor da Universidade Estado da Bahia (UNEB) e da Faculdade Ruy Barbosa.

¹ Termo originalmente usado para denominar os cidadãos americanos nascidos em Porto Rico e que moram em Nova York, cujo uso foi depois expandido para englobar outras regiões.

² Sinopse do site oficial: “A Califórnia está em estado de choque: da noite para o dia, um terço de sua população simplesmente sumiu. Todos os 14 milhões de desaparecidos

têm em comum as raízes hispânicas: são policiais, médicos, operários e babás que garantiam o bem-estar da população branca. Enquanto autoridades procuram explicações para o caso - abdução alienígena, terrorismo biológico, causas sobrenaturais - os californianos começam a perceber a importância dos antes desvalorizados chicanos.”

- ³ Sinopse: “Flor (Paz Vega) é uma bela mexicana, que possui uma filha de 12 anos (Shelbie Bruce). Ela vai trabalhar como empregada doméstica na casa dos Clasky, uma influente família de Los Angeles. Temendo sua adaptação à cultura americana, Flor se surpreende com a forma receptiva com a qual é tratada pelos Clasky”.
- ⁴ Sinopse: “Billy Hayes (Brad Davis), um estudante americano, ao visitar a Turquia decide traficar alguns pacotes de haxixe, prendendo-os debaixo de suas roupas. Seu plano acaba não dando certo e ele é preso, com sua vida se transformando em um pesadelo a partir de então, pois é brutalmente espancado e jogado em uma imunda prisão. Quando espera ser libertado é levado a um novo julgamento com efeito retroativo, que o condena a uma longa pena”.
- ⁵ Sinopse: “Silvia Broome (Nicole Kidman) é uma intérprete das Nações Unidas que, por acaso, ouve uma ameaça de morte a um chefe de estado africano, planejada para ocorrer em plena Assembléia das Nações Unidas. Como a conversa ocorreu em um raro dialeto africano, poucas pessoas seriam capazes de compreendê-lo. A ameaça faz com que a vida de Silvia se transforme totalmente, passando a receber proteção do agente federal Tobin Keller (Sean Penn). Keller por sua vez vasculha o passado de Silvia, encontrando cada vez mais motivos para desconfiar dela. Ele fica então em dúvida se deve realmente protegê-la ou se Silvia está envolvida em uma conspiração internacional”.
- ⁶ Cf. referências bibliográficas.
- ⁷ A relação entre o ser estrangeiro e a esquizofrenia é bastante comum e já foi abordada de forma contundente, relacionando-a à negritude, por Frantz Fanon em *Peles negras, máscaras brancas*.
- ⁸ Como podemos notar no tratamento dado pela imprensa no primeiro semestre de 2006 ao confronto Brasil x Bolívia, ocasionado pela estatização da Petrobras naquele país e ao tratamento preconceituoso destinado a Evo Morales, por ser ele um descendente de indígena.
- ⁹ Citando Francisco Filho, Rodrigues afirma que, durante o seu reinado em Portugal, D. João III criou o sistema de capitânias hereditárias, visando promover a colonização do território brasileiro, e enviou Tomé de Souza como governador geral em 1548. Nesta época, os jesuítas se encarregaram da catequização dos indígenas e da promoção da educação básica aos filhos da elite rural aqui estabelecida, que deveriam completar seus estudos na Europa (FILHO, 2001, p. 21 *apud* RODRIGUES, 2004). O aumento da população colonial levou à fundação de grandes colégios pelos padres da Cia. de Jesus. Assim, os jesuítas monopolizaram a área da educação e formaram as elites e as lideranças da sociedade colonial dentro do catolicismo e dos padrões da cultura europeia (FILHO, 2001: 26-7 *apud* RODRIGUES, 2004).

- ¹⁰ Segundo Borges (2001:211), dentre outras acepções, a língua geral “refere-se ao processo lingüístico e étnico instaurado no Brasil pelo complexo catequético-colonizado”, ou seja, às línguas surgidas na América do Sul em consequência dos contatos entre agentes das frentes de colonização e os grupos indígenas.
- ¹¹ Para Francisco Filho, a saída dos jesuítas provoca “o ‘desmanche’ do ensino da elite, criando descontentamentos e descrença no novo” (p. 29). Segundo este autor, foram criadas aulas avulsas chamadas “aulas régias” para substituir o sistema de ensino anterior. Essas aulas eram financiadas por um imposto colonial chamado subsídio literário, mas o sistema não funcionou, porque os impostos eram cobrados, mas somente poucas aulas foram lecionadas (FILHO, *apud* RODRIGUES, 2004).
- ¹² O francês era ensinado por 7 anos, do primeiro ao sétimo ano, o inglês por 5 anos, do segundo ao último e o alemão, por 4 anos, do terceiro ao sétimo (PICANÇO, 2003, p. 28 *apud* RODRIGUES, 2004).
- ¹³ Com o golpe do Estado Novo em 1937, Vargas assume o poder e, visando estruturar o sistema educacional brasileiro, cria o Ministério da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação. Assim, Vargas impõe um modelo de educação para o Brasil, que, dentro dos moldes populistas e ditatoriais do seu governo, exigia a erradicação do analfabetismo e a preparação do trabalhador urbano para o mercado de trabalho (RODRIGUES, 2004).
- ¹⁴ O alemão sai do currículo oficial das escolas e o espanhol é introduzido pela primeira vez, nos programas oficiais do curso científico (RODRIGUES, 2004).
- ¹⁵ Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), depois de 13 anos de tramitação (RODRIGUES, 2004).
- ¹⁶ Contudo, mesmo nos Estados Unidos, o espanhol também é visto como uma língua desprestigiada, como se pode notar nos títulos de livros: *How to Speak Spanish to Your Maid* (Como falar espanhol com sua empregada) ou *Talking to your Household Help in Spanish*. (Falando com sua empregada em espanhol).
- ¹⁷ Anteriormente, o 2º. grau se denominava curso colegial e, atualmente, passou a ser chamado de ensino médio.
- ¹⁸ O Art. 26, § 5º estabelece: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” O ensino médio é também contemplado no art. 36, inciso III, estabelecendo que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”.

Referências

AUGUSTO, R. C. **O inglês como capital cultural no contexto de escolas regulares: um estudo de caso.** 2001. Dissertação (Mestrado

em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CELADA, M. T. **Uma língua singularmente estrangeira**: o espanhol para o brasileiro. 2002. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas/IEL. Campinas, 2002.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CISNEROS, Sandra. **The house on mango street**. New York: Vintage Books, 1991.

COSTA. D. N. M. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau**. São Paulo: EPU/EDU, 1987.

ADAY without a mexican. Direção Sergio Arau. *Produção*: Isaac Artenstein. Intérpretes: Caroline Aaron, Melinda Allen, Yareli Arizmendi e outros. Roteiro: Sergio Arau, Yareli Arizmendi e Sergio Guerrero. Música: Juan Colomer. EUA/Espanha: *Estúdio* Eye on the Ball Films, Plural Entertainment España S. L. e Jose and Friends, 2004. 1 filme. (91 min), color. Comédia. Disponível em: <<http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/dia-sem-mexicanos/dia-sem-mexicanos.htm>>. Acesso em: 20 maio 2006. *Distribuição*: Altavista Films/ ArtFilms. Site Oficial: <www.adaywithoutamexican.com>.

FANON, Frantz. **Black skins, white masks**. New York: Grove Weidenfeld, 1968.

GARGIULO, Gabriel F. **Talking to your household help in spanish**. [200?]. Disponível em: <<http://www.touniteamerica.com/languages/spanish.household.book.html>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

THE INTERPRETER. Direção: Sydney Pollack. Intérpretes: Nicole Kidman, Sean Penn, Catherine Keener e outros. EUA: Studio Canal / Working Title / Misher Films, 2005. 1 filme (128 min). Suspense. Disponível em: <<http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/interprete/interprete.htm>>. Site Oficial: <www.theinterpretermovie.com>. Acesso em: 20 maio 2006.

LEFFA, Vilson J. O ensino de LE no contexto nacional. **Contexturas**, n. 4, p. 13-24, 1999.

MIDNIGHT Express. Direção: Alan Parker. Intérpretes: Brad Davis, Irene Miracle, Bo Hopkins e outros. EUA: Casablanca Filmworks/ Columbia Pictures, 1978. 1 filme.. (115 min). Drama. Disponível em: <<http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/expresso-da-meia-noite/expresso-da-meia-noite.htm>>. Acesso em: 20 maio 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PCN - Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua

estrangeira. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

MOTA, K. Aulas de Português fora da escola: famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 63, p. 149-163, maio/ago. 2004.

_____. Educação bilíngüe: a escuta da voz da comunidade. **Revista Intercâmbio**, v. 15, 2006a. (no prelo). Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/Mota.pdf>>. Acesso em: maio 2006.

_____. **Imigrantes brasileiros nos Estados Unidos**: trajetórias de identidades em uma situação de bilingüismo. 1999. Tese (Doutorado em Sociolinguístico) – Brown University, Providence.

_____. Mulheres brasileiras imigrantes nos Estados Unidos: (des)caminhos do bilingüismo em trajetórias de identidades. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Unicamp: Mercado de Letras, [2007].

_____. Políticas de Educação Bilíngüe na escola e na família: cenários de competitividade lingüística. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002. 1 CD-ROM.

_____. O tripé identidade, língua e nação nas falas de jovens brasileiros imigrantes nos Estados Unidos. In: MAHER, Tereza (Org.). **Retratos de um Brasil Plural**: diversidade lingüística-cultural e educação, 2007. p. 143-174.

_____. Two languages in play: language boundaries in the speech of second generation Brazilian immigrants. In: NATIONAL CONFERENCE ON BRAZILIAN IMMIGRATION TO THE US, 2006, Harvard, mar. 2006b.

MOURA, G. **Tio Sam chega ao Brasil**: a penetração cultural americana. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PAIVA, V. L. M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M.J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University, 1992.

PICANÇO, D.C de L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

RODRIGUES, F. S. C. **A língua espanhola no ensino superior em São Paulo**: história e perspectivas. [2004?]. Disponível em: <<http://>

www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Fernanda%20Dos%20Santos%20Castelano%20Rodrigues.doc. Acesso em: 20 maio 2006.

SANTOS, M. O tempo despótico da língua universalizante. **Folha de São Paulo**, p.109-114, 05 nov. 2000.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Catavento, 1999.

SOCIAL. In: DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Objetiva. dez. 2001. 1 CD-ROM. Versão 1.0.

SPANGLISH. Direção e roteiro James L. Brooks. Intérpretes: Adam Sandler, Téa Leoni Paz Vega e outros. EUA: Columbia Pictures Corporation/ Gracie Films, 2004. 1 filme (111 min). Comédia. Disponível em: < <http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/espangles/espangles.html>. Site Oficial: www.spanglishmovie.com. Acesso em: 20 maio 2006.

TORRES, Sonia. **Nosotros in USA**: Literatura, etnografia e geografias de resistência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

TRANSFORMAR. In: DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Objetiva. dez. 2001. 1 CD-ROM. Versão 1.0.

O ensino de inglês no contexto de transformação social

Kanavillil Rajagopalan
Universidade de Campinas (UNICAMP)

De uma forma ou de outra, o ensino sempre foi transformador. No mínimo, transformou o aprendiz num indivíduo mais bem informado. Segundo a cartilha tradicional, esta era a única meta da educação: aquilo que Paulo Freire (1970) chamou de “visão bancária” sobre o propósito da educação. Porém, a visão tradicional da educação também abrigava o desejo dos governantes de controlar, porque não dizer, “adestrar” o público alvo, principalmente a juventude. É nesse sentido que Althusser (1999) considerou a escola como um dos principais “aparelhos ideológicos do Estado”, através do qual os governantes procuram garantir que as novas gerações permaneçam submissas à ordem das coisas já implantadas e consolidadas.

No entanto, as propostas no campo da educação que se inspiram na tese de reprodução, segundo a qual, a tendência natural de sistemas de valores é de se reproduzir, garantem sua própria sobrevivência e deixam de levar em conta a força da vontade do sujeito, transformando-o em um agente a serviço de sua própria emancipação. É o agente, assim emancipado, que se transforma em um indivíduo capaz de oferecer resistência ao sistema e o subverte a partir de suas próprias entranhas.

Não fosse a possibilidade de surgimento destes agentes (quem não lembra da imagem daquele homem solitário, desafiando uma coluna inteira de tanques de guerra em plena praça central em Beijing?), a história da humanidade seria uma longa narrativa de repressão social, de ditaduras e autocracias, de colonização, de escravização sem fim!

As forças de resistência, embora próprias a qualquer sistema, por mais hermeticamente fechado que seja, sempre buscam fontes de inspiração em instâncias fora do sistema.

A disponibilidade ou não de tais fontes determinam, de forma decisiva, a rapidez de transformações. Na ausência de tais estímulos externos, as mudanças costumam ocorrer mais paulatinamente. Mas, é da própria natureza dos sistemas sofrer mudanças em virtude do “desgaste” a que estão propensos. Como escreveu o poeta inglês Alfred Lord Tennyson (*Idylls of the king: the passing of Arthur*)¹,

A antiga ordem se transforma, dando lugar ao novo;
E Deus se realiza em muitas formas,
Com receio de que um mau hábito possa perverter o mundo.²

Acredito que a “corrupção” a que se refere Tennyson é o que chamo de “desgaste”, isto é, a incapacidade do sistema de se adequar a novas realidades que vão surgindo com o passar do tempo.

No processo de transformação social, o contato com outras línguas, principalmente as línguas estrangeiras, tem um papel preponderante, pois é através delas que se disseminam em nosso meio outros valores, estímulos imprescindíveis — como vimos — para que sejam revistos os nossos próprios valores. O progresso de civilizações sempre se deu graças não ao isolamento e à impermeabilização das influências estrangeiras, mas, sim, à prontidão e boa vontade para dialogar com outras culturas, outras civilizações. Não é por acaso que os regimes mais autoritários e ditatoriais, assim que se instalam no poder, logo partem para fechar as fronteiras dos países, dificultando o contato com os povos estrangeiros e, mais notadamente, com a mídia estrangeira.

Diálogo não significa aceitação incondicional de outros modos de pensar ou viver. Significa, isto sim, uma capacidade para ouvir sem preconceitos e sem juízos de valor preconcebidos. Isso, por sua vez, requer uma atitude crítica em relação a tudo que destoa dos valores que sempre nortearam as nossas vidas, o nosso modo de ser e comportar.

É neste contexto que devemos avaliar o lugar do ensino de inglês no mundo de hoje. Já se foi o tempo em que a atividade de ensino-aprendizagem dessa língua era encarada como tendo uma única meta: a de preparar o aluno para uma cultura diferente, por mais que se queira negar isso, “superior” à nossa. Um exame mais cuidadoso das práticas reais dentro da sala de aula, até pouco

tempo atrás, nos mostra que elas visavam a formar alunos cada vez mais alienados, na medida em que adquiriam competência na língua estrangeira. “Nem sei como dizer isso em português” é uma das coisas que os alunos mais avançados costumam dizer aos seus professores, numa atitude que julgo extremamente preocupante, embora não passe de uma forma de auto-congratulação por parte de quem faz tal comentário. Os próprios alunos eram, com frequência, convidados/coagidos a se livrarem dos traços da sua cultura, a fim de poderem incorporar a cultura da língua estrangeira. Como se isso fosse a condição essencial para a aquisição da nova língua, da nova cultura!

Hoje em dia, está mais claro do que nunca que uma língua como o inglês não reflete mais a cultura de qualquer país em particular. O preço que o inglês precisou pagar para se tornar uma língua genuinamente internacional foi o de não mais pertencer a esta ou aquela nação, a esta ou aquela cultura específica (WIDDOWSON, 1994). Isso torna possível uma democratização da língua inglesa (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2006), não só ao redor do mundo mas, talvez mais significativamente, entre as diferentes classes sociais dentro de cada um dos países “consumidores” dessa língua que já se transformou em uma mercadoria muito cobiçada (RAJAGOPALAN, 2003). Um corolário mais ou menos óbvio dessa constatação é que hoje a língua inglesa (ou melhor, aquilo que venho chamando de *World English*) (RAJAGOPALAN, 2004, 2005 a,b,c) pertence a todos aqueles que dela fazem uso, seja qual for a frequência ou intensidade do uso). Lembremo-nos, por exemplo, que, a fim de transformar o etanol em uma mercadoria, o Brasil e os EUA tomaram a recente decisão conjunta de tornar acessível a tecnologia para todos os países vizinhos a um custo muito baixo. Ou seja, o *World English* não é propriedade privada de ninguém. Faça minhas as seguintes palavras de Cruz (2006, p. 50):

A nossa função como professores é esclarecer para os nossos aprendizes até onde as suas expectativas com cada língua estrangeira poderão levá-los, sem idealizações alienadas e sem enaltecer ufanismos ou exacerbar os prováveis complexos de inferioridade ou superioridade cultural. O confronto de línguas e culturas distintas, independentemente de quais sejam, se hegemônicas ou não, poderá realmente ser um fator de crescimento humano, com o aumento do respeito pelo nacional e pelo estrangeiro.

No *World English*, o nacional e o estrangeiro têm pesos iguais. O motivo de adquirir domínio suficiente não é adquirir uma nova identidade ou criar

uma nova identidade esquizofrênica, mas de acrescentar, de forma harmoniosa, novos traços à identidade já consolidada. Dito de outra forma, ajudar na formação de um(a) cidadã(o) do mundo, alguém capacitado para interagir com estrangeiro(a)s, sem abrir mão da própria identidade, da própria cultura.

É claro que, para implantar a nova atitude em relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, sobretudo em países não-anglofonos, é absolutamente necessário focar nas crenças dos professores e alunos (BARCELOS; ABRAHÃO, 2006). Pois, sem uma mudança radical na forma de encarar o lugar de línguas estrangeiras e a forma de ensinar-aprender as línguas estrangeiras, pouco se pode fazer no sentido de melhorar o desempenho dos alunos, transformando o processo em algo significativo e frutífero. Mas tudo isso deve-se dar de forma consensual e não impositiva (como acontece na maioria das vezes). É preciso dialogar com todas as partes envolvidas. Como acertadamente aponta GIMENEZ (2005, 2001),

Quebrar a hierarquização que existe entre os que elaboram e os que executam o currículo é [...] essencial para a construção de objetivos viáveis e exequíveis. Entretanto, isto não significa a abolição dos conflitos gerados a partir de diferentes posicionamentos ideológicos e modos de se conceber o trabalho nas escolas.

A razão da busca do consenso tem a ver com o fato de o ensino de língua (quer materna, quer estrangeira mas, principalmente, a segunda) ser uma questão da política lingüística (RAJAGOPALAN, 2006) e não da teoria lingüística, como se acreditava até bem recentemente. A política lingüística, diferentemente da teoria lingüística, tem sua origem na seguinte pergunta: o que deve uma nação fixar como meta em relação ao planejamento e ao ensino de línguas (sabemos que são, na verdade, os dois pólos de um mesmo contínuo) com vistas ao bem-estar dos seus cidadãos?

Ou seja, no fim das contas, o ensino de línguas é uma atividade transformadora porque faz parte de uma atividade eminentemente política, com desdobramentos indiscutivelmente políticos.

Agradecimento

Sou grato ao CNPq pela concessão da bolsa de produtividade em pesquisa – processo n.º 304557/2006-4

Notas

- ¹ *The old order changeth, yielding place to new;
And God fulfils himself in many ways,
Lest one good custom should corrupt the world*

(Tradução do autor).

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1999.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- CRUZ, Décio Torres. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (orgs.). *Espaços Lingüísticos: Resistências e Expansões*. Salvador, BA: EDUFBA, 2006. p. 25-56.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Nova Iorque: Herder & Herder, 1970.
- GIMENEZ, Telma. O currículo de língua estrangeira na perspectiva de professores. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa (orgs.). *Perspectivas Educacionais e O Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: Educat, 2005. p. 199-218.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. The ambivalent role of English in Brazilian politics. *World Englishes*. 22/2, 2003. p. 91- 101.
- . The concept of “World English” and its implications for ELT. *ELT Journal*. 58/2, 2004. p. 111-117.
- . Non-native speaker teachers of English and their anxieties: An experiment in action research. Lurda, Enric. (ed.). *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Profession*. Boston, MA: Springer, 2005a. p. 283-303.
- . A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva’. In: Lacoste, Yves (org.) *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005b. p. 135-159.
- . O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado/a por ela’. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa;

ANDREOTTI, Vanessa; (orgs.). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas, RS: Educat, 2005c. p. 37-48.

———. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (orgs.). *Espaços Lingüísticos: Resistências e Expansões*. Salvador-BA: Editora da UFBA, 2006. p. 15-24.

SCHEYERL, Denise e SIQUEIRA. Inglês *for all*: entre a prática excludente e a democratização viável. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (orgs.). *Espaços Lingüísticos: Resistências e Expansões*. Salvador, BA: EDUFBA. p. 57-96.

WIDDOWSON, Henry. G. The ownership of English. *TESOL Quarterly* 28/2, 1994: p. 377-88.

Aquisição de LE como ato emancipatório

Werner Heidermann
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Quem estuda uma língua estrangeira o faz por um determinado motivo – e o motivo não é a “transformação social”. Quem estuda uma língua estrangeira o faz com base em um determinado pré-entendimento da questão do que é uma língua. Na maioria das vezes a pessoa deve pensar na função comunicativa da linguagem e nas vantagens de saber se comunicar em mais de um idioma. Quem estuda uma língua estrangeira faz isso pensando em si mesmo – ninguém pensa no mundo, muito menos ainda na “analogia entre o homem e o mundo”, como o faz Wilhelm von Humboldt (apud HEIDERMANN; WEININGER 2006, p. 9):

É por isso que o estudo da língua, para além do uso da língua em si, ensina também a analogia entre o homem e o mundo, em geral, e cada nação, em particular, a qual se expressa na língua – e como o espírito que se revela no mundo não pode ser reconhecido de modo exaustivo por nenhuma dada quantidade de pontos de vista, sendo antes que cada novo ponto de vista descobre algo de novo -, seria portanto melhor multiplicar as diferentes línguas, na medida permitida pelo número de seres humanos habitantes do planeta.

Aprender uma língua estrangeira, então, com a finalidade de açambarcar melhor a complexidade do mundo, de entender um pouco mais o espírito que amalgama tudo isso aqui ao nosso redor – a língua estrangeira como complementação da língua materna – a língua estrangeira como necessidade epistemológica sim, sem necessidade, aliás, de realizações comunicativas.

Aprender uma língua estrangeira motivado pelas necessidades comunicativas do cotidiano atual é quase um desperdício (a comunicação entre pessoas no supermercado, por exemplo, reduziu-se à dicotomia digital “crédito ou débito?”, dicotomia que não exige maior conhecimento lingüístico em nenhum idioma).

Ninguém precisa de uma língua, ou seja, de um sistema de abrangência maravilhosamente enigmática, para comunicar as orientações básicas do dia-a-dia. Precisamos da língua para descobrir a nós mesmos, precisamos das línguas para descobrir a verdade. Cito pela segunda vez Wilhelm von Humboldt (apud HEIDERMANN; WEININGER 2006, p. 77):

Por meio da dependência recíproca entre o pensamento e a palavra, evidencia-se de maneira clara que as línguas não são meios para se representar a verdade já conhecida, mas sim para se descobrir a verdade que não se conhecia previamente. Sua dessemelhança não é a de sons e sinais, mas uma dessemelhança das próprias visões de mundo. Aqui se encontra o motivo e o último objetivo de toda pesquisa lingüística. A soma do que é cognoscível fica, como um campo a ser trabalhado pelo espírito humano, num ponto médio entre todas as línguas, e independente delas.

Entendendo a chance da coexistência das línguas assim, a “transformação social” se torna inevitável pois se torna intolerável qualquer provincianismo epistemológico. Onde o outro entra em cena, o próprio se torna questionável e supera sua estagnação aparentemente confortável.

Aprendizagem de línguas não deveria ser, em primeiro lugar, assunto vinculado ao comércio internacional ou até ao turismo com suas preferências fúteis; nunca deveria ser um meio de chantagem de pais por parte de escolas e escolinhas, cursos e cursinhos (“Sem inglês seu filho será perdido!”)

Línguas servem para “descobrir a verdade que não se conhecia previamente”, como diz Humboldt; e línguas servem para superar os limites da factualidade do mundo, como escreve Steiner (2005, p. 76) em sua obra *Depois de Babel* (prefácio):

Foi a capacidade miraculosa [...] das gramáticas para gerar expressões contrafactuais, proposições condicionais e, acima de tudo, tempos verbais do futuro que deram poder a nossa espécie para ter esperança, para ultrapassar a extinção do indivíduo. Nós resistimos, resistimos criativamente, em razão de nossa decisiva capacidade de dizer não à realidade, de construir ficções de alteridade para nossa consciência

habitar – alteridade sonhada, desejada ou esperada. É nesse exato sentido que o utópico e o messiânico são figuras de sintaxe.

Linguagem como instrumento da resistência existencial. Em um encontro sobre “Linguística Aplicada e Tradução” não podemos parar numa reflexão filosófica e meditativa. Aprender uma língua significa % além da tentativa de entender de tudo um pouco melhor aquisição do vocabulário e da gramática, significa declinações e conjugações, significa decorar e esquecer, gostar e detestar, progredir e regredir.

A nossa disciplina, ou melhor, as nossas disciplinas não têm um impacto fulminante sobre as tendências sociais como podemos constatá-lo, por exemplo, no caso das tecnologias de informação. Nas disciplinas técnicas, o conhecimento se renova num ritmo jamais observado em outro âmbito ou outra época – o formato técnico de ontem torna-se ultrapassado hoje e é logo esquecido. Nossa disciplina, no entanto, é diferente – nossa velocidade é a do serviço público supranacional. Gostamos de discutir “a progressão um pouco mais rápida do material didático x” e “a progressão um pouco mais lenta do material didático y”; repetimos o lugar comum que não existe “método perfeito”; defendemos a “abordagem comunicativa” contra os xiitas metodológicos do modelo “gramática e tradução”; falamos em estruturas “pós-comunicativas”; e adoramos reinventar a roda didático-metodológica. Tudo demanda muito tempo, o espírito inovador não é sustentável, a rotina sempre ganha sobre o risco. *The book is still on the table* (‘o livro ainda está na mesa’).

The book on the table, ‘o livro na mesa’ é o anacronismo mais óbvio dentro de nosso ambiente profissional. Falamos em “aprendizagem individual de línguas”, em “técnicas individuais”, sabemos que cada indivíduo aprende de forma diferente, percebe de maneira única, vê como só ele vê, conhecemos os conceitos neurológicos de tudo isso e – na hora H mandamos comprar o livro didático, o livro didático com uma tiragem de milhões de exemplares no mercado mundial. A retórica da individualidade do ensino encontra a uniformidade do livro de uma determinada língua estrangeira, num cursinho na África do Sul, numa universidade na Califórnia, num curso preparatório em Paris, numa escola de línguas em Salvador da Bahia.

Milhões de alunos no mundo inteiro, assim, aprendem no mesmo ritmo, estudam a mesma coisa, discutem o mesmo problema. O absurdo, muitas vezes, é banal. Faz sentido que o aluno belga, por exemplo, estude a culinária alemã, pois o próximo restaurante fica a uma distância de uma hora. Dos

nossos alunos brasileiros, no entanto, apenas uma minoria terá a chance de um dia viajar para a Alemanha. E, mesmo para eles, a maioria dos assuntos oferecidos por livros didáticos é obsoleta ou irrelevante. Contra as modas terminológicas das décadas passadas (“autenticidade” seria um exemplo) gostaria de propor um critério simples para a escolha de conteúdo no ensino de línguas estrangeiras. O critério poderia, deveria ser, a meu ver, a relevância de um conteúdo para o indivíduo. E hoje um tal critério é factível e pode ter conseqüências, pois através da internet o processo de aprendizagem pode ser organizado de forma altamente individualizada. Não se trata mais do livro na mesa, mas de um interesse, um tema, um assunto, um conteúdo que vale a pena ser pesquisado por um aluno ou por um grupo de alunos. Antigamente, este caminho metodológico era inviável porque o acesso às informações era muito restrito. Com mais de 10 bilhões de páginas somente no sistema *Google*, isso mudou – não existe mais assunto desconsiderado nas máquinas de busca. A quantidade gerou um salto qualitativo. Para dar um exemplo, lembro de uma aula em Salvador, no Instituto Goethe, onde um grupo queria pesquisar sobre história, sobre as origens do boné. Depois de uma hora de trabalho, o grupo apresentou um texto muito bem elaborado, cujo sumo consistia na informação: o boné é uma invenção brasileira. Durante a escravidão, a posse de chapéus por escravos era proibida. Um escravo, então, roubou um elegante chapéu de seu dono e cortou uma grande parte da aba – estava pronto o protótipo do boné. Nesse ponto não interessa muito discutir a veracidade da história – aliás, uma pesquisa assim sempre é um bom motivo para alertar sobre a confiabilidade reduzida de informações da internet. O que interessa é a possibilidade técnica de uma abordagem desejada, ou seja, da individualização do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho pode e deve ser organizado % muito mais do que até hoje % em forma de projetos de estudo. O grupo define o assunto, o professor ajuda na sua delimitação, o grupo pesquisa e pede informações, por exemplo, através de *e-mails* e telefonemas e compila os resultados para uma apresentação. O professor corrige sempre quando for necessário os textos dos alunos.

O lugar do professor não é mais no centro das atividades, no centro da sala; sua função reside muito mais no acompanhamento logístico do grupo. Não é menos importante do que antes; a responsabilidade pelo sucesso dos projetos é dele. O mais promissor será o projeto que já vem como idéia do próprio aluno, do próprio grupo. Um exemplo seria a questão muito concreta da maneira como carros *Volkswagen* são equipados, em termos de segurança,

no Brasil e no mercado internacional. A pesquisa apresentada, no final do projeto mediante o programa *powerpoint*, pode, por exemplo, mostrar como, na perspectiva de uma empresa multinacional, a vida num país vale dramaticamente menos do que em outro. A tecnologia ainda relativamente nova pode integrar, mais do que antigamente, a fotografia na aula de línguas estrangeiras. Imagino, por exemplo, um projeto fotográfico com o tema “Idosas e idosos”. Pode ser um assunto lingüísticamente rico, socialmente relevante, abrange várias dimensões de aprendizagem como, por exemplo, a empatia social, a estética visual, a elaboração de um conjunto de língua e imagem. O projeto pode facilmente ser organizado em forma de uma exposição fotográfica e enviado para qualquer lugar do mundo onde exista um grupo paralelo interessado em mandar sua exposição sob o mesmo tema. Este modelo de intercâmbio é viável também porque não causa quase nenhum custo.

O futuro do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras se baseará na individualidade dos programas e dos projetos de cada aluno. Para ser aceito pelo aluno, qualquer conteúdo terá que ser considerado relevante. Chega de fazer de conta com dramatizações e simulações – através do virtual acontece pela primeira vez, em grande escala, a realidade entrando na sala de aula de línguas estrangeiras.

Gostaria de pelo menos pincelar mais um aspecto relativamente inovador do nosso trabalho. Em decorrência do multilingüismo politicamente desejado surgiu na Europa uma tendência de não apenas incentivar o ensino e a aprendizagem de línguas (todo europeu deve dominar no mínimo três línguas – assim uma norma importante da política lingüística.). Surgiu a “intercompreensão” com a proposta de ensinar e aprender famílias lingüísticas. A idéia central é que com uma única língua estudada da mesma família (digamos o francês, neste caso do grupo das línguas românicas), o aluno alemão, para dar um exemplo, adquire conhecimentos muito além do francês, pois adquire conhecimentos basicamente passivos ou instrumentais do espanhol, italiano, português, catalão, romeno, e, ainda mais, o que concerne a vários idiomas minoritários como o sardo, corso, galego, ladino e muitos mais. São atualmente três programas financeiramente bem equipados: *EuroComGer* para as línguas germânicas; *EuroComRom* para as línguas românicas e *EuroComSlav* para as línguas eslavas. Ponto de partida do projeto *Eurocomprehesion* é a simples observação de que o tempo de estudar parece cada vez mais curto e a proposta, por isso, consiste em aproveitar os efeitos de sinergia na aprendizagem de várias línguas estrangeiras da mesma origem. Os primeiros resultados são

promissores – para minha área de atuação (ou seja, a língua alemã) gostaria muito de implementar uma série de aulas introduzindo elementos básicos do holandês, do dinamarquês, do sueco etc. Além das vantagens óbvias e práticas, esta abordagem poderia contribuir a um novo entendimento do conjunto das línguas e da função deste entendimento. Não são sistemas diferentes apenas para denominar a mesma coisa de maneira diferente; são articulações de lógicas diferentes, de percepções às vezes contrárias. É a concepção de Humboldt que Steiner, em sintonia, registrou da seguinte maneira: “Cada língua mapeia o mundo diferentemente.” Nós, professores de línguas, temos a nobre tarefa de acrescentar mapeamentos, perspectivas, mundos.

Referências

HEIDERMANN, Werner; WEININGER, Markus J. (Org.). **Wilhelm von Humboldt** : linguagem, literatura, bildung. Edição Bilingüe. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Núcleo de Pesquisa em literatura e tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

STEINER, George. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. Tradução do inglês: Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005.

Pesquisa em tradução literária

3

Dependências, assimetrias e desafios na tradução para a criança e o jovem no Brasil

João Azenha Junior
Universidade de São Paulo (USP)

História e teoria definem assimetrias e relações de dependência

Em *A tradução: núcleo geratriz da literatura infantil/juvenil*, Coelho (1987) descreve sucintamente aquilo que se poderia definir como a síntese de um processo de intercâmbio de formas e temas literários que, operado por intermédio da tradução, esteve sempre presente na base da formação das línguas e das literaturas no mundo inteiro.

Partindo da Índia do séc. VI a.C., aproximadamente, algumas narrativas edificantes, originariamente usadas por pregadores budistas, chegam à Europa ao longo dos séculos pelas mãos de numerosos tradutores, transformam-se em histórias para crianças e jovens. Mais tarde, trazidas pelos colonizadores portugueses, chegam ao Brasil. No decorrer de um longo processo, essas narrativas são alimentadas na interação com outras manifestações literárias brasileiras, mas também com os primeiros passos da consolidação do sistema escolar no Brasil e na década de 1940, acabam chegando a um sítio no interior do estado de São Paulo. Ali, ambientadas num cenário tipicamente interiorano, essas narrativas são recontadas, então, por Narizinho e por Emília, a boneca de pano, ambas personagens do escritor Monteiro Lobato. Por volta da década de 1960, quando as histórias em quadrinhos já têm um espaço conquistado e depois de a produção de literatura infantil e juvenil brasileira, miscigenada

por narrativas que vêm de tempos imemoriais, ter adquirido contornos próprios, tem início, então, o caminho de volta: os personagens da *Turma da Mônica*, do escritor Maurício de Sousa, começam a ganhar o mundo. E o fazem para cumprir, em outras terras, uma função fundamental que a história atribuiu a esse gênero: divertir e educar, nem sempre e não necessariamente nesta ordem, conforme veremos adiante.

À gênese da literatura infantil e juvenil brasileira subjaz, portanto – como nos ensina Coelho (1987), um processo de reescrituras e de transformações que, a exemplo, de processos análogos na formação das línguas e das literaturas, tem sido sempre operado num ponto determinado do tempo e do espaço, sofrendo, como não poderia deixar de ser, as conseqüências dessa ancoragem. Lajolo e Zilberman (1984) ressaltam, por exemplo, a dificuldade que esse gênero literário tem experimentado para se legitimar desde seus primórdios. As autoras apontam o exemplo de Charles Perrault que, em 1697, não teria aceitado assinar os seus *Contos da mamãe gansa*:

[Mas] este livro passou por uma situação curiosa que explicita o caráter ambivalente do gênero nos seus inícios. Charles Perrault, então já uma figura importante nos meios intelectuais franceses, atribui a autoria da obra a seu filho mais moço, o adolescente Pierre Darmancourt; e dedica-a ao delfim da França, país que, tendo um rei ainda criança, é governado por um príncipe regente (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 15).

A essa dificuldade de legitimação somam-se, no desenrolar da história mais recente, duas outras relações de dependência importantes: a primeira, é a dependência da escola, visto que a habilidade de ler é entendida como pressuposto para a leitura e vem associada ao crivo da proposta de educar, de preparar a criança para o mundo; a segunda, diz respeito aos ditames do mercado editorial e livreiro, para os quais o livro infantil é objeto negociável e comercializável. De ambas, a produção de literatura infantil e juvenil recebe ingerências das mais diversas ordens, associadas, por vezes, a aspectos do imaginário das culturas, por outras a questões ideológicas, a que o livro infantil e juvenil tem estado subordinado.

Tradução, miscigenação, reescritura, transformação, subordinação ao imaginário e a ideologias: se estas parecem ser características recorrentes, que marcam a evolução e a sedimentação desse gênero literário a partir das linhas mestras de sua história, então elas coincidem, em grande parte, com aspectos

tratados por uma vertente específica dos Estudos da Tradução, que se ocupa da tradução para a criança e o jovem.

Com efeito, um breve exame da reflexão sobre esse tipo de tradução nos últimos quarenta anos também aponta assimetrias e relações de dependência. Reiss (1982), por exemplo, na esteira dos trabalhos sobre esse gênero realizados na Alemanha e na Suécia na década de 1970 (KLINGBERG 1978a, 1978b; NEUMANN 1979), caracteriza o processo de traduzir para a criança e o jovem como um processo regido por uma “comunicação assimétrica”. Por assimetria, a autora refere-se ao fato de que são os adultos que escrevem para as crianças e os jovens e também são os adultos que traduzem para (outros) jovens e crianças o que (outros) adultos escreveram para (outros) jovens e crianças. Reiss (1982) aponta ainda outras relações de dependência, que confirmam e complementam aquelas derivadas da História: a intermediação de várias instâncias durante todo o processo de produção da tradução e, posteriormente, do livro¹, além das limitações daquele que parece ser o traço por excelência desse gênero literário: o seu público-alvo². Este último, com suas habilidades de compreensão e de discernimento em diferentes estágios de formação, possuiria uma autonomia apenas relativa e estaria, por decorrência, mais à mercê das dependências a que esse gênero literário está exposto. De todas essas dependências e relações assimétricas, Reiss (1982) deriva conseqüências para as estratégias adotadas por tradutores que trabalham com a tradução de livros para a criança e o jovem.

A essas dependências e assimetrias vem somar-se o tipo de representação a que recorrem os autores de literatura infantil e juvenil:

Estes [os livros para a criança e o jovem] deixam transparecer o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo. Em outras palavras, não se trata necessariamente de um espelhamento literal de uma dada realidade, pois, como a ficção para crianças pode dispor com maior liberdade da imaginação e dos recursos da narrativa fantástica, ela extravasa as fronteiras do realismo. E essa propriedade, levada às últimas conseqüências, permite a exposição de um mundo idealizado e melhor, embora a superioridade desenhada nem sempre seja renovadora ou emancipatória. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 19).

Decorre daí que no processo de criação da literatura para a criança e o jovem, trata-se, de um lado, da *interpretação* que o autor faz do mundo dentro do texto e, de outro, da *imagem* de criança formada na cabeça do escritor. No

caso da tradução desse gênero de literatura, trata-se, pois, de uma dupla projeção: na recepção do texto a traduzir, a interpretação do tradutor pode convergir para essa criança imaginária e para seu mundo (também imaginado), ou então deles divergir. Na reescritura do texto, desta vez com os olhos voltados para o destinatário da tradução, o processo todo se repete numa projeção especular³:

[...] o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele. Em vista desse aspecto, a literatura para crianças pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante. Porém, pela mesma razão, poucos gêneros deixam tão evidente a natureza utópica da arte literária que, de vários modos, expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente. Esse fato, somado aos anteriormente citados, dão a entender que a literatura infantil padece do perigo do escapismo, da doutrinação ou de ambos. Todavia, por matizar essa aptidão, ou desejar aniquilá-la, ela assegura sua continuidade histórica. Esta, por sua vez, advém ainda de outro fator característico: sua permeabilidade ao interesse do leitor. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, 19).

Essa permeabilidade do gênero ao interesse do leitor, “expressa na tentativa de traduzir, por simbologia, a realidade mais íntima de seus leitores, crianças e jovens” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 20), parece ser a contrapartida dessas relações assimétricas e de dependência. Não fosse essa válvula de escape, por assim dizer, que une o gênero literário à ilusão e à fantasia, as obras escritas e traduzidas para a criança e o jovem estariam exclusivamente a serviço de tais relações: “do grande elenco de obras publicadas no séc. XVIII, poucas permaneceram, porque então era flagrante o pacto com as instituições envolvidas com a educação da criança” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1984, p. 20).

Assim, num jogo compensatório, o apelo à sensibilidade, à diversão, ao lúdico é o que assegura historicamente o interesse do público e, conseqüentemente, a perenidade do gênero:

Mas, então, como atingir esse público [...], senão recobrando-se para o universo ficcional ao menos uma parcela do prazer vivido fora do livro? Materializar no texto as possibilidades de brincadeira,

o caráter lúdico da vida e seus encantos: nisso parece estar o desafio de se traduzir para o jovem e a criança (AZENHA, 2005, p. 379).

Desse modo, a escritura tradutória em obras de literatura para a criança e o jovem põe em curso, de um lado, todo o poder de observação e de ponderação do tradutor na avaliação das relações de dependência para cada caso e na determinação de interstícios que lhe permitam atuar criativamente; de outro, ativa todo o seu potencial criativo e, portanto, autoral para o texto que traduz:

[...] para além das adaptações que têm de ser feitas nas traduções de literatura infantil e juvenil sob influência das instâncias intermediárias, ocorre com frequência que decisões tenham de ser tomadas tendo em vista a especificidade do grupo a que se destina a tradução. Tais decisões, porém, não podem ser generalizadas e exigem do tradutor a consideração do contexto lingüístico, situacional e sociocultural, bem como do tipo e do gênero textuais e da finalidade da tradução. Fica, então, a cargo da competência tradutória de cada tradutor decidir a qual desses fatores cabe, no caso concreto, o papel *decisivo* a favor ou contra a adaptação. E justamente isso deixa entrever que, precisamente na tradução de LIJ, o tradutor se transforma em *autor* secundário, ao qual compete, em larga medida, tomar decisões que não emanam do autor do original, mas que devem ser tomadas de forma independente, com o olhar voltado para os jovens leitores na língua de chegada (REISS, 1982, p. 12, tradução nossa).

Em suma, o reconhecimento de tais relações assimétricas e de dependência, de um lado, e a consideração da permeabilidade ao interesse do leitor, de outro, leva-nos a aceitar a idéia do tradutor como (co)autor, cuja habilidade em administrar muitas variáveis e em resgatar para o interior do discurso o prazer de ler, brincar e aprender (AZENHA, 2005), parece garantir a sobrevivência e a evolução do gênero. É natural, portanto, que a moldura teórica da qual emergem as considerações anteriores enfatize o predomínio da *função* do texto traduzido no momento de sua inserção num sistema literário diferente, defenda em ampla medida a visibilidade do tradutor (VENUTI, 1995) e encontre respaldo, portanto, num novo paradigma dos Estudos da Tradução que substitui uma visão predominantemente prescritiva por uma visão descritiva (VAN COILLIEN; VERSCHUEREN, 2006).

Outras dependências e assimetrias

No Brasil, podemos observar que, a despeito de todas as dependências e assimetrias que caracterizam o gênero, histórica e teoricamente, a produção de literatura infantil e juvenil tem experimentado um crescimento de certo irregular, se observado pontualmente, mas ainda assim constante, se considerarmos intervalos de tempo maiores. Vejamos alguns dados extraídos da participação brasileira na Feira Internacional do Livro Infantil e Juvenil de Bologna em 2006: a citação literal

No Brasil, o mercado infantil e juvenil representou, em 2003, 10% do total de títulos produzidos (ou 3.570 dos 35.590), enquanto que os exemplares alcançaram 6,9% (20,7 milhões) dos 299,4 milhões livros impressos, segundo dados da Câmara Brasileira do Livro. Em 2004, a participação dos títulos infantis e juvenis cresceu um pouco, para 10,5% do total, mas com destaque para os livros juvenis, que cresceram 22,55%, enquanto os infantis decaíram 8,67%.

A produção de exemplares diminuiu para 6,5% do total, crescendo para as obras juvenis (22,96%) e decaiu para as infantis (13,15%). Produção que, com a honrosa exceção de 2002, quando quase 86 milhões de exemplares de livros infantis e juvenis foram impressos – número provavelmente inflado por compras governamentais –, vem caindo consideravelmente nos últimos anos, assim como o número de títulos, que em 1997 alcançou a marca de 14.500.

Para ajudar a alterar esta situação de queda, que ocorre em todo o mercado editorial brasileiro, um caminho seria investir em políticas de tradução de autores nacionais. [...] No Brasil, o Programa de Bolsas de Apoio à Tradução de Escritores Brasileiros, contempla 24 bolsas por ano no valor de US\$ 3 mil para editoras estrangeiras interessadas em publicar obras de autores brasileiros inéditas em seu idioma. Algo tímido diante das potencialidades que este mercado pode atingir. (DORIGATTI, 2006, p. 3).

Como em outros países do mundo, também aqui a produção de literatura para o jovem e a criança está sujeita a condicionantes macroestruturais, conjunturais, de política econômica e social, todas de grande influência sobre a formação do leitor. Os contornos e a extensão dessas políticas, por sua vez, dependem de investimentos na área de educação e de políticas de expansão do mercado editorial:

A UNESCO realizou recentemente estudos para identificar os fatores relacionados à criação do hábito de leitura de uma pessoa (e de uma nação) e relacionou alguns que podem ser considerados determinantes [...]. Entre os aspectos qualitativos, caberia destacar: a) ter nascido numa família de leitores; b) ter passado a juventude num sistema escolar preocupado com o hábito de leitura; e c) o valor “simbólico” que a cultura nacional atribui ao livro. Entre os aspectos quantitativos, os mais relevantes seriam: a) o preço do livro; e b) o acesso ao livro, que envolve distribuição eficiente, número de pontos de venda, de bibliotecas, entre outros. Todos esses fatores são fundamentais na formação do hábito de leitura. No Brasil, porém, muito se precisa avançar nesse segmento, tendo em vista *o baixo consumo per capita, atualmente na faixa de 2,5 livros/habitante/ano*. Em contraste, o consumo situa-se em torno de *10 livros per capita em países desenvolvidos*, como os Estados Unidos, a França, entre outros. Além disso, *expressiva parcela do consumo nacional (60%) é constituída de livros didáticos*, indicando que o livro escolar (didáticos e paradidáticos) é o único que grande parte da população conhece, a qual, terminada a escola, perde totalmente o contato com ele (GORINI; BRANCO, 2000, p. 5, grifos nossos).

A se considerar o estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as condições para a expansão da produção de livros para a criança e o jovem careceria ainda de medidas que envolvem políticas públicas consistentes de médio e longo prazo. Para os aspectos qualitativos, “nascer numa família de leitores” ainda não é privilégio de muitos. No Brasil, cerca de 11% da população (ou cerca de 16 milhões de pessoas) são analfabetos⁴. O item “b” dos aspectos qualitativos também apresenta problemas para a realidade brasileira: o hábito da leitura pressupõe, primeiramente, a freqüência à escola. No Brasil, dados de 2002 dão conta de que até os 6 anos de idade, apenas 36,5% das crianças freqüentam a escola. Para a faixa etária entre 7 e 14, este número sobe para 97%⁵. E ainda que incentivado nas escolas públicas, cujos recursos materiais e humanos, na grande maioria dos estados da Federação, está abaixo do razoável, o hábito da leitura tropeça ainda na distribuição irregular das livrarias no território nacional: “em relação aos canais tradicionais, dos 5.700 municípios brasileiros, apenas 600 têm livrarias regulares, ou seja, quase 90% deles não possuem sequer uma livraria instalada” (GORINI; BRANCO, 2000, p.15).

No que respeita ao item “c” – o “valor simbólico” que a cultura atribui ao livro –, deparamo-nos aqui com um aspecto ligado ao imaginário e aos traços culturais do brasileiro: com frequência se diz que o brasileiro não gosta de ler. À parte um fundo de verdade (ou de preconceito) que tal afirmação possa encerrar, fato é que outros dados têm revelado, de um modo geral, que o brasileiro atribui maior valor simbólico a outros bens:

Os economistas também identificaram sérios concorrentes para o livro: o celular e a internet. Segundo os dados por eles apresentados, o país já possui 79 milhões de aparelhos celulares, com 43 celulares por cada 100 habitantes, superior à média mundial de 31 celulares por cada 100 habitantes. Destes, 81% são de aparelhos pré-pagos, o que sugere que a população de baixa renda, que por décadas ficou a margem da telefonia fixa, está chegando ao mercado.

Em relação à Internet, o Brasil possui 11,5 milhões de usuários domésticos, com utilização mensal de 16 horas e 54 minutos por pessoa, superior a muitos países desenvolvidos, como a França, onde a média mensal é de 15 horas e 40 minutos por pessoa. Apesar disto, a Internet não pode ser considerada totalmente maléfica aos livros, já que acaba incentivando a leitura e a escrita, e criando novos leitores.

Mas, mesmo entre as famílias com mais de 30 salários mínimos de renda, os gastos com telefonia fixa e móvel são, em média, quatro vezes maiores que os gastos com produtos editoriais, aí incluídos livros, jornais e revistas. Enquanto gastaram R\$ 248 com telefonia em 2004, os gastos com livros, jornais e revistas foram de R\$ 61.

Já para quem ganha entre 10 e 15 salários mínimos, os gastos com telefonia superaram em seis vezes o valor gasto com jornais, livros e revistas. A média para esta faixa salarial foi de R\$ 93 para a telefonia, e de R\$ 14 com produtos editoriais, no ano passado. Além disso, houve uma elevação brutal de tarifas básicas, como água, gás, luz, telefone. Assim, o livro acaba saindo de vez da cesta básica do brasileiro (CRISE..., 2005).

Quanto ao preço do livro e também o acesso a ele, podemos dizer que esses itens sofrem as influências dos anteriores. Tomado isoladamente, o livro pode ser considerado caro para a média do brasileiro. Tal dado, porém, conflita com o preço de telefones celulares, por exemplo, e também com o acesso à

Internet. Parece tratar-se, portanto, mais de uma questão de valor atribuído a bens de consumo. Já quanto ao acesso ao livro especificamente, este também pode ser considerado problemático devido à maciça concentração das vendas nas regiões sudeste e sul do país, onde está localizada a grande maioria das livrarias e distribuidoras:

As vendas [de livros] estão fortemente concentradas no Rio de Janeiro e em São Paulo, que juntos respondem por mais de 65% do mercado global. Se adicionarmos Brasília, Porto Alegre e Belo Horizonte aos dois municípios, o conjunto passa a representar mais de 90% das vendas de livros no país. Entretanto, mesmo nessas cidades os pontos de venda são poucos e encontram-se mal distribuídos. Por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro há uma livraria para cada 33 mil habitantes; em contraste, mais de 300 cidades em todo o mundo alcançam o índice de uma livraria para cada 10 mil habitantes, segundo a UNESCO. Em algumas regiões do país, o principal contato do grande público com o livro acontece nas feiras, como as bienais do livro e outras feiras regionais, que chegaram a representar 2% do total de exemplares vendidos no Brasil em 1998 (GORINI ;BRANCO, 2000, p. 15).

No que respeita à tradução, particularmente de livros para o público infantil ou jovem, o volume de traduções desse gênero de texto no Brasil é bastante considerável: cerca de 19% dos livros publicados para jovens e crianças são traduções⁶. Contudo, e a despeito de todas as condicionantes apresentadas até aqui, a expansão e a sedimentação do gênero entre nós pode ser atestada, por exemplo, no aumento e na especificidade das categorias de prêmios outorgados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ): de uma só categoria em 1974, essas categorias passaram a ser 16 em 2005⁷, conforme demonstra o quadro apresentado a seguir. Tal fato não apenas denota uma expressiva expansão e sedimentação do gênero, como também revela uma série de agentes e instâncias intervenientes no processo de produção do livro infantil e juvenil. Ademais, a prática, neste caso, parece andar *pari passu* com a teoria: desde 2005, as categorias “tradução” e “adaptação” foram reunidas numa só, o que coincide com avanços recentes nas pesquisas que enfocam esse controvertido aspecto dos Estudos da Tradução:

1974 criança	1993 ilustrador revelação projeto editorial	2005 literatura em língua portuguesa (Antologia de poemas portugueses para a juventude)
1978 jovem	1994 melhor ilustração tradução de livro informativo	tradução/adaptação (para criança, jovem e informativo)
1981 imagem		
1988 tradução	1997 livro-brinquedo	
1989 tradução criança tradução jovem	1999 livro teórico	
1991 livro informativo	2000 <i>reconto</i>	

Quadro 1 - Síntese da evolução das categorias de premiação da FNLIJ.
Fonte: FNLIJ. (LIVROS..., [2006]).

No que respeita à compra e venda de direitos para a publicação de traduções, o Brasil ainda mais compra do que vende. No jogo de forças entre países dominantes e aqueles que se encontram na assim-chamada “periferia”, o Brasil encontra espaço para uma relação bilateral mais sistemática com os países da América do Sul:

Na América Latina, os escritores infantis e juvenis brasileiros têm inserção mais forte no México, “graças ao belíssimo empenho de um grupo de editoras brasileiras (Global, Melhoramentos e Callis, entre outras)”, aponta Lucia Ryff. E entre os nomes traduzidos lá fora, destacam-se Ana Maria Machado, Marina Colasanti, Lygia Bojunga, Ziraldo, Ruth Rocha e Angela Lago (DORIGATTI, 2006, p.3).

O reconhecimento pela qualidade das obras produzidas e traduzidas no Brasil também se expressa na outorga de prêmios internacionais importantes a autoras e autores brasileiros, como o Prêmio Hans Christian Andersen, outorgado pela primeira vez a uma autora brasileira em 1982 (Lygia Bojunga) e novamente em 2000 (Ana Maria Machado, que também é membro da Academia Brasileira de Letras).

Teoria e prática em descompasso

Considerado o complexo quadro de condicionantes, apenas esboçado neste estudo, resulta para a produção – e também para a tradução – de literatura escrita para a criança e o jovem uma condição de marginalidade:

As relações da literatura infantil com a não-infantil são tão marcadas, quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil. Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior (LAJOLO; ZILBERMAN 1984, p. 11).

Também Neumann (1979), referindo-se à realidade dos tradutores de obras escritas para a criança e o jovem na Alemanha, comenta:

O *status* social do tradutor na República Federal da Alemanha é extremamente modesto, em especial aquele do tradutor de livros infantis. Nos países socialistas, ele é considerado um especialista qualificado; entre nós, costuma-se, antes, lançar sobre uma pessoa que traduz livros para a criança e o jovem a desconfiança de que ele fracassou profissionalmente em algum outro campo (NEUMANN 1979, p.115).

Mais recentemente, Rieken-Gerwing (1995 apud DIAS, 2001, p. 10) afirma:

O menor valor pago por traduções de LIJ resulta provavelmente da crença das editoras de que não existe obrigatoriamente congeneridade entre a literatura infantil e juvenil e a literatura adulta e de que é mais fácil traduzir livros infantis e juvenis.

Vemos, então, que essa condição de marginalidade parece ser mais um traço característico desse gênero de tradução. No Brasil, os contratos de cessão de direitos (praticados não apenas para esse gênero de tradução) atestam a condição de inferioridade desse tipo de tradução e, por conseqüência, da condição mesma da atividade de tradução, que continua a ser vista, na grande maioria das relações profissionais, como marginal e secundária. Tal fato

sublinha uma discrepância entre as conquistas, no plano teórico-científico, dos Estudos da Tradução no Brasil nas últimas quatro décadas, cujos resultados – ao que tudo indica – ficaram restritos ao universo acadêmico, e a realidade das relações profissionais, que tais resultados não foram capazes de alterar. Some-se a isso o fato de que a relação profissional entre o tradutor e as editoras ser, também ela, assimétrica. Não dispondo de associações de classe suficientemente fortes para defender os direitos de seus associados, o tradutor precisa negociar sozinho suas condições de trabalho. E, nesse caso, entram em jogo variáveis que revelam não um desconhecimento, por parte dos editores, acerca da natureza e das dificuldades da atividade, mas sim o fato de que tais condições de trabalho são definidas a partir de outras matrizes, que não as teóricas: razões e interesses de natureza econômico-financeira, por exemplo.

Uma breve alusão a algumas cláusulas de um contrato de cessão de direitos de tradução podem ilustrar o que aqui se afirma:

Contrato de *cessão de direitos* sobre obra de tradução⁸

Cedente:

Cessionária:

Objeto deste contrato:

1. Pelo presente instrumento particular de Cessão de Direitos sobre Obra de Tradução, o Cedente transfere para a Cessionária, *total e definitivamente e em caráter de exclusividade, todos os direitos patrimoniais sobre a Obra*, pelo que o Cedente responderá por si e seus eventuais sucessores, a qualquer título, por todo o tempo durante o qual os referidos direitos forem protegidos por leis e/ou tratados nacionais e/ou internacionais.
2. O Cedente pelo presente nomeia a Cessionária sua bastante procuradora para o fim único e especial de promover o registro da Obra nos órgãos e/ou repartições competentes a fim de permitir a averbação do presente instrumento.
3. O Cedente declara ser legítimo titular exclusivo dos direitos que ora cede e responderá por qualquer violação de direitos de terceiros que a Cessionária inadvertidamente venha a cometer na utilização dos direitos de que ora é investida.
4. O Cedente compromete-se a entregar a Obra, em programa de processador de texto, em disquetes magnéticos e impressa em laudas,

dentro do prazo de [...] dias a contar da assinatura do presente instrumento.

5. Pela presente transferência de direitos patrimoniais sobre a Obra, a Cessionária pagará ao Cedente, a importância de [...] pela tradução integral, e *independentemente do número de vezes e da forma que vier a ser utilizada pela Cessionária*, mesmo que nenhuma, e independentemente de qualquer ganho que a Cessionária possa ter como resultante da comercialização ou uso da Obra, seja ele qual for.

6. O Cedente terá direito a receber da Cessionária, sem ônus, *dois exemplares* da Obra quando esta for publicada em forma de livro.

7. A Cessionária compromete-se a *fazer constar o nome do Cedente como tradutor* toda vez que publicar a Obra, bem como nas comunicações feitas nos órgãos de divulgação. (*em consonância com o art 53, II, da Lei 9610*)

Estando assim contratadas, as partes assinam o presente documento em 2 (duas) vias, elegendo o fora da comarca de [...], Distrito Central, para dirimir questões ou dúvidas decorrentes da interpretação do presente contrato, excluindo qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

Local, data, assinaturas.

Conforme se pode observar, não se trata propriamente de um contrato de tradução, mas sim de um contrato de cessão de direitos. Além de ceder totalmente os direitos patrimoniais à Cessionária (Cláusula 1), o Cedente ainda abdica do direito de receber qualquer tipo de honorário, independentemente do número de vezes e da forma que vier a ser utilizada pela Cessionária (Cláusula 5), o que significa que, havendo uma mudança no meio no qual a obra é veiculada (por exemplo, do meio impresso para o digital), o Cedente nada receberá. Ao Cedente lhe cabe tão somente o direito de receber – além dos honorários contratados⁹ – dois exemplares da obra e a menção a seu nome toda vez que a Cessionária publicar a obra, em consonância com a Lei 9610, que rege os Direitos Autorais no Brasil.

Segundo esta lei, promulgada em fevereiro de 1998,

Art. 14. É titular de direitos de autor quem adapta, traduz, arranja ou orquestra *obra caída no domínio público*, não podendo opor-se a outra adaptação, arranjo, orquestração ou tradução, salvo se for cópia da sua (Capítulo II – Da autoria de obras intelectuais; grifos nossos).

Como se pode ver, o texto legal abre espaço para a negociação de direitos autorais somente para aquelas obras que já caíram no domínio público. Considerando-se, porém, que a grande maioria das obras traduzidas para a criança e o jovem são feitas a partir de originais recentes, caberia às associações de classe encontrar, no extenso texto legal, amparo para reivindicar uma regulamentação da atividade, que reservasse ao tradutor uma porcentagem de ganhos garantida (legalmente) e amparada (teoricamente) pela natureza mesma de sua atividade criativa e de sua condição co-autoral, independentemente de se tratar de obra caída no domínio público.

Nesse sentido, as associações que representam a categoria no Brasil ainda têm um longo caminho a percorrer. Tanto o Sindicato Nacional de Tradutores (SINTRA), com sede no Rio de Janeiro, quanto a Associação Brasileira de Tradutores (ABRATES), também com sede no Rio, ambas de atuação em nível nacional, carecem de uma forma de atuação mais efetiva junto aos órgãos públicos e de uma articulação mais sistemática com outras entidades de representação (por exemplo, com a Associação Brasileira de Pesquisadores em Tradução (ABRAPT) ou com Grupo de Trabalho de Tradução da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), a fim de que, juntas, e contando com uma participação mais efetiva de seus representados, pudessem reunir argumentos de diferentes naturezas e, assim, ter condições não apenas de regulamentar a atividade de seus representados, mas também de fiscalizar o cumprimento de tal regulamentação.

As associações vinculadas às unidades federadas e que representam tradutores e intérpretes públicos juramentados – por exemplo, a Associação de Tradutores Públicos e Intérpretes do Estado de São Paulo (ATPIESP) e a Associação Paulista de Intérpretes de Conferência (APIC) – por tratar-se de um universo menor – têm uma atuação mais efetiva, já conseguiram regulamentar em maior detalhe sua atividade e apresentam melhores condições de fiscalizar as condições contratuais e também de trabalho de seus associados.

Para as relações profissionais de tradutores de obras para a criança e o jovem junto a editoras, porém, infelizmente ainda não é este o caso entre nós. A experiência mostra que tais condições apenas são mais favoráveis ao profissional de tradução, cujo nome já está sedimentado no mercado editorial para uma determinada língua ou para um domínio específico – quer dizer, quando o nome do tradutor representa uma garantia da qualidade do trabalho e, conseqüentemente, do sucesso das vendas.

O breve exame desses dados lança alguma luz sobre o modo como as instâncias intermediadoras a que está sujeito o processo de tradução para a criança e o jovem se servem das relações de dependência e das assimetrias descritas. Ademais, conforme se afirmou acima, essas reflexões sugerem, igualmente, que a aplicação das conquistas obtidas na esfera teórica para o mundo profissional da tradução depende, basicamente, de dois desdobramentos: de um lado, seria preciso que tais conquistas encontrassem canais de divulgação mais eficientes, de modo a serem incorporadas ao processo de conscientização de estudantes e profissionais de tradução acerca de seu papel social; de outro, que se abrissem canais de diálogo entre os pesquisadores dos Estudos da Tradução e as associações profissionais, de modo que, da combinação de argumentos baseados em aportes teóricos e do reconhecimento dos contornos da atividade profissional, se pudesse alterar uma prática ainda bastante desfavorável ao tradutor, de um modo geral, e ao tradutor de literatura para a criança e o jovem, em particular.

Notas

- ¹ Esse aspecto, além de se referir a questões mercadológicas consideradas por editores e distribuidores, inclui também a atitude de pais e professores, cujas decisões sobre a recomendação ou a aquisição do livro infantil e juvenil têm por base aspectos relacionados a diferentes visões de mundo (no que respeita a temas-tabu, por exemplo). Um detalhamento dessas condicionantes extrapolaria os limites deste artigo. Por exemplo, Almeida (2000) e Giovani (2003), entre outros.
- ² Sobre o público-alvo como elemento caracterizador desse gênero literário e de sua tradução, por exemplo Meireles (1951) e Lajolo (2004).
- ³ Para um aprofundamento desse aspecto, ver Oittinen (1998, 2006) e Azenha (2005), entre outros.
- ⁴ Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), essa taxa vem caindo paulatinamente. Em 1900, por exemplo, ela era de 65,3%. Em 2000, de 13,6%. Os dados mais recentes são do ano de 2002, cerca de 11%. (Dados de um estudo intitulado *Mapa do analfabetismo no Brasil*, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no sítio eletrônico do Ministério da Educação: www.inep.gov.br, visitado em 30/04/2007).
- ⁵ Trata-se aqui de percentuais em números absolutos. A questão torna-se mais grave, porém, quando se examinam dados desses percentuais por regiões brasileiras. Para um aprofundamento do tema, confira “Mapa do Analfabetismo no Brasil”. INEP, Ministério da Educação (www.inep.gov.br, visitado em 30/04/2007).

- ⁶ Os dados, de 2001, são da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Seção Brasileira do IBBY (International Board of Books for Young People), criada em 1968 e com sede no Rio de Janeiro (www.fnlij.org.br, visitado em novembro de 2006).
- ⁷ Os dados foram extraídos da página oficial da FNLIJ: www.fnlij.org.br (visitado em novembro de 2006).
- ⁸ As cláusulas aqui expostas foram extraídas de um contrato autêntico. Considerado o pressuposto do sigilo neste tipo de transação, todos os dados que especificam as partes contratantes foram retirados desta reprodução. Grifos nossos.
- ⁹ À época de redação deste artigo, os preços praticados no mercado da cidade de São Paulo variam entre R\$ 15,00 e R\$ 20,00, por lauda de 2100 caracteres.

Referências

ALMEIDA, Maria João N. G. Borges de. **Como traduzir universos culturais em textos para crianças**. 104p. 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2000.

AMORIM, Lauro. **Tradução e adaptação: entre a identidade e a diferença, os limites da transgressão**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

ANTUNES, Benedito; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Org.). **Trança de histórias: a criação literária de Ana Maria Machado**. São Paulo: UNESP: ANEP, 2004.

AZENHA JR., João. A tradução de literatura infanto-juvenil alemã e a redescoberta do prazer de escrever. **RUNA – Revista Portuguesa de Estudos Germanísticos**, v. 2, n. 26, p.705-710, 1996.

_____. ; A tradução para a criança e para o jovem: a prática como base da reflexão e da relação profissional. **Pandaemonium Germanicum: Revista de Estudos Germânicos**, v. 9, p. 367-392, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. A tradução: núcleo geratriz da literatura infantil/ juvenil. *Ilha do Desterro*, v. 17, n. 1, p. 21-32, 1987.

CRISE no mercado Editorial. **Idiossincrasia: revista eletrônica**, 28 set. 2005. Dispo ´nível em: <www.portalliberal.terra.com.br>.

DIAS, Renata de Sousa. **Traduzir para a criança: uma brincadeira muito séria**, tomos I e II. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

DORIGATTI, Bruno. Criança não entra. Revista eletrônica. **Idiossincrasia – revista eletrônica**, 5 maio 2006. Disponível em: < www.portalliteral.terra.com.br.>

GIOVANNI, Elena Di. Cultural otherness and global communication in Walt Disney Films at the turn of the century. **The translator**, v. 9, n. 2, p. 207-223, 2003. Special Issue: Screen Translation.

GORSCHENECK, Margareta; RUCKTÄSCHEL, Annamaria (Hrsg.). **Kinder und Jugendliteratur**. München, Wilhelm Fink Verlag, 1979. (UTB 742).

KLINGBERG, Göte. The Different Aspects of Research into the Translation of Children's Books and its Practical Application. In: KLINGBERG, Göte et al. (Ed.). **Children's books in translation: the situation and the problems**. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1978b.

KLINGBERG, Göte et al. (Ed.). **Children's books in translation: the situation and the problems**. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1978a.

GORINI, Ana Paula Fontenelle; BRANCO, Carlos Eduardo Castelo. **Panorama do setor editorial brasileiro**. Rio de Janeiro: BNDES, 2000.

LAJOLO, Marisa. Teoria literária, literatura infantil e Ana Maria Machado. In: ANTUNES, Benedito; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Org.). **Trança de histórias: a criação literária de Ana Maria Machado**. São Paulo: UNESP: ANEP, 2004. p. 11-21.

_____. ; Regina ZILBERMAN. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos**. São Paulo: Global, 1986.

_____. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1984. [Também em 3. ed., 1987. (Série Fundamentos, 5)].

LIVROS premiados de 1974 a 2005. [2006]. Disponível em: < www.fnlij.org.br>. Acesso em: nov. 2006).

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1951.[3ª. edição pela Nova Fronteira em 1984].

NEUMANN, Gerda. Probleme beim Übersetzen von Kinder- und Jugendliteratur. In: GORSCHENECK, Margareta; RUCKTÄSCHEL, Annamaria (Hrsg.). **Kinder und Jugendliteratur**. München, Wilhelm Fink Verlag, 1979. (UTB 742). p. 115-128.

OITTINEN, Riitta. No innocent act: on the ethics of translating for children. In: VAN COILLIE, Jan; VERSCHUEREN, Walter P. (Ed.).

Children's literature in translation. Manchester: St. Jerome, 2006.
p. 35-45.

_____. Kinderliteratur. In: SNELL-HORNBY, Mary *et al.* (Ed.). **Handbuch Translation.** Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1998, p. 250-253.

REISS, Katharina. Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern: theorie und praxis. **Lebende Sprachen**, n. 1 , p. 7-13,1982.

RIEKEN-GERWING, Ingeborg. **Gibt es eine Spezifik kinderliterarischen Übersetzens? Untersuchungen zu Anspruch und Realität bei der literarischen Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern.** Berlin: Peter Lang, 1995.

VAN COILLIE, Jan; VERSCHUEREN, Walter P. (Ed.). **Children's literature in translation.** Manchester: St. Jerome, 2006.

VENUTI, Lawrence. **The translator's invisibility: a history of translation.** New York: Routledge, 1995.

A cultura feminina nas suas relações com a tradução cultural

Raimunda Bedasee

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

O objetivo deste texto é o de refletir sobre os conceitos de cultura feminina e tradução cultural. As culturas do Brasil e da França são os focos principais dessa reflexão, além de culturas de outras nacionalidades que venham a se encontrar envolvidas na rede de relações que a tradução cultural inevitavelmente tece.

O século XIX, não só pela riqueza de acontecimentos, transformações e inovações, nas áreas das artes e das ciências, como pelas conseqüências que nos atingem até hoje, apresenta-se como o marco mais indicado para tal estudo.

Uma das figuras femininas mais importantes desse século é sem dúvida George Sand, pela postura libertária e pela rica contribuição para a história da literatura criada pela mulher francesa.

Do Brasil, a contribuição feminina comparece na figura de Nísia Floresta, que morou na França e divulgou idéias ousadas contemporâneas, suas e de Mary Woolstonecraft.

É através do conceito de cultura feminina que se delineiam as reflexões sobre as questões de gênero, por determinar um campo do conhecimento específico que permite considerações sobre o pensamento feminino francês e o pensamento feminino brasileiro. Por sua vez, o conceito de tradução cultural, também por suas especificidades, permite estabelecer ligações possíveis e determinantes para a História das idéias nas diversas culturas.

Não é simples conceituar “tradução cultural”. Em português, a própria palavra “tradução” mostra-se rebelde a restringir-se a uma só acepção, embora

o seu sentido mais comum seja o que se refere à tradução de uma língua para outra. As diversas possibilidades de compreensão do termo “tradução” não incluem o sentido da tradução cultural, expressão, por sua vez, pródiga em conceituações. Apesar disso, torna-se necessário esclarecer que a tradução lingüística, embora “técnica”, não exclui o conceito “cultural” já que, pela tradução lingüística, o tradutor entra em contato imediato com a cultura do outro. Assim, não seria exagero dizer que quem faz tradução “técnica” acaba fazendo, além da tradução lingüística, também a tradução cultural. O processo da tradução lingüística envolve o sujeito da tradução de tal forma que demanda dele o entendimento do “sentido” do texto. Nesse sentido, é a cultura do outro que está sendo “traduzida”, em outras palavras: sua maneira de viver, seus costumes, suas idéias. Estabelece-se, assim, um diálogo entre as culturas veiculadas pelas línguas em questão. Experiências novas desvelam-se no texto traduzido, tornam-se conhecidas e comparações podem ser, seguramente, estabelecidas. Já não se trata, como bem se pode ver, de uma tradução apenas “lingüística”, “técnica”, pois, já aí, a comunicação entre as duas culturas está sendo processada.

O conceito da tradução cultural torna-se mais complexo quando não apenas a comunicação é considerada, mas também as transformações sofridas pelo contato (ou choque !) entre duas culturas. Este não é absolutamente um fenômeno novo. Basta lembrar do que aconteceu às culturas indígenas, por exemplo, quando em contato com desbravadores do Novo Mundo. Em nossos dias, contatos, comunicações, choques entre culturas continuam a acontecer. Entretanto, um fator distingue claramente as diferentes épocas: a forte influência exercida, hoje, pela tecnologia, haja vista a rapidez e a facilidade com que esses contatos, comunicações e choques vêm acontecendo.

Esse contato acelerado e intenso entre culturas põe na ordem do dia a necessidade de discutir e aprofundar o tema da tradução. Não somente a tradução textual, literária, mas sim aquela que abarca os demais aspectos da sociedade: a tradução cultural. (NERCOLINI, 2005, p. 1).

Essas aproximações entre culturas cada vez mais fazem com que as migrações humanas aumentem. Seja por meio da imigração legal ou de forma clandestina, muitas vezes pagando-se por ela até com a própria vida, o que se tem hoje no mundo como resultado são grandes cidades habitadas por números muitas vezes

incalculáveis de pessoas oriundas de outros países, arcabouços de outras culturas. Ora, a transformação passível de acontecer na Paris do século XIX, por exemplo, não pode ser comparada à que acontece hoje. A depender do bairro, tem-se a impressão de estar em outro país que não a França, tal é o contingente de imigrantes que para lá se dirigem para fugir dos diferentes males que afetam seus países, muitas vezes empobrecidos até por aquele que agora os acolhe como “imigrantes”. Nos Estados Unidos, esse processo talvez seja mais evidente, pois, há quem para lá vá e volte para a sua terra natal falando fluentemente... o espanhol! O Québec, só para citar mais um exemplo, é conhecido por seu famoso “mosaico cultural”, característica bastante divulgada pela mídia através de belíssimas imagens de adolescentes de diversas etnias em perfeita harmonia. Se a harmonia revelada nessas imagens é superficial ou não, são os estudos da área da tradução cultural que poderão analisar.

*Harish Trivedi, autor do artigo **Translating culture vs. cultural translation**, declara:*

What is nevertheless clear and indisputable in Bhabha’s formulations of what he calls cultural translation is, firstly, that he does not at all by this term mean literary translation involving two texts from two different languages and cultures, and secondly, that what he means by translation instead is the process and **condition** of human migrancy. (TRIVEDI, 2007, p. 5)¹.

Ora, discutir essa “condição” é considerar de que modos e por que caminhos efetuam-se os processos da migração humana. Durante esse processo, inevitavelmente conflitos são gerados, semelhantes aos que aconteceram na França, quando a juventude de origem árabe resolveu questionar o lugar que lhes é reservado no que se refere à sua inserção na sociedade: árabes e descendentes de árabes (e imigrantes em geral) habitam principalmente a periferia da capital.

Entretanto, o grande número de imigrantes e a aceleração do próprio processo de migração certamente fazem com que as culturas envolvidas, além do diálogo e do choque que se estabelecem, procedam à mistura ou mestiçagem ou hibridização. É inevitável. Não mais estamos no século XIX em que turistas ou viajantes que visitavam Paris não deixavam a sua marca - a cultura francesa não era, então, exatamente permeável. Dificilmente o número de estrangeiros em viagem a Paris nessa época poderia provocar alguma mudança numa cultura

tão “auto-suficiente”. Hoje, nas grandes cidades, essa situação não mais se repete, o que torna o processo da migração cultural mais complexo e mais difícil de ser examinado. Sendo assim, as transformações resultantes dessa hibridização apresentam-se como um desafio para o entendimento das culturas. Nós, brasileiros, podemos até encarar essa formulação com estranhamento já que esse processo é para nós tão familiar. O que se prevê para o mundo já foi vivenciado pela cultura brasileira, resultado de uma migração paulatina e constante que provocou a hibridização de culturas cujos conflitos transformaram-se, na maioria das vezes, em diálogo. Evidentemente, nem todos os conflitos foram resolvidos, mas há de se reconhecer que ambas as mestiçagens física e cultural se encontram num estágio avançado de entendimento. Isso não significa que as intolerâncias não resistam, porém tornam-se cada vez mais fracas. Além disso, desenvolve-se, em paralelo, a formação de uma consciência mais aguçada de sua condição desfavorável na sociedade brasileira, pela população denominada “afro-descendente”. Apesar disso, e ainda assim, o Brasil bem que poderia ser considerado o mini-modelo desse “novo” processo que só há pouco atinge em larga escala inúmeros países, ou aquele país *ideal* da tradução cultural, em que as portas continuam abertas ao estrangeiro o que permite que a sua cultura seja *amorosamente penetrada pela cultura do outro*.

A tradução cultural pede uma relação erótica (entender o Outro não como ameaça à própria existência, mas como desafio e promessa) em que certamente os sujeitos saem diferentes no final do processo, transformados. Permanecem sendo eles, mas penetrados pelo Outro. Transformar o Outro ao mesmo tempo em que se é por ele transformado. (NERCOLINI ; BORGES , 2003, p. 140).

Como se vê, “tradução cultural” é sinônimo de transformação. E se há um campo do conhecimento que convive com a idéia de transformação, e que daí se originou, é o estudo da cultura feminina e dos movimentos das mulheres. É trilhando esse caminho que se pode voltar ao século XIX para encontrar, por exemplo, Nísia Floresta, e verificar as transformações que sofreu a cultura brasileira, resultado do seu contato com a cultura feminina francesa, naquela época fortemente marcada pela figura de George Sand.

A escritora francesa, assumindo comportamentos nada convencionais, encarna a mulher transgressora do século XIX, além de lutar pela emancipação feminina e demonstrar uma politização incomum. Está na raiz dos movimentos

em defesa dos direitos femininos na era da modernidade pois era militante pelos direitos da mulher. Escreveu romances, novelas, contos, peças de teatro, crítica literária e textos políticos. Sua correspondência a expõe como mulher/escritora, portadora da cultura feminina desse século traduzindo-o na condição de sujeito observador dessa sociedade.

Como a cultura consiste em comportamentos aprendidos por uma dada sociedade, homens e mulheres “aprendem” comportamentos diferentes fazendo com que existam duas grandes culturas: a feminina e a masculina, com seus respectivos sistemas de valores simbólicos, crenças e formação próprios.

A cultura feminina, no entanto, carrega valores que subordinam a mulher a normas que a priva de liberdade, e obrigam a ocupar apenas espaços restritivos dos quais a saída, principalmente no século XIX, revela-se quase impossível.

Como solução, vestem-se as mulheres com roupas masculinas e/ou usam pseudônimos masculinos visando a serem aceitas. George Sand, um desses exemplos, cujo verdadeiro nome é Amandine-Aurore-Lucile Dupin, fumava cigarros, vestia calças, viveu maritalmente com Chopin. Há muito que a História nos informa do grande número de mulheres que tiveram de recorrer a este artifício para poder fazer parte de uma sociedade que lhes negava a entrada. A ficção, tanto de autoria masculina quanto feminina, representa essa “saída” em várias publicações. Na ficção brasileira, Diadorim é, provavelmente, a personagem mais notória.

A adoção de comportamentos “não-femininos” chamou a atenção da sociedade para George Sand. Dessa forma, através dos seus textos e história de vida, idéias e comportamentos, principalmente, George Sand propõe uma imagem nova de postura feminina, uma imagem que de tão ousada atravessa fronteiras e atinge outras culturas.

Esse comportamento libertário que escandalizou a França do século XIX, cujos ecos são ouvidos até hoje, alcançou as mais diversas culturas inclusive a cultura brasileira. Nesse sentido, a obra e a existência George Sand tornam-se um referencial tomado como depoimento de uma época crucial de transformações profundas para a História da mulher na França e no mundo.

E é pela tradução de seus escritos que a voz sandiana alcança o Brasil. Mas não somente os textos de Sand nos fazem descobrir um comportamento feminino variado no século XIX. Nísia Floresta, tendo morado na Europa, deixa-se envolver pelas idéias feministas da época e faz uma tradução da obra de Mary Woolstonecraft. Suas idéias inovadoras e revolucionárias farão dela a primeira feminista brasileira. Enriquece, ela também, dessa forma, a História

da cultura feminina no século XIX. Sua obra contribui para uma melhor compreensão da História da cultura feminina no Brasil e de mudanças no comportamento das mulheres brasileiras.

A sua vida, assim como a vida de George Sand, cuja obra é conhecida de Nísia, é um reflexo de suas ideologias libertárias e inovadoras. Tendo casado aos 13 anos e tendo abandonado um marido muito mais velho encontra-se na situação estigmatizante de mulher “sem virtude”.

A sua atuação nas letras traduz-se pela autoria de novelas, contos e poesia. No jornal, publica idéias que escandalizam. Morou em Paris e em 1853 publicou uma série de escritos sobre a condição feminina. Auguste Comte, com quem estabeleceu uma correspondência mais tarde, tendo tido conhecimento desses escritos, elogiou o seu trabalho. Escreveu *Opúsculo humanitário*, que reúne textos sobre a emancipação feminina. Seu último trabalho foi *Fragments d'un ouvrage inédit: notes biographiques*. Nísia faleceu na França, aos 75 anos de idade, e lá foi enterrada. Durante três períodos morou na Europa, num total de 28 anos (1849-1852, 1855-1872 e 1875-1885).

Nísia Floresta, assim como Sand, foi também uma militante pelos direitos das mulheres, porém as suas ações não se limitaram à essa questão. Envolveu-se também nas discussões sobre a escravidão. A sua tradução de *Vindication of the rights of woman*, de Mary Wollstonecraft, a torna a vulgarizadora do pensamento da feminista inglesa. A publicação em português tem o título de *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* e foi publicado em 1832. Aí, defende o direito que tem a mulher à educação e à independência econômica. Esboça-se, em sua publicação, um novo papel para a mulher na sociedade brasileira.

Embora tenham enfrentado situações que exigiram extrema força de caráter, essas duas mulheres, uma vivendo numa belíssima região num castelo de campo numa das mais belas regiões da França e a outra tendo a condição invejável de poder fazer viagens internacionais numa época em que esse privilégio era restrito a poucos, têm uma condição bem melhor que outras mulheres, até do século atual, objeto de discriminações muito mais perversas e arbitrária. Mukhtar Mai, por exemplo, como autora de um texto, assim como o são George Sand e Nísia Floresta, o faz por caminhos bem mais tortuosos. É abissal a diferença de condição de produção do texto de Mai.

George Sand, apesar da polêmica que provocava, tinha privilégios que o seu talento garantia, por exemplo, ser paga com antecedência por seu trabalho. Ela descreve assim essa condição em uma de suas cartas:

Je n'ai pas encore vu mon éditeur. Il prend son temps ! Mais c'est égal, tu peux compter que c'est une affaire faite, et qui ne doit pas te donner de remords puisque j'ai besoin, pour moi-même, d'un peu d'argent pour partir. Je n'en ai pas gagné cet hiver. Mais les éditeurs m'offrent toujours des avances que je n'accepte jamais. Pour cette fois, j'accepterai et ils seront bien contents : cela les assure d'un roman [...]. (SAND, 1999, p. 237)².

É evidente essa situação privilegiada de George Sand que podia, então, ter as rédeas do seu destino nas próprias mãos: a comparação com uma mulher muçulmana é quase um despropósito.

Bem diferente foi a jornada Mukhtar Mai, mulher paquistanesa, consagrada pela mídia por se recusar a continuar vivendo na condição de submissão e eleita a mulher do ano de 2004. Não sabendo escrever, Mai narra a sua história para outra mulher que a escreve.

Mai, 28 anos, julgada por um tribunal masculino, não-oficial, por uma leviandade (sem provas) praticada por seu irmão de 12 anos, é condenada a ser violentada sexualmente por quatro homens. Essa foi a resposta que o “tribunal” deu ao seu pedido de perdão, em lugar de e pelo irmão, exigência desse mesmo tribunal.

Decidida a encontrar uma saída para a própria existência e tendo renunciado a se valer do suicídio, alimentada pelo desejo de justiça e de vingança, Mai, com a ajuda de mulheres de cultura ocidental, enfrentou o poder masculino do Paquistão e conseguiu que os seus agressores, que além de tudo ainda a ameaçavam de morte, fossem condenados.

Assim nasceu o seu livro: em resposta a uma situação inaceitável de submissão a normas irracionais e sexistas. Exatamente como alguns dos textos de Sand ou de Nísia. Essas três mulheres, com as suas atitudes de reação na vida e na literatura, proporcionam um entendimento preciso da cultura feminina no mundo globalizado.

É assim que a França que discriminou George Sand é formada hoje por uma sociedade que em geral reconhece os direitos das mulheres e até se empenha, através de projetos e pesquisas desenvolvidos por intelectuais, pesquisadores universitários de ambos os sexos,[da Sorbonne], em ajudar mulheres afgãs, iraquianas, paquistanesas, perseguidas em seus países, para que tenham reconhecido o direito de asilo na França. Essa migração feminina que se dá por razão de sobrevivência, insere-se perfeitamente no processo de

mestiçagem de culturas, no processo da “tradução cultural” com referência específica à cultura feminina.

A hibridização de culturas, entretanto, nem sempre é vista com bons olhos:

All the recent talk of multiculturalism relates, it may be noted, not to the many different cultures located all over the world, but merely to expedient social management of a small sample of migrants from some of these cultures who have actually dislocated themselves and arrived in the First World, and who now must be melted down in that pot, or tossed in that salad, or fitted as an odd little piece into that mosaic. (TRIVEDI, 2007, p. 7)³.

Essa é a questão que se reconhece como crucial: a dificuldade que se tem em conviver com o diferente/outro. No entanto, quando superada, enriquece as culturas envolvidas e as modifica. A cultura que não aceita ser modificada, aquela que é por excelência tradicionalista, certamente não terá prazer em receber imigrantes. O que se ganha, no entanto, com a tolerância é que pessoas serão cada vez mais menos “diferentes” e mais capazes de estabelecer uma relação de compreensão entre elas. O caráter de “superioridade” de certas culturas, como consequência, desaparecerá. As mulheres afgãs, indianas, em suma, aquelas pertencentes a uma cultura que prima pela conservação de normas que submetem a mulher pelo argumento da cultura, serão testemunhas cada vez mais numerosas do desmascaramento das “lógicas culturais” sexistas. O contato com mulheres jovens que convivem com outra realidade através da formação, da leitura ou da experiência da viagem favorece o término de situações em que mulheres são condenadas à morte por apedrejamento ou violentação sexual.

O fato é que pela tradução, as idéias de Woolstonecraft saíram da Europa e chegaram ao Brasil e as idéias de George Sand atravessaram fronteiras.

Finalmente, há de se considerar: 1. que as investigações baseadas na tradução cultural certamente são ferramentas importantes na construção da História das mulheres; 2. que a antropofagia, conceito tão brasileiro, foi muito bem utilizado por Nísia, que, antropofagicamente, elaborou em seus textos a sua revolta contra uma sociedade injusta, unindo, para isso, várias mentalidades; e 3. o hibridismo e a literatura híbrida são bem-vindos a um mundo globalizado, desprovido de hierarquias culturais.

Notas

- ¹ O que, entretanto, é indiscutível nas formulações de Bhabha, do que ele chama de tradução cultural é, primeiramente, que para ele a expressão não significa absolutamente tradução literária envolvendo dois textos de duas diferentes línguas e culturas, e segundo, que, em vez disso, o que ele quer dizer com o termo tradução é o processo e a **condição** da migração humana. (Tradução e grifo da autora).
- ² Ainda não vi meu editor. Ele não tem pressa. Mas dá na mesma, pode contar com isso, e que não precisa te causar remorso já que, eu mesma preciso de dinheiro para viajar. Não ganhei nenhum, este inverno. Mas os editores estão sempre me oferecendo adiantamentos que eu não aceito. Mas desta vez eu vou aceitar e eles ficarão bem contentes: isso lhes assegura um romance [...]. (Tradução da autora).
- ³ A discussão recente sobre multiculturalismo tem a ver, note-se, não com as inúmeras culturas por todo o mundo, mas meramente com a administração de um pequeno número de imigrantes de algumas dessas culturas que realmente se deslocaram e chegaram ao Primeiro Mundo, e que agora têm de ser derretidas na mesma panela, ou mexida na mesma salada, ou encaixada como uma pequena peça estranha no mosaico. (Tradução da autora).

Referências

- BHABHA, Homi K. **The location of culture**. London: Routledge, 1994.
- FERREIRA, Ligia Fonseca. Itinéraire d'une voyageuse en Europe: Nísia Floresta (1810-1885). **Cahiers du Brésil Contemporain**, v. 12, p. 43-67, 1990.
- GORLÉE, Dinda L. **On translating signs: exploring text and semio-translation**. Amsterdam: Rodopi, 2004.
- MAI, Mukhtar. **Déshonorée**. Paris: Ed. J'ai lu, 2006.
- NERCOLINI, Marildo José. Chico Science e o movimento mangubeat: entre culturas e traduções. **Garrafa**, 2005. Disponível em: < www.ciencialit.letras.ufrj.br/>.
- _____. **A construção cultural pelas metáforas: A MPB e o Rock Nacional Argentino repensam as fronteiras globalizadas**. 2005. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Ciências da Literatura, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- _____. **Entre culturas e traduções: estudo comparativo da MPB e do Rock Argentino nos anos 90**. 2005. p. 1. Disponível em: <<http://www.hist.puc.cl/iaspm/lahabana/articulosPDF/MarildoNercolini.pdf>>

_____. ; BORGES, Ana Isabel. Tradução cultural: transcrição de si e do outro. **Terceira Margem**, Ano 6, n. 8, p. 138-154, 2003.

SAND, George. **Correspondance inédite**. Paris: Gallimard, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. Dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo, 2004.

TRIVEDI, Harish. Translating culture vs. cultural translation. In: ST-PIERRE, Paul; KAR, Prafulla C. (Ed.) **Translation: reflections, refractions, transformations**. Delhi: Pencraft International, 2007. p. 1- 8.

Disponível em: < http://iwpaniowa.edu/91st/vol14_nl/pdfs/trivedi.pdf >

Com a palavra o tradutor

4

O romance *São Bernardo*: questões culturais da tradução

Ana Rosa Neves Ramos
Ana Maria Bicalho
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Na apresentação do livro de cartas de Graciliano Ramos, D. Heloísa Ramos (1981, p. 9) escreve "Graciliano preservava a sua identidade a ponto de não permitir intrusões em seu espaço pessoal [...]." Mais adiante, comentando sobre o intelectual Graciliano, ela diz,

O escritor, cidadão que viveu o seu tempo e sobre ele opinou de maneira tão particular, deu-se generosamente a todos através de sua obra de criação, cada vez mais presente e atuante, estudada não apenas no Brasil, mas também nos muitos países onde está publicada. (RAMOS, 1981, p. 9).

Sobre este fato argumenta ser natural que da ressonância obtida ao longo do tempo pelos seus romances, contos e volumes de memória, de par com a sua visão acerbamente crítica da realidade tenha surgido uma imagem idílica do homem: a obra de ficção por ele criada construiu, por sua vez, a figura fictícia de seu criador.

E é sobre essa figura fictícia que gostaríamos de iniciar esse breve relato de pesquisa. Por que se cria a figura fictícia do criador? O afastamento do autor não é apenas um fato ou um ato de escrita. Ele transforma de ponta a ponta o texto moderno, como diz Barthes (1988). Isto porque "a escrita é esse neutro, esse compósito, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-

e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que a escreve” (BARTHES, 1988, p. 49). E continua,

[...] sem dúvida, foi sempre assim: desde o momento em que um fato é contado, para fins intransitivos, e não para agir diretamente sobre o real, quer dizer, finalmente fora de qualquer função que não seja o próprio exercício do símbolo, produz-se esse defasamento, a voz perde a sua origem, o autor entra na própria morte, a escrita começa. (BARTHES, 1988, p. 49).

A noção do autor “constitui um momento forte da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia e das ciências”. (FOUCAULT, 1992, p. 33). O autor, segundo nos diz ainda Barthes (1988, p. 50-51), é uma personagem moderna, produzida sem dúvida por nossa sociedade, na medida em que ela descobriu o prestígio pessoal do indivíduo. A explicação da obra é sempre procurada ao lado de quem a produziu, como se, através da alegoria mais ou menos transparente da ficção, fosse sempre, afinal, a voz de uma só e mesma pessoa, o *autor*, que nos entregasse sua “confidência”. Como interpretaríamos então esta frase do próprio Graciliano: “Nunca pude sair de mim mesmo. Só posso escrever o que sou”. (RAMOS, 1981, p. 197). Em ousada declaração sobre o ato de criação com ênfase nas figuras do autor e do narrador, José Saramago (2000) opina que,

[...] a figura do narrador não existe de facto, e que só o autor, exerce real função narrativa na obra de ficção, qualquer que ela seja, romance, conto ou teatro, e quem sabe até se na própria poesia, que, tanto quanto sou capaz de entender, representa a ficção suprema, a ficção das ficções.

Mais adiante, para melhor elucidar sua posição, Saramago (2000) nos diz:

Nesta minha contestação do narrador, claro está, não vou ao ponto de negar que a figura de uma entidade assim denominada possa ser exemplificada e apontada no texto, ao menos, digo-o com o devido respeito, segundo uma lógica bastante similar à das provas definitivas da existência de Deus formuladas por Santo Anselmo [...] Aceito, até, a probabilidade de variantes ou desdobramentos de um suposto narrador central, com o encargo de expressarem uma pluralidade de

pontos de vista e de juízos considerados, pelo autor, úteis à dialéctica dos conflitos.

Chamando a atenção para o espaço autobiográfico em que a obra de Graciliano Ramos se insere, Wander Miranda (2004) diz que à primeira vista parecerá uma perspectiva restrita, encerrada nos limites de uma subjetividade que reduz o mundo à dimensão muito particular ou à visão demasiadamente referencial.

[...] mas à medida que avançamos na leitura de livros como *Angústia*, ou *Infância* nossa expectativa se transforma. [...] Em razão do conflito que apresentam entre texto e história, sujeito e discurso, memória e imaginação, seus livros se abrem para uma série de indagações experimentais que [...] desautorizam toda sorte de respostas excludentes e definitivas, para nosso espanto e dos próprios narradores colocados em cena pelo outro, sejam eles autobiográficos ou não. [...] No ato de recompor a vida pela linguagem, de ser escrevendo, a idéia do conhecimento de si a que chegam os narradores de Graciliano resulta numa construção móvel e aleatória, fruto de um saber precário, provisório nas suas conclusões e cético no tocante à validade das suas premissas [...] (MIRANDA, 2004, p. 9)

Vejamos como se posiciona Graciliano Ramos através dos seus outros, em trechos da sua correspondência com D Heloísa nos quais ele lhe dá notícias quase que diárias do seu labor contínuo e cotidiano: “Durante o dia converso com seu Ribeiro, com Azevedo Gondim, com o Padilha e com a Madalena. São os companheiros que aqui estão sempre, mas as conversas deles estão-se tornando muito cacetes [...]” (RAMOS, 1981, p. 116).

Ou ainda:

Acabei agora a tarefa diária do S. Bernardo. Os trabalhadores do eito descansam às seis horas. Eu estou aqui desde às oito da manhã e já é meia-noite [...] porque S. Bernardo exige todas as horas que Deus dá. Depois de tudo pronto acontecerá o que aconteceu a Caetés. Haverá no mundo sujeito mais besta do que eu [...] (RAMOS, 1981, p.131).
[...] Às quatro horas deixo o S. Bernardo e vou à Rua dos Italianos beber uma xícara de café na bodega do Casusa [...] João Fagundes (ou José Fagundes) ainda está vivo. (RAMOS, 1981, p.134)

Mallarmé foi o primeiro escritor a prever em toda a sua amplitude a necessidade de por a própria linguagem no lugar daquele que até então se supunha ser o seu proprietário. Para ele, como para nós, diz Barthes (1988, p. 50), é a linguagem que fala, não é o autor. [...] Toda escrita de Mallarmé consiste em suprimir o autor em proveito da escrita. E continua, Valéry também não cessou de por em dúvida e em irrisão o autor [...] tendo acentuado a natureza lingüística e como que arriscada da sua atividade e reivindicou sempre, em todos os seus livros em prosa, a natureza verbal da literatura. E não seria esta também, de certa forma, a “natureza” de Graciliano?

Tecendo considerações sobre o trabalho realizado por Proust, é Barthes (1988, p.50) quem mostra, ainda, que a despeito do caráter aparentemente psicológico daquilo que chama suas *análises*, Proust abriu-se visivelmente à tarefa de confundir, inexoravelmente, por uma subtilização extrema, a relação entre o escritor e as suas personagens ao fazer do narrador, aquele que não viu ou sentiu, nem sequer aquele que escreve, mas aquele que vai escrever – quer escrever, mas não pode, e o romance termina quando finalmente a escrita se torna possível. Proust deu à escrita moderna a sua epopéia: por uma inversão radical, em lugar de colocar a sua vida no seu romance, como se diz freqüentemente, fez da sua própria vida uma obra, da qual o seu livro foi o modelo, de modo que não é Charlus que imita Montesquieu, mas que Montesquieu, na sua realidade anedótica, histórica, não é senão um fragmento secundário, derivado, de Charlus.

Michel Tournier (apud GAMA, 1995, p. 44) afirma que a obra literária poderia ser comparada a um vampiro: a partir de sua criação, a obra parte em busca de novas interpretações, compreensões de si própria, sugando dos seus leitores, alimentando-se dessas interpretações e rejuvenescendo a cada nova leitura, compreensão. A tradução seria também uma fonte de rejuvenescimento da obra literária.

Em contrapartida a esse autor, “concebido como o passado do seu próprio livro”, Barthes descreve o *scriptor* moderno que nasce ao mesmo tempo em que seu texto:

[...] um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar em que essa multiplicidade se reúne e esse lugar não é o autor, como se tem dito até aqui, é o leitor: o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se

perca, todas as citações de que uma escrita é feita; 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; é apenas esse alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito. [...] um escritor não pode deixar de imitar um gesto 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. (BARTHES, 1988, p. 53)

Barthes (1988, p. 52) acrescenta que, estando o autor afastado, “a pretensão de ‘decifrar’ um texto torna-se totalmente inútil. Dar um autor a um texto é impor um mecanismo de segurança, é dotá-lo de um significado último, é fechar a escrita”. Tanto para Barthes, quanto para Foucault o autor é apenas o lugar onde se produz um dispositivo político. Essa nova concepção de autor envolve também o tradutor, que se torna participante ativo do processo de criação, pois se transfere a unidade de um texto para o seu destino, não sua origem. “O texto lido não é mais o que era antes da leitura e, dessa maneira, o ato de ler não difere do ato de traduzir” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 63).

Seria, então, a tradução feita para os leitores que não compreendem o original? [...] Para uma teoria que busque na tradução outra coisa que a reprodução do sentido, os conceitos de fidelidade e liberdade parecem não mais servir. [...] E o que se busca representar ou mesmo se produzir na transformação das línguas é aquele núcleo da própria língua pura [...] (BENJAMIN, 1992, p. 24). Desvinculá-la desse sentido, fazer do simbolizante o próprio simbolizado, recuperar no movimento verbal, a língua pura que não significa e nem exprime mais nada enquanto palavra, privada de expressão e, embora criativa, é o significado em todas as línguas, e afinal nela toda comunicação, todo sentido e toda intenção atingem uma esfera na qual são destinadas a perecer. E tal esfera, precisamente, assegura à liberdade da tradução um direito novo e mais alto [...]. (BENJAMIN, 1992, p. 28-29).

Como interpretaríamos então os dizeres em carta de Graciliano para D. Heloísa Carta (RAMOS, 1981, p. 131)

[...] S. Bernardo está pronto, mas foi escrito quase todo em português, como você viu. Agora está sendo traduzido para o brasileiro, um brasileiro encrencado, muito diferente desse que aparece nos livros da gente da cidade, um brasileiro de matuto,

com uma quantidade enorme de expressões inéditas, belezas que eu mesmo nem suspeitava que existissem. Além do que eu conhecia, andei a procurar muitas locuções que vou passando para o papel. O velho Sebastião, Otávio, Chico e Zé Leite me servem de dicionários. O resultado é que a coisa tem períodos absolutamente incompreensíveis para a gente letrada do asfalto e dos cafés. Sendo publicada, servirá muito para a formação, ou antes, para a fixação, da língua nacional. Quem sabe se daqui a trezentos anos eu não serei um clássico? Os idiotas que estudarem gramática lerão S. Bernardo, cochilando e procurarão nos monólogos de seu Paulo Honório exemplos de boa linguagem.

A dificuldade da qual fala Graciliano advém das diferenças culturais existentes entre o matuto e os homens letrados. Essa dificuldade de compreensão torna-se ainda mais acentuada, quando pensamos na tradução de *S. Bernardo* para o francês.

Como traduzir elementos culturais tão marcantes em determinada literatura uma vez que se acredita que traduzir não é apenas transpor elementos lingüísticos de uma língua para outra, que é um processo de criação que envolve questões de contexto, condições de produção, cultura? A cultura passa a ser vista como um lugar ou um espaço instável de passagem entre as línguas, de travessia de identidades, de desestabilização das referências culturais.

Graciliano Ramos tem grande preocupação em reconstruir aspectos da vida do sertão de Alagoas, as injustiças sociais e a violência. Seu estilo é marcado pela capacidade de síntese, uma habilidade de dizer o essencial em poucas palavras. Ele reescrevia seus textos várias vezes com o intuito de retirar deles tudo o que era desnecessário. Esse seu estilo “ enxuto ” é considerado um exemplo de elegância e elaboração. A auto-reflexão textual catalisa as preocupações de Graciliano Ramos. O exercício obsessivo e artesanal da linguagem e a lucidez na escolha dos procedimentos narrativos usados impedem a subserviência do texto à realidade imediata e à gratuidade lúdica, abrindo novos caminhos para a representação literária.

Vejamos em mais alguns trechos das cartas para D. Heloísa a preocupação que Graciliano tinha em traduzir *S. Bernardo* para o “ brasileiro encrcado ”:

[...] como você sabe ando muito ocupado com a Madalena e a D. Marcela [...]. Resta-me agora S. Bernardo. Tenho alguma confiança nele. As emendas foram feitas. O trabalho que estou fazendo é quase

material : tolíce, substituição de palavras, modificação de sintaxe [...] (RAMOS 1981, p. 126).

[...] E enquanto não me oriento, conserto cercas de S. Bernardo, estiro o arame farpado, substituo os grampos velhos por outros novos » (RAMOS 1981, p. 117).

[...] O S. Bernardo está muito transformado, Ló. Seu Paulo Honório, magnífico, você vai ver. O diabo é que as folhas estão cheias e não há mais lugar para emendas. Se eu morresse hoje ninguém poderia ler aquilo. (RAMOS 1981, p.134).

Para Graciliano Ramos, “liberdade completa ninguém desfruta: começamos oprimidos pela sintaxe e acabamos às voltas com a delegacia de ordem política e social, mas, nos estreitos limites a que nos coagem a gramática e a lei, ainda nos podemos mexer” (RAMOS apud MIRANDA, 2004, p. 12-13).

Wander Miranda (2004, p. 25) observa que a questão da língua é crucial para determinar a posição da obra de Graciliano Ramos em relação à de seus contemporâneos e à tradição literária brasileira. A contrapelo à contribuição milionária de todos os erros, apregoada por Oswald de Andrade e seus companheiros de geração, Graciliano submete a língua oral aos rigores da norma gramatical e a uma requintada reelaboração, neste ponto distanciando-se também de seus contemporâneos regionalistas.

Nas palavras de Antônio Cândido (apud MIRANDA, 2004, p. 25-26), “o classicismo de uma frase clara ‘está’ dentro de um contexto que não é mais clássico, porque é montado de tal maneira que requer colaboração de um leitor para ser compreendido direito”. Graciliano, de todo o grupo, é sem dúvida o que mais avança no sentido de desmontar as estruturas de dominação literária, cultural e política, ao mesmo tempo em que confere a seus textos um valor artístico efetivamente inovador. A estratégia dissimulatória que propicia ao escritor mover-se no interior de um sistema fechado e a ele opor resistência formula-se em termos de afrontamento do interdito através da ironia e da redução da linguagem, àquele mínimo de recursos que a faz funcionar sem perder a carga explosiva que encerra. A configuração da língua nacional seria, portanto, fruto de uma articulação dialógica, para não dizer conflitiva, que as posições de escritor e leitor traduzem à sua maneira. *S. Bernardo* tematiza esse conflito desde os capítulos iniciais, em que Paulo Honório trata da divisão do trabalho de redação do livro segundo competências lingüísticas distintas, o que na verdade constitui a pretendida divisão do saber sobre a escrita do livro

projetado. Descontente com o estilo dos possíveis companheiros de escrita, assume sozinho a narrativa, que conduziria, até certo ponto, com a mão firme de proprietário de terras, embora se confesse destituído dos atributos necessários para a tarefa a que se propõe.

Projeto narrativo realista, uma vez que expande estruturalmente do texto para além dos seus limites projetados, fazendo a segunda parte desenvolver-se de modo a interferir na primeira e a desajustar seus contornos:

O malogro da escrita de Paulo Honório é, paradoxalmente, sua salvação. O seu desejo de discurso é desejo do Outro, como saída da solidão e do enclausuramento, fator de constituição do sujeito que reconhece na falta a possibilidade de constituição da sua identidade. Daí o reencontro com Madalena, o reconhecimento – tardio - de tudo o que ela significa. Esse processo só pode realizar-se durante a escrita do livro em construção [...]. (MIRANDA, 2004, p. 27-28).

Essa parte que falta – folha solta que continua a faltar durante a escrita e a leitura do livro – instaura uma fissura narrativa que salienta o dialogismo decorrente não só das vozes distintas do autor e do narrador, mas também da ressonância na voz do narrador de vozes que ele buscaria calar. (MIRANDA, 2004, p. 29).

A linguagem direta, perpassada pelo costumeiro tom de ironia e a lucidez na apreensão do fato social, são características dos textos que Graciliano escreve ao longo dos anos, sempre tendo em vista a utilidade que possam ter para o leitor: “Não desejo ser-te agradável; prefiro ser-te útil [...]”, escreve em *Linhas tortas* (2005). O senso prático da escrita está, em geral, relacionado com o intercâmbio de experiências que a narrativa proporciona, no sentido que Walter Benjamin (1992) dá à tarefa do narrador. A arte de narrar é considerada como um artesanato, cuja dimensão utilitária de aconselhar é uma forma de sabedoria inerente às narrativas orais.

Vejamos, pois, a arte com que Graciliano Ramos, em *S. Bernardo*, constrói a partir da figura do narrador e o seu correspondente em francês:

Antes de iniciar o livro, imaginei construí-lo pela divisão do trabalho.
(p. 7)

Avant de commencer ce livre, j’imaginai de le construire en divisant le travail. (p. 9).

Eu traçaria o plano, introduziria na história rudimentos de agricultura e pecuária, faria as despesas e poria o meu nome na capa. (p. 7)

Et moi, je tracerais le plan de l'histoire, j'y introduirais des rudiments d'agriculture et d'élevage, je réglerais les factures et je mettrais mon nom sur la couverture. (p. 9).

Graças aos elogios [...] eu meteria na esfomeada *Gazeta*, mediante lambujem [...]. (p. 7).

Grâce aux louanges [...] je ferais publier moyennant dessous de table dans une *Gazeta* famélique [...]. (p. 9).

João Nogueira queria o romance em língua de Camões, com períodos formados de trás para diante. Calculem. (p. 8).

João Nogueira voulait un roman écrit dans la langue de Camões, avec des phrases qui se déroulent à l'envers. Imaginez un peu. (p. 9-10).

[...] cada qual tem suas manias (p. 8).

[...] chacun à droit à ses manies. (p. 9).

Gondim, periodista de boa índole e que escreve o que lhe mandam (p. 8).

Gondim, journaliste accommodant qui écrit ce qu'on lui dit (p. 10).

A conversa era longa, mas cada um prestava atenção às próprias palavras, sem ligar importância ao que o outro dizia (p. 8) Eu por mim, entusiasmado com o assunto, esquecia constantemente a natureza do Gondim e chegava a considerá-lo uma espécie de folha de papel destinada a receber as idéias confusas que me fervilhavam a cabeça. (p. 8-9.)

Nous causions interminablement mais chacun n'écoutait que ses propres paroles, sans accorder d'attention à ce qui disait l'autre. J'étais quant à moi tellement pris par mon sujet que j'en oubliais régulièrement la personne de Gondim, il n'étais plus pour moi qu'une espèce de feuille de papier destinée à recevoir les idées confuses qui se pressaient dans ma tête. (p.10-11).

_ Vá para o inferno, Gondim. Você acanalhou o troço. Está pernóstico, está safado, está idiota. Há lá ninguém que fale dessa forma! (p. 9).

_ Que le diable t'emporte Gondim. Tu m'as estropié tout ce passage. C'est prétentieux, c'est vulgaire, ça ne tient pas debout. Personne ne parle comme cela. (p. 11).

Azevedo Gondim apagou o sorriso, deglutiou em seco, apanhou os cacos da sua pequena vaidade e replicou amuado que um artista não pode escrever como fala.

Azevedo Gondim effaça son sourire, déglutit laborieusement, ramassa les débris de sa petite vanité et répliqua, vexé, qu'un artiste ne saurait écrire comme il parle.

– Não pode? perguntei com assombro o porquê?

Azevedo Gondim respondeu não pode porque não pode.

– Foi assim e sempre se fez. A literatura é a literatura, seu Paulo. A gente discute, briga, trata de negócios naturalmente, mas arranjar palavras com tinta é outra coisa. Se eu fosse escrever como falo ninguém me lia. (p. 11).

- Ah non ? demandai-je stupéfait. Et pourquoi donc?

Azevedo Gondim répondit que c'était impossible parce que c'était impossible.

- C'est comme cela depuis toujours. La littérature c'est la littérature, Seu Paulo. On discute, on se chamaille, on parle affaires sans façons. Mais mettre en place des mots trempés dans l'encre c'est tout autre chose. S'il me prenait d'écrire comme je parle, personne ne me lirait.. (p. 11).

É o diabo Gondim. O mingau virou água. Três tentativas falhadas num mês. (p.9).

Le diable est de la partie, Gondim. Il a fait virer la souple à l'aigre. Trois tentatives en un mois, trois échecs! (p. 11).

Abandonei a empresa, mas num dia destes ouvi novo pio da coruja – e iniciei a composição de repente, valendo-me dos meus próprios recursos e sem indagar se isto me traz qualquer vantagem, direta ou indireta (p. 11).

J'abandonnai le projet mais un jour, à quelque temps de là, j'entendis à nouveau la chouette - et je repris soudain la plume, comptant cette fois sur mes seules ressources et sans plus chercher a savoir si j'en tirerais quelque avantage, direct ou indirect.(p.12).

Há fatos que eu não revelaria, cara a cara com ninguém. Vou narrá-los porque a obra será publicada com pseudônimo. E se souberem que o autor sou eu, naturalmente me chamarão potoqueiro. (p.11).

Il est des choses que je ne pourrais révéler en face, à qui que ce soit. Je les raconterai ici, parce que le livre sera publié sous un pseudonyme. Et si l'on venait à savoir que c'est moi l'auteur, nul doute qu'on me traiterait de hâbleur. (p. 11).

Continuemos. Tenciono contar a minha história. Difícil. Talvez deixe de mencionar particularidades úteis, que me pareçam acessórias e dispensáveis... De resto isto vai arranjado sem nenhuma ordem, como se vê. Não importa. Na opinião dos caboclos que me servem, todo o caminho dá na venda. (p. 11-12).

Reprenons. Je veux écrire l'histoire de ma vie. Difficile. Je vais peut-être omettre des détails utiles, qui me paraîtront accessoires, superflus... De plus, vous pouvez le constater, mon histoire se présente sans aucun ordre. Peu importe. Comme disent les cabocles (*fez nota*) qui travaillent pour moi ; tous les chemins mènent à la taverne. (p. 12).

Aqui sentado à mesa da sala de jantar, fumando cachimbo e bebendo café, suspendo às vezes o trabalho moroso, olho a folhagem das laranjeiras que a noite enegrece, digo a mim mesmo que a pena é um objeto pesado. Não estou acostumado a pensar [...](p. 12).

Assis à la table de cette salle à manger, fumant ma pipe et buvant du café, j'interromps de temps à autre ma lente besogne, je regarde le feuillage des orangers que la nuit assombrit, je me dis qu'une plume est un objet bien pesant. Je n'ai pas l'habitude de penser [...] (p. 12-13).

Volto a sentar-me, releio esses períodos chinfrins. (p. 12).

Je me rasseois, je relis ces phrases banales. (p. 13).

Ora vejam. Se eu possuísse metade da instrução de Madalena, encoivarava isto brincando. Reconheço finalmente que aquela papelada tinha préstimo. (p. 12).

Songez plutôt. Si j'avais la moitié de l'instruction de Madalena, je débroussailerais tout ceci en me jouant. Je reconnais au bout de compte que ce fatras de livres avait son utilité. (p. 13).

O que é certo é que a respeito de letras, sou versado em estatística, pecuária, agricultura, escrituração mercantil, conhecimentos inúteis neste gênero. (p.12).

Ce qui est sûr c'est que, pour la littérature, mes connaissances en statistique, en élevage, en agriculture, en comptabilité, me sont inutiles. (p. 13).

Começo declarando que me chamo Paulo Honório, peso oitenta quilos e completei cinquenta anos pelo S. Pedro. (p. 15).

Je commence. Je m'appelle Paulo Honório, je pèse quatre-vingt-neuf kilos et j'ai eu cinquante ans à la Saint-Pierre [...] (p. 14).

Se tentasse contar-lhes a minha meninice, precisava mentir. Julgo que rolei por aí à toa. Lembro-me de um cego que me puxava as orelhas e da velha Margarida que vendia doces [...] (p. 16).

Si j'essayais de vous raconter mon enfance, il me faudrait mentir. Il me semble que j'ai erré de-ci de-là, au hasard. Je me souviens d'un aveugle qui me tirait les oreilles et de la vieille Margarida qui vendait des gâteaux [...] (p. 15).

A narrativa

O título *São Bernardo* foi preservado em francês pela tradutora Geneviève Leibrich, que teve sua tradução publicada pela Gallimard, *Collection Unesco d'œuvres représentatives, série brésilienne*, em 1986.

Da tradução francesa do romance não constam prefácio ou notas introdutórias com o intuito de fornecer ao leitor informações consideradas indispensáveis. O mesmo ocorre com relação a um glossário, presente nas traduções para o italiano e para o holandês, por exemplo.

Roman Jakobson (1999, p. 67) diz que, onde houver uma deficiência, a terminologia poderá ser modificada por empréstimos, decalques, neologismos, transferências semânticas e, finalmente, por circunlóquios. A tradutora Geneviève Leibrich utilizou como recurso as notas de rodapé e o itálico, para dar sentido e ou destacar palavras estrangeiras. Recorreu, ainda, a processos de transposição, modulação, equivalência, omissão, explicitação, reconstrução de períodos e adaptação.

Por outro lado, caso o leitor estrangeiro encontre a dificuldade de compreender uma palavra ou expressão por falta de conhecimento lingüístico, Jakobson (1999, p.64) afirma que “será necessário recorrer a toda uma série de signos lingüísticos caso se queira fazer compreender uma palavra nova.” No que diz respeito aos dois posicionamentos, Elizabeth Ramos (1999, p. 32) afirma

que os dois parecem complementar-se, já que a tarefa do tradutor consiste, em grande parte, em permitir que o leitor estrangeiro, que não tenha conhecimento lingüístico da palavra ou expressão, possa compreender o seu significado, através de uma série de signos lingüísticos aos quais o tradutor poderá recorrer dentro de um leque de opções do qual dispõe, domesticando ou estrangeirizando o texto-fonte.

O léxico contido em *S. Bernardo* é representativo da variante lingüística do sertão, da zona da mata e do agreste de Alagoas, uma vez que o romance é ambientado nessa região. Em quase todos os parágrafos depara-se o leitor com regionalismos como em:

De bicho na capação (falando com pouco ensino), espernei nas unhas do Pereira, que me levou músculo e nervo, aquele malvado [...] (RAMOS, 2006, p. 17)

Comme un animal sous le couteau du hongreur (pour parler cru), je me débattis entre les griffes de Pereira, qui me saignait à blanc, le misérable [...] (p. 16).

Para realizar o estudo comentado dos signos lingüístico-culturais identificados em *S. Bernardo* recorreremos ao trabalho já realizado por Elizabeth Ramos (1999) no cotejo da obra-fonte com as traduções para o inglês de alguns romances do autor, inclusive *S. Bernardo*. A autora compartilha o pensamento de Roland Barthes (1988, p. 21-22) no que concerne ser a língua um imenso halo de implicações, de efeitos, de repercussões, de voltas, de rodeios, de redentes, já que assume o fazer ouvir um sujeito desconhecido e, no entanto reconhecido segundo uma inquietante familiaridade para que as “coisas tenham o gosto do que são”. E argumenta que “as diferenças existentes no meio natural, como clima, vegetação, não raro irão gerar diferenças culturais. Se determinadas plantas não existem, não terão nomes” (RAMOS, 1999, p. 34). No exemplo a seguir, a solução encontrada pela tradutora para a descrição das outras plantas foi generalizar pelo campo semântico “cactus”, uma vez que, na cultura francesa, não existe a variedade de cactos encontrados no sertão alagoano.

[...] Amarrei-o, meti-me com ele na capoeira, estraguei-lhe os couros nos espinhos do mandacarus, quipás, alastrados e rabos-de-raposa (p. 18).

[...] Je le ligotai et plongeai avec lui dans le maquis où je lui écorchai la couenne sur les chardons, les cactus et autres plantes à pointes et à épines. (p. 17)

Além disso, observa que os grupos sociais utilizam o que encontram disponível no seu meio-ambiente e a partir disso geram valores e práticas culturais que recebem nomes específicos, corroborando o posicionamento de Jakobson (1999, p. 69) de que “as línguas diferem essencialmente naquilo que *devem* expressar, e não naquilo que *podem* expressar”.

A dificuldade imposta ao tradutor pelas expressões e provérbios típicos de determinada região pode ser observada nos exemplos abaixo:

[...] Numa sentinela, que acabou em furdunço. Abrequei a Germana, cabritinha sarará danadamente assanhada, e arrochei-lhe um beliscão retorcido na pôpa da bunda. Ela ficou se mijando de gosto. Depois botou os quartos de banda e enxeriu-se com o João Fagundes, um que mudou de nome para furtar cavalos. O resultado foi eu arrumar uns cocorotes na Germana e esfaquear o João Fagundes. Então o delegado de polícia me prendeu, levei uma surra de cipó-de-boi, tomei cabacinho e estive de molho, pubo, três anos, nove meses e quinze dias na cadeia onde aprendi leitura com o Joaquim sapateiro, que tinha uma bíblia miúda, dos protestantes. (p.16).

[...] Au cours d'une veillé funèbre qui dégénéra en kermesse, j'ai attrapai la Germana, une petite mulâtresse rousse qui avait le diable au corps, et je lui imprimai un méchant pinçon dans le gras de la fesse. Elle s'en compissa de plaisir. Mais ensuite elle me planta là pour s'en aller tournicoter autour de João Fagundes, un type qui changea de nom par la suite pour se faire voleur de chevaux. La conclusion, ce soir-là, fut que j'administrai à la Germana une bonne raclée et à João Fagundes un coup de couteau. Sur quoi le commissaire de police m'arrêta, je pris une volée de coups de trique et je me retrouvai à mijoter trois ans neuf mois et quinze jours sur la paille humide du cachot où j'appris à lire avec Joaquim, un savetier, qui possédait une toute petite Bible comme en ont les protestants. (p. 15-16).

Vamos ver quem tem roupa na mochila. Agora eu lhe mostro com quantos paus se faz uma canoa. O doutor, que ensinou rato a furar almotolia, sacudiu-me a justiça e a religião. (p. 18).

“Nous allons voir qui a du sang aux ongles. Maintenant je vais vous montrer de quel bois je me chauffe.” Le docteur, qui en aurait remonté à rats et renards, à la fois, m'agita sous le nez la religion et la justice. (p. 17).

[...] Se tornasse, era um tiro de pé de pau na certa, a cara esfolada para não ser reconhecido quando me encontrassem com os dentes de fora, fazendo munganga ao sol, e a supressão da minha fortuna [...] (p. 18).

[...] Si j'étais revenu, c'était la balle assurée dans la peau, le visage tailladé pour empêcher qu'on ne m'identifie quand on me découvrirait faisant ma grimace au soleil, les dents à l'air et ma fortune envolée – [...] (p. 17-18).

[...] emprestei-lhe dois contos de réis, que ele sapecou depressa na orelha da sota e em folias de bacalhau e aguardente, com fêmeas ratuínas, no Pão-sem-Miolo... Vi essas maluqueiras [...] (p. 21-22).

[...] je lui prêtai deux *contos* qu'il s'empresse de dilapider aux cartes ainsi qu'en ripailles et en gnôle, avec des gueuses de bas étages, au *Pain-sans-mie*... Je voyais ces frasques [...] (p. 18-19).

E não me venha com a sua justiça, porque se vier, eu viro cachorro doido e o senhor morre na faca cega. (p. 18).

Et ne venez pas m'embêter avec votre justice, ou cette fois je me déchaînerai comme une fauve et vous mourrez sous le couteau aveugle. (p. 18).

Mas de madrugada, numa carraspana terrível, importunou-me gemendo palavras desconexas. A cada solavanco do carro de bois que nos conduzia à cidade [...] (p. 22).

Mais à l'aube, terrassé par une cuite épouvantable, il m'importuna de ses jérémiades et de ses paroles sans suite. A chaque cahot du char à bœufs qui nous ramenait en ville [...] (p. 19-20).

[...] ensebado as canelas para S. Bernardo (p. 26).

[...] déguerpi en direction de São Bernardo. (p. 23).

[...] Mendonça vai passando as unhas nos babados [...] (p. 28).

[...] Mendonça promène ses griffes sur les limites [...] (p. 25).

[...] Noutro dia cedo ele meteu o rabo na ratoeira e assinou a escritura... (p. 30).

[...] Le lendemain de bon matin, il mit la queue dans la souricière et signa le contrat [...] (p. 27).

Vejamos mais alguns exemplos:

À noite, enquanto a negrada sambava, num forrobodó empestado, levantando poeira na sala, e a música de zabumba e pífanos tocava [...] Padilha andava com um lote de caboclas fazendo voltas em redor de um tacho de canjica, no pátio que os muçambês invadiam [...] (p. 22)

La nuit, tandis que les nègres se trémoussaient frénétiquement, empestant la sueur, soulevant dans le salon des nuages de poussière, que la musique des tambours et des fifres reprenait [...] Padilha, lui, se démenait avec une troupe d’Indiennes metisses autour d’une marmite de bouille de maïs dans le patio qu’envahissaient les cléomes [...] (p. 19)

Mantém a equivalência semântica e conotativa e na segunda vez, na mesma página que o termo “caboclas” aparece ela usa apenas o termo *Indiennes* (guardando a maiúscula). O interessante é que quando se trata do substantivo masculino precedido do artigo “os caboclos” (p.32), a tradutora o faz por “les cabocles” (p. 28).

[...] sertão, negociando com redes. Gado, imagens, rosários, miudezas, ganhando aqui, perdendo ali, marchando no fiado, assinando letras, realizando operações embrulhadíssimas [...] O dr. Sampaio comprou-me uma boiada. E na hora da onça beber água deu-me com o cotovelo, ficou palitando os dentes. Andei, virei, mexi, procurei empenhos – e ele duro como beira de sino. Chorei as minhas desgraças: tinha obrigações em penca [...] (p. 17).

[...] *sertão*, (sem nota de rodapé) vendant hamacs, bétail, images pieuses, rosaires, babioles, gagnant ici, perdant là, vivant à crédit, signant des traites, effectuant des opérations plus qu’embrouillés...Le docteur Sampaio m’acheta un jour un lot de bovins mais, à l’heure des comptes le guépard vient au point d’eau, il m’envoya promener, continuant paisiblement à se curer les dents. Je me remuai, je m’agitai, je me démenai, je cherchai des appuis – et lui sans broncher, aussi dur que le bord d’une cloche. Je pleurnichait et lui énumérait mes malheurs: je ployais sous les dettes [...] (p. 16-17).

Neste exemplo, o tradutor optou por não traduzir a palavra *sertão* e não incluí-la em glossário ou nota de rodapé.

No trecho de S. Bernardo, “A última letra se venceu num dia de inverno. Chovia que era um Deus-nos-acuda [...] O caminho era um atoleiro sem fim

[...]”. (p. 26), a tradutora fez as seguintes escolhas: “La dernière traite arriva à échéance un jour d’hiver. Il pleuvait des cordes [...]. Le chemin était un borbier sans fin [...]”. (p. 23).

Aqui a opção foi traduzir literalmente o inverno do nordeste brasileiro como *jour d’hiver* na Europa, sem nota explicativa, para mencionar que esta é, na realidade, a estação de chuva no nordeste do Brasil, dando lugar a uma provável incoerência por parte do leitor que não tenha conhecimentos mínimos sobre esta parte do Brasil.

Tais exemplos deixam patentes as dificuldades impostas aos tradutores. A tradutora faz uso de recurso explicativo em alguns dos trechos selecionados, o que, a princípio, pode não parecer a melhor solução. No entanto, um certo distanciamento cultural permite que se observe que a explicação facilita a compreensão do texto traduzido.

Ao não traduzir a palavra *sertão*, a tradutora opta pela estrangeirização do seu texto, implicando uma decisão política de deixar claro que o texto literário em questão é uma tradução. Em alguns momentos, optou pelo uso de equivalentes culturais de cunho universal, embora o termo em francês não contenha a mesma carga semântica. Em outros, buscou a solução do recurso explicativo. Quando diante de metáforas, observa-se que algumas foram transpostas pela mesma metáfora, outras foram traduzidas por metáforas de diferente sentido e/ou valor semântico o que não deixa de revelar a visão de mundo e a cultura de origem da tradutora, que, no entanto, fez, também, alguns acréscimos na língua meta que nos escaparam à compreensão.

Foi possível, ainda, observar soluções de criatividade que parecem privilegiar a estilística, sem modificar a carga semântica contida no texto-fonte. Quase sempre, as soluções encontradas indicam a concordância da tradutora com o posicionamento de Zgusta, quando esta afirma que toda palavra lexical tem algo que lhe é individual, que a torna diferente de qualquer outra, sendo o sentido lexical a propriedade mais importante da palavra.

Referências

- BARTHES, Roland. A morte do autor, In: _____. **O rumor da língua**. Tradução de: Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BENJAMIN, Walter. **A tarefa do tradutor**. Trad. Karlheinz Barck *et al.* Rio de Janeiro: UERJ, 1992.

CÂNDIDO, Antônio. **Ficção e confissão**: ensaios sobre Graciliano Ramos. Rio de Janeiro: 1992.

CARPEAUX, Otto Maria. **Visão de Graciliano Ramos**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil, 1943. Disponível em: <www.olavodecarvalho.org/textos/carp4.htm>. Acesso em: 08 jul. 2006.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. Tradução de: António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Veja, 1992.

GAMA, Gustavo Ribeiro da. **Arthur de Salles**: tradutor de Shakespeare? Salvador, 1995. 76 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras, 1995.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: *Cultrix*, 1999.

MIRANDA, Wander Melo. **Graciliano Ramos**. São Paulo: Publifolha, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Traduze-me ou te devoro: a atividade tradutória como prática de desconstrução. In: FERREIRA, Elida; OTTONI, Paulo (Org.). **Traduzir Derrida: políticas e desconstruções**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

RAMOS, Elizabeth. **Histórias de bichos em outras terras**: a transculturação na tradução de Graciliano Ramos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras, 2000.

SARAMAGO, José. Discurso Título Doutor Honoris Causa. **Belo Horizonte Boletim da UFMG**, ano 25, n. 1230, 5 maio 1999. Disponível em: <www.ufmg.br/boletim/bol1230>.

Tradução entre línguas próximas: o São Bernardo em espanhol

Cecilia Gabriela Aguirre Souza
Universidade Federal da Bahia

No Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos de 1999, Lucielena Mendonça de Lima levantava a questão sobre o que é que a tradução e o ensino de línguas têm em comum. Ela responde à pergunta imediatamente, citando o filósofo e ensaísta espanhol Ortega e Gasset (apud MENDONÇA DE LIMA, 1999, p. 443-451): “el asunto de la traducción, a poco que lo persigamos, nos lleva hasta los arcanos más recónditos del maravilloso fenómeno que es el habla”. A necessidade de comunicação torna o homem o instrumento para transmitir as línguas estrangeiras, seja através da interpretação, da tradução ou do ensino e aprendizagem. Para García Yebra (1994, apud MENDONÇA DE LIMA, 1999, p. 390): “desde que la humanidad habla en lenguas diferentes, es decir, desde la construcción de la Torre de Babel, pertenece el traductor a las actividades imprescindibles del hombre”.

De fato, os problemas que concernem à tradução são os mesmos problemas que concernem à fala. A tradução, como a fala, envolve questões lingüísticas e extralingüísticas. Por um lado, a gramática pressupõe aspectos sistemáticos e estruturais - de ordem morfológica, fonológica, semântica e sintática. Por outro lado, a pragmática contempla aquilo que a gramática não inclui, ou seja, atende tanto ao lingüístico como a o extralingüístico, ou sócio-cultural, pois ambos os aspectos configuram a situação de emissão de um ato de fala concreto. Uma língua é uma manifestação cultural que adquirimos simultaneamente com a cultura à qual pertencemos. Ela serve para comunicar com a comunidade o lingüístico e o extralingüístico, pois se fala do mundo, da realidade conhecida,

e constitui uma codificação que deve ser contextualizada para depois ser transposta para outra língua.

Dessa forma, a tradução cumpre com a árdua tarefa de traspassar uma visão de mundo de uma língua para outra. Pressupõe uma toma de decisões, sendo aquelas decisões que envolvem os aspetos sócio-culturais, as mais difíceis. O tradutor, portanto, deve resolver os problemas obrigatórios (rasgos estruturais e gramaticais) e, tal vez, optativos (rasgos estilísticos). Porém é preciso que as estruturas gramaticais da língua sejam respeitadas, além de respeitar também o estilo, os registros, os níveis de língua, tanto como as variedades diafásicas, diatópica e diastrática.

Tudo isto significa que existem várias maneiras de escrever uma mesma história. Pensamos no caso específico da aproximação do *São Bernardo* de Graciliano Ramos a leitores cuja língua materna é distante do português, como o inglês ou o alemão, por exemplo. Efetivamente, a tarefa de traduzir e transpor o ambiente, a língua e a cultura nordestina para línguas e culturas distantes é indubitavelmente tarefa árdua. Não obstante, a tradução do *São Bernardo* que nos ocupa trata-se de uma tradução para uma língua e cultura bem próxima, em relação de irmandade com a língua portuguesa; ambas de origem latina, com desenvolvimento histórico-político similar e dividindo solo sul americano. Além do mais, não podemos ignorar o porte do tradutor que enfrentou o desafio: Saúl Ibargoyen Islas não só é tradutor, senão renomeado escritor e poeta também, oriundo da região fronteira entre Uruguai e Brasil, onde ele assimilou as distintas variantes lingüísticas originadas pela proximidade, tanto histórica quanto geográfica, da língua portuguesa com a língua espanhola.

Uma pequena pesquisa sobre o tradutor do *São Bernardo* revelou, precisamente, que Saul Ibargoyen Islas, está ligado de nascença com a região fronteira entre Rivera (Uruguai) e Livramento (Brasil). Poeta, escritor de contos e romances, pertenceu à geração dos sessenta, vinculada ao post-boom da narrativa hispano-americana, e fez da área rural fronteira seu particular micro-universo literário já no seu primeiro conto *Fronteras de Joaquim Coluna* (1975). Essa região volta a aparecer no seu romance, *Toda la tierra* (2000), onde focaliza concretamente a figura de José Cunda e da sua família.

A situação nas fronteiras do continente americano entre países de fala hispana, como Uruguai, Paraguai e Argentina, com Brasil - o colosso de fala portuguesa, é bem particular. Efetivamente, alguns estudos lingüísticos revelam a existência de variedades dialetais resultantes da mistura do português e o espanhol, junto com ingredientes procedentes das línguas indígenas, por

exemplo, o guarani, dando por resultado dialetos como os falados na fronteira entre Uruguai e Brasil por uma população rural. Variantes de contato conhecidas popularmente como “fronterizo”, “portunhol”, “carimbáo” ou “bayano” são denominadas pelos lingüistas como “dialetos portugueses do Uruguai”. Estas variedades dialetais têm sido estudadas a partir dos anos sessenta por pesquisadores como Adolfo Elizaincín Eichengerger, (apud FERNÁNDEZ GARCÍA, 2006) responsável por uma grande parte dos trabalhos sobre o contato entre o espanhol e o português na fronteira uruguaio-brasileira. O pesquisador refere-se a elas como um sistema intermédio, com elementos específicos de base preponderantemente portuguesa, embora com uma grande influencia do espanhol.

Além do mais, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) tem criado um âmbito de expectativas de mutuo conhecimento além das áreas de fronteira, especialmente entre sócios tão próximos como os apontados, situação que se reflete nas produções de “mestiçagem idiomática”. Toda uma série de manifestações do mundo da música e também da literatura, marcadas pelo traço da popularidade, tem passado a ser realizadas num portunhol que resulta da soma de determinados elementos de um ou outro idioma. Efetivamente, é possível encontrar manifestações que se enquadram dentro do que se poderia chamar um sistema cultural reconhecível: a primeira edição de um livro de poemas em portunhol (*Da gusto Andar Desnudo por Estas Selvas-Sonetos Salvajes*) do poeta brasileiro Douglas Diegues; música em portunhol de Manu Chao, do grupo brasileiro *Os Magnéticos*, dentre outros; ou, inclusive, exposições conjuntas e festivais de artistas plásticos desta área geográfica, onde se fala uma “língua portunhol”, não no sentido de idioma mestiço, mas no sentido de “fusão de culturas”, a argentina, a paraguaia, uruguaia e a brasileira. Coincidentemente, os artistas mais representativos no aspecto da busca por uma língua que surge da manipulação literária do dialeto fronteiriço são o uruguaio Saúl Ibagoyen, tradutor do *São Bernardo*, e o brasileiro Wilson Bueno.

María Jesús Fernández García (2006), no seu artigo *Portuñol y Literatura*, explica que Ibagoyen faz da realidade bi cultural e bilíngüe a matéria das suas narrações, realidade construída sobre uma fronteira indefinida. A vida das suas personagens está marcada pela dualidade de um espaço rural sem línea divisória que separe estados. Na polifonia de vozes que a obra de Ibagoyen contém surge a cada passo a variedade lingüística das pessoas que habitam essa região real e literária ao mesmo tempo, variedade exclusivamente oral para a qual é necessário inclusive escolher uma representação gráfica.

Este registro, recriado por Ibarгойen para as suas personagens tem merecido já alguns estudos do ponto de vista lingüístico. Dentre eles, o estudo de Magdalena Coll (1997), analisa um dos contos de Ibarгойen para apontar, entre outros rasgos, a eleição de uma ortografia que, embora sendo graficamente espanhola, enfrenta o leitor com uma terceira língua, composta de formas em que se reconhece a mistura do espanhol e do português da fala de fronteira, palavras como *berso*, *diñero*, *fariña*, *paisiño* e *flio* querem ser reflexo deste caráter híbrido. Todos os níveis lingüísticos participam desta condição mixta. Além da inclusão do léxico português como *benvido*, *coidado*, etc. e da fonética mais portuguesa que espanhola de algumas palavras como *bein* o *filia*, destacam-se interferências como o uso dos possessivos portugueses, das formas dos pronomes pessoais *vocês* e *nois*, de estruturas sintáticas como a oração condicional com futuro de subjuntivo (*si el señor querer*) ou a perífrase de gerúndio (*estoy presentando*) característica do português do Brasil. O registro mixto que Ibarгойen recreia na sua produção narrativa é um instrumento para expressar uma identidade fronteiriça mas também como ele mesmo tem reconhecido, para questionar a “sacralização pós-moderna da língua culta”.

Esse entrelaçamento lingüístico também pode ser observado na tradução do *São Bernardo*. Para começar, destacamos o caso da palavra **farinha**, ícone não só da cultura alagoana, mas do Brasil todo. O Dicionário da Real Academia Española *on-line*, define a palavra *fariña*, exatamente com essa mesma grafia, como *harina gruesa de mandioca*, e destaca essa aceção como conhecida na Argentina, Colômbia, Paraguai, Peru e Uruguai, países fronteiriços com o Brasil. O fato de ela constar no mencionado dicionário evidencia que a troca cultural e lingüística na região do cone sul está sendo reconhecida como fenômeno transformador e enriquecedor da própria língua espanhola.

Comendo nas horas de descanso um pedaço de bacalhau assado e um punhado de **farinha**.

Comiendo en las horas de descanso un puñado de bacalao asado y un puñado de *fariña*.

Já no caso de **sertão**, palavra que denota a constituição geográfica característica do universo alagoano, o tradutor a lexicaliza em língua espanhola, cunhando uma nova palavra, com base numa regularidade ortográfica equivalente nas duas línguas. Referimo-nos à terminação *-ón*, equivalente ortográfico em espanhol das palavras portuguesas terminadas em *-ão*, como em *conción*, *canção*; *avión*, *avião*; *solución*, *solução*; *televisión*, *televisão*.

Viajando pelo **sertão**.

Viajando por el **sertón**.

Ainda, no cotejo das transposições do léxico regionalista, encontramos que não são poucos os casos nos que Ibarгойen Islas transpõe imagens próprias do sertão alagoano para o leitor de língua espanhola mediante o cunho de palavras novas. Veja-se o caso de *caboclo*, *caboclas*, *cabrita sarará*, *canjica*, *muçambés*, *mandacarás*, *quipás*, *alastrados* e *rabo-de-zorra*.

Na opinião dos **caboclos** que me servem, todo o caminho dá na venda.

Numa sentinela, que acabou em furdunço, abreequei a Germana, **cabritinha sarará** danadamente assanhada, a arrochei-lhe um beliscão retorcido na popa da bunda.

À noite, enquanto a negrada sambava, num forrobodó empestado, levantando poeira na sala, e a música de zumbaba e pífanos tocava o hino nacional, Padilha andava com um lote de **caboclas** fazendo voltas em redor de um tacho de **canjica**, no pátio que os **muçambés** invadiam.

Amarrei-o, meti-me com ele na capoeira, estraguei-lhe os couros nos espinhos dos **mandacarús**, **quipás**, **alastrados** e **rabos-de-raposa**.

En la opinión de los **caboclos** que me sirvan, todo camino lleva a la cantina.

Durante una guardia, que terminó en relajo, me le arrimé a Germana, una **cabrita sarará** terriblemente alborotada, y le tiré un pellizcón retorcido en la popa de las nalgas.

De noche, mientras la negrada bailaba samba en un bailongo hediondo, levantando polvareda en la sala, y un conjunto de tambor y pífano tocaba el himno nacional, Padilla andaba con un grupo de **caboclas** dando vueltas alrededor de un tacho de **canjica**, en el patio que los **muçambés** invadian.

Lo amarré, me metí con él en el monte, le estropié el cuero en las espigas de los **mandacarús**, **quipás**, **alastrados** y **rabo-de-zorra**.

As palavras destacadas acima não constam nos dicionários consultados, Dicionário Clave, nem no Dicionário da Real Academia Española *on-line*. Elas foram explicadas pelo tradutor no glossário ao final do livro. A palavra **cabrito/a** define-se como um eufemismo de registro coloquial, referido a uma pessoa com más intenções ou traiçoeira. Tal vez, esta acepção na língua espanhola não se corresponda exatamente com a intenção do narrador, Paulo Honório, porém, no contexto descritivo adquire uma nova conotação semântica.

Em outros casos, para palavras como **mamona** e **mamoeiro**, o tradutor escolhe o equivalente em língua espanhola, **mamón(es)** e **palmacristi**. O Dicionário da Real Academia Española *on-line* define o **mamón** como “*Árbol de la América intertropical, de la familia de las Sapindáceas, corpulento, de copa tupida, con hojas alternas, compuestas, hojuelas pequeñas, lisas y casi redondas, flores en racimo,*

y fruto en drupa, cuya pulpa es acídula y comestible, como también la almendra del hueso. A mesma palavra também designa o fruto dessa arvore. Já no caso de **palmacristi** o mesmo dicionário a define como *planta originaria de África, de la familia de las Euforbiáceas, arborescentes en los climas cálidos y anual en los templados, con tallo ramoso de color verde rojizo, hojas muy grandes, pecioladas, partidas en lóbulos lanceolados y aserrados por el margen, flores monoicas en racimos axilares o terminales, y fruto capsular, esférico, espinoso, con tres divisiones y otras tantas semillas, de las cuales se extrae un aceite purgante*". Veja-se nos exemplos:

Plantar algodão, plantar **mamona**

E encostando-se num **mamoeiro**
que murchava ao calor do fogo.

Plantar algodón, plantar **mamones**

Y recostándose en un **palmacristi**
que se marchitaba al calor del fuego

Se percebe, não obstante, uma abordagem diferente na tradução para língua espanhola das palavras **mata** e **moita**. No primeiro exemplo, o tradutor preferiu uma adaptação ao contexto narrativo, traduzindo **mata** por *el lugar*. No segundo e no terceiro exemplo, ele escolheu palavras de significado equivalente:

Afinal, cansado dessa vida de cigano, voltei
para **a mata**.

Olhando as novilhas caracus que pastavam
no prado, em baixo, e mais longe, à entrada
da **mata**, o telhado vermelho da serraria.

Era preciso mexer-me com prudência, evitar
as **moitas**, ter cuidado com os caminhos.

Al fin, cansado de aquella vida de gitano,
volví **al lugar**.

Mirando las novillas caracú que pastaban
en el prado, abajo, y más lejos, a la entrada
del **bosque**, el tejado rojo del aserradero.

Era preciso moverme con prudencia,
evitar las **matas**, esperar, tener cuidado
con los caminos.

Para terminar com as observações sobre o léxico regionalista, notamos que para os nomes próprios locativos se mantém a grafia da língua portuguesa, por exemplo, **Município de Viçosa**, e **Paraíba**, assim como nos nomes próprios das personagens, como **Mendonça**, **Sampaio**, o **Padilha**, entre outros.

No primeiro capítulo do romance, Azevedo Gondim e Paulo Honório estão organizando-se para escrever um livro. Gondim confessa ao seu amigo que não considera apropriado escrever como se fala, pois "A literatura é a literatura" e se ele escrevesse como fala, ninguém o lia. Ironicamente, o romance todo abunda em exemplos da língua falada. E, coincidentemente, vimos que a produção narrativa do próprio tradutor se caracteriza pelo fato de ter dado sua primeira forma escrita à fala local fronteiriça entre Uruguai e Brasil. Assim,

encontramos muitos diálogos e situações interacionais orais, nas quais não são poucos os ditados populares a serem traduzidos, como não faltam exemplos de interação oral, caracterizando a linguagem metafórica do imaginário alagoano, por um lado, e a gramática e os operadores pragmáticos, por outro lado, utilizados entre as personagens do São Bernardo.

Como no caso do léxico regionalista, o tradutor ou procura um equivalente em língua espanhola, ou traduz *ipsis literis* os ditados populares, construindo assim uma nova metáfora em língua espanhola, perfeitamente adaptada ao contexto narrativo. Essa abordagem tradutória aponta diretamente para a escolha da fidelidade ao texto original, sendo que a proximidade lexical e gramatical das duas línguas favorece a compreensão do leitor hispanoparlante.

Por exemplo, no caso de **surra de cipó de boi e tomei cabacinho**, o tradutor escolheu uma forma aproximada: *paliza de correazos, marché con mis cosas*. Também no caso de **acanalhou o troço, envileciste el asunto; gastei muita enxada, me rompí el lomo; o mingau virou água, el asunto no cuajó; andava no pau de arara, andaba en la miseria**, para mencionar só alguns. Porém, em muitos outros casos, o tradutor realiza um calco do ditado popular brasileiro, que embora não exista em língua espanhola, a comparação estabelecida não resulta incompreensível quando contextualizada. Esse é o caso de **na hora da onça beber água, a la hora justa del tigre beber agua; quem tem roupa na mochila, quien tiene ropa en la mochila; com quantos paus se faz uma canoa, con cuántos palos se hace una canoa; ensinou rato a furar almotolia, enseñó al ratón a agujerear el queso; meteu o rabo na ratoeira, metió la cola en la ratonera; deus-nos-acuda; dios-nos-ayude**. Veja-se nos exemplos abaixo.

Levei uma **surra de cipó de boi, tomei cabacinho** e estive **de molho**, pubo, três anos, nove meses e quinze dias na cadeia. Mas o otimismo **levou água na fervura**, compreendi que não nos entendíamos.

Vá para o inferno, Gondim. Você **acanalhou o troço**. Está pemóstico, está safado, está idiota.

O mingau virou água.

Até os dezoito anos **gastei muita enxada** ganhando cinco tostões por doze horas de serviço.

Recibí una *paliza de correazos, marché con mis cosas*, y estuve *en remojo*, podrido, tres años, nueve meses y quince días en la cárcel. Pero el optimismo *arrojó agua fría en el entusiasmo*, comprendí que no nos entendíamos.

Vete al infierno, Gondim. Tú *envileciste el asunto*. Está pedante, está deteriorado, está idiota.

El asunto no cuajó.

Hasta los dieciocho años, *me rompí el lomo* ganando cincuenta tostones por doce horas de trabajo.

O Dr Sampaio comprou-me uma boiada, e **na hora da onça beber água**, deu me com o cotovelo, ficou palitando os dentes.

-Vamos ver **quem tem roupa na mochila**. Agora eu lhe mostro **com quantos paus se faz uma canoa**.

O doutor, que **ensinou rato a furar almotolia**, sacudiu-me a justiça e a religião.

Não acreditou, disse que estava **no pau de arara**.

Nesse ponto cada um puxou para seu lado. **Finca-pé**.

Perfeitamente, andava com a cara para trás.

Ele **meteu o rabo na ratoeira**.

Daí em diante encantou-se. Disseram-me que **tinha ensebado as canelas** para São Bernardo.

Chovia que era um **deus-nos-acuda**.

El doctor Sampaio me compró unos bueyes, y a la hora justa del tigre beber agua, me apartó de un codazo, quedó escarbándose los dientes.

-Vamos a ver *quien tiene ropa en la mochila*. Ahora le muestro *con cuántos palos se hace una canoa*.

El doctor, que *enseñó al ratón a agujerear el queso*, me soltó la justicia y la religión.

No me creyó, dijo que *andaba casi en la miseria*.

En ese punto cada uno *jaló* para su lado. *Emperramiento*.

Perfectamente, *iba a enfrentar la situación*.

Él *metió la cola en la ratonera*.

De ahí en adelante se esfumó. Me dijeron que había *salido de estampida* para San Bernardo.

Llovía que era *un dios-nos-ayude*.

Com referencia aos aspectos gramaticais e pragmáticos observamos a mesma abordagem. Destaca-se novamente a fidelidade ao texto original, seja para retratar o estilo da personagem de Paulo Honório, seco e violento, ou o próprio estilo de Graciliano, seco, conciso, direto, sem nenhum sentimentalismo.

Como vemos no primeiro intercambio, abaixo, a afirmação pelo verbo conjugado, (**resolvi**, neste caso), é característica da língua portuguesa. Na língua espanhola prefere-se a utilização de um operador pragmático, tal vez, “*bueno*” ou “*y sí*” introduzindo uma resposta afirmativa que pode desapontar o interlocutor, pois, neste caso, se conhecem suas expectativas a respeito da fazenda em questão. Após essa breve introdução atenuadora, se procede ao uso do verbo expressado na pergunta anterior junto com o pronome complemento átono correspondente, pois na língua espanhola se requer o uso do complemento direto na maioria dos verbos. Assim, uma resposta aproximada poderia ser “*Y sí, resolví cultivarla*”. Similar é o caso da afirmação “*Rechazó*”,

pois o verbo, segundo dita a norma, devia estar seguido do seu complemento: “*Rechazó mi propuesta*”, tal vez.

Também no caso dos grupos verbais **está vendo** e **tinha feito**, a tradução reproduz a forma verbal do português com palavras na língua espanhola, resultando em um uso atípico, pode-se dizer agramatical, pois a norma lingüística da língua espanhola não os permite. No lugar de **usted está viendo** usa-se o presente do modo indicativo *usted vé*; no caso da perífrase “*tenía hecho*” a norma exige “*había hecho*”, pois o verbo *ter* na língua espanhola não funciona como verbo auxiliar; para essa função existe o verbo *haber*.

Para finalizar, destacamos que o agradecimento seguido de uma referencia a Deus não é um costume freqüente em língua espanhola, e sim muito pessoal e subjetivo, tal vez característica de pessoas de certa idade. O uso dessa forma de agradecimento evidencia mais uma vez a fidelidade da tradução à língua e à cultura de origem. Confira-se nos exemplos a continuação:

-Seu Paulo Honório, venho consultá-lo.
O senhor, homem prático...

-Às ordens.

-Creio que já lhe disse que **resolvi** cultivar a fazenda.

-Mais ou menos.

-**Resolvi**. Aquilo como está não convém.

Selvagens! Um empreendimento de vulto, o senhor **está vendo**, e esses burros vêm com picuinha.

Chorou, entregou-se a Deus e desmanchou o que **tinha feito**.

Recusou, propôs trocá-los por novilhas zebus.

Tenho pensado numa plantação de mandioca e numa fábrica de farinha, moderna.

Obrigado. Que Deus lhe acrescente.

-Don Paulo Honorio, vengo a consultarlo.
Usted, hombre práctico...

-A las órdenes.

-Creo que ya le dije que **resolví** cultivar la hacienda.

-Más o menos.

-**Resolví**. Así como está aquello, no conviene.

¡Salvajes! Una empresa de volumen, usted **está viendo**, y esos burros vienen con ironías.

Lloró, se entregó a Dios y deshizo lo que **tenía hecho**.

Rechazó, propuso cambiarlo por terneras cebú.

Tengo pensado en una plantación e mandioca y en una fábrica de harina, moderna.

Gracias. Que Dios lo ayude.

Os exemplos acima descritos não constituem senão uma pequena amostra, apenas suficiente para apontar as nossas observações. A través deles vemos

que o tradutor se manteve fiel à língua portuguesa tanto no campo lexical, como no gramatical e pragmático, fazendo uso do calco, do cunho de novas palavras, para retratar o universo regional do *São Bernardo*. O resultado foi uma tradução que se afasta da língua espanhola, sem resultar por isso incompreensível para uma audiência hispanoparlante. Obteve-se, dessa forma, uma obra literária em uma língua híbrida, com variantes ortográficas, com metáforas novas e novas associações de idéias, com usos gramaticais e interacionais possíveis, embora não convencionalizados, que misturam o espanhol e o português. Acreditamos que essa mistura tenha sido possível graças à sua proximidade tanto lingüística como cultural.

Conclusão

Na obra de Graciliano, merecem especial atenção, por parte do tradutor, o meio ambiente, que se integra ao indivíduo, parecendo fazer parte dele, assim como o estilo do escritor, seco, conciso, direto, desprovido de qualquer marca de sentimentalidade. O estilo cassa-se perfeitamente com o ambiente em que se passam as ações do romance, e com as personalidades das personagens que nele vivem. Os tipos humanos nordestinos, as referências à paisagem, o próprio estilo do narrador, seco e violento, constituem um desafio para o tradutor.

Acreditamos que a melhor tradução é aquela preocupada por manter as equivalências do texto. Não obstante, achar as equivalências semânticas e estilísticas para todas as situações é uma tarefa muito complexa. Apesar das dificuldades que apresenta, o papel do tradutor é imprescindível, pois como afirma Garcia Yebra (1984, apud MENDONÇA DE LIMA, 1999, p. 47) “la traducción es un puente que permite la comunicación entre comunidades separadas por barreras lingüísticas”.

Essas barreiras, no caso da língua portuguesa e da língua espanhola não constituem um impedimento para a comunicação, pois a quase total intercorrespondência das gramáticas do Espanhol e do Português - sem mencionar a produção deliberada de formas híbridas ou análogas, sugere que as duas línguas partilham a mesma representação psicolingüística, contrariamente ao caso de dois modelos gramaticais entre línguas tipologicamente mais divergentes. O alto nível de superposição sintática e lexical aponta para o fato de que as expressões mais intercambiáveis podem-se considerar um entrelaçamento lingüístico ou alguma forma mais integral e profunda de combinação lingüística, constituindo uma língua híbrida que partilha das características das duas.

Pelo acima exposto, considerando a origem e trajetória do tradutor, e as definições desse registro intermediário entre a língua de chegada e a língua de partida, este trabalho propôs considerar precisamente a natureza dessas barreiras lingüísticas e a forma de ultrapassá-las. Vimos que na tentativa de aproximar a realidade de Paulo Honório para o público de fala hispana, o tradutor recorreu à hibridização e ao calco como técnicas de tradução na abordagem da obra de Graciliano Ramos, mantendo-se, assim, fiel à obra original, e demonstrando o seu absoluto domínio das possibilidades combinatórias das duas línguas em contato.

Referências

AÍNSA, Fernando. **Del canon a la periferia: encuentros y transgresiones e la literatura uruguaya**. [200?]. Disponible em: <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02427218656920720976613/index.htm>>. Acceso en: 2 out. 2006.

ALVAR, Manuel. (Dir.). **Manual de dialectología hispánica: el español de América**. Madrid: Ariel, 2000.

_____. **Manual de dialectología hispánica: el español de España**. Madrid: Ariel, 1996.

CÁRCAMO-HUECHANTE, L; MAZZOTI, J. A. Dislocamientos de la poesía latinoamericana en la escena global. Revista de Critica Literaria Latinoamericana, año 29, n. 58, p. 9-19, ju./dez. 2003. Disponible en: <<http://connection.ebscohost.com/content/article/1034706307.html?jsessionid=4C3D10381E42E82251AC598669BEA118.ehctc1>>. Acceso en: 17 nov. 2006.

CLAVE. In: **DICCIONARIO de uso del español actual**. Madrid: SM, 2006.

COLL, Magdalena. **La narrativa de Saúl Ibagoyen Islas como representación literaria de una frontera lingüística**. University of California, Berkeley. Universidad de la República, Montevideo. Hispania, 80, diciembre de 1997. Disponible en: <<http://www.palabravirtual.com/ibargoyen/index.php?ir=critical7.php&idp=1013>>. Acceso en: 12 nov. 2006.

DICCIONARIO de la Real Academia Española Online. Disponible en: <www.rae.es>.

ELIZAINCÍN, Adolfo. Dialectología de los contactos: un ensayo metodológico. **Anuario de Letras**, v. 36, 1988.

- FERNÁNDEZ GARCIA, María Jesús. **Portuñol y literatura**. 2006. Disponível em: <http://www.dip-badajoz.es/publicaciones/reex/rcex_2_2006/estudios_02_rcex_2_2006.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- HATIM, B.; MASON, Ian. **Teoría de la traducción: una aproximación al discurso**. Trad. de Salvador Peña. España: Ariel Lenguas Modernas, 1995.
- LAPESA, Rafael. **Historia de la lengua española**. Madrid: Gredos, 1991.
- LIPSKI, J. M. **El español de América**. Madrid: Cátedra, 2007.
- _____. Too close for comfort? The genesis of portuñol/portunhol. En: HISPANIC LINGUISTICS SYMPOSIUM, 8., 2006. **Proceedings...** Somerville, MA: Cascadilla, 2006. Disponible en: <http://www.personal.psu.edu/faculty/j/m/jml34/portunol.pdf>. Acceso en: 2 dez. 2006.
- MENDONÇA DE LIMA, Lucielena. ¿Qué tienen em común la traducción y la enseñanza Del español como lengua extranjera? **Anuário brasileiro de estudos hispánicos**, v. 1, p. 38-52, 1999.
- RAMOS, Graciliano. **San Bernardo**. Trad. de Saul Ibargoyen Islas. Caracas: Monte Ávila, 1980.
- _____. **São Bernardo**. Lisboa: Caminho, 1991.
- URIBE, Javier. **Managua: especial para clarín**. 2006. Disponível em: <<http://www.clarin.com/diario/2006/02/11/sociedad/s-05203.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2006.
- WEBSTER´S Ninth New Collegiate Dictionary. USA: Merriam-Webster, 1985.

São Bernardo: **releituras de uma história de bichos**

Elizabeth Ramos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

A tradução literária pode ser vista como um processo de transculturação, isto é, de re-significação do código lingüístico-cultural de uma língua-fonte para uma língua-meta.

Dessa forma, o ofício do tradutor implica muito mais do que a mera transferência de significados de uma língua para outra. Ao re-significar traços culturais, o tradutor torna-se o agente que pode manter e reforçar estereótipos culturais, que pode homogeneizar culturas, aculturando os textos de partida ou, ainda, que pode modificar ou expandir certas visões de mundo, introduzindo nos textos de chegada, traços de uma nova cultura. Assim, um dos papéis fundamentais no ofício do tradutor é talvez o de fomentador e instaurador de um processo de reflexão sobre fatos que estão além dos limites geográficos e das fronteiras culturais do leitor destinatário, disponibilizando “a lente que faculta, à miopia do monolíngüe, enxergar o mundo, vasto mundo, que se estende para além de suas limitações lingüísticas”, como nos lembra José Paulo Paes (1990, p. 110).

Ao longo desse processo, o tradutor desloca-se, constantemente, sobre diferentes eixos de tensão que se interpõem e se entrelaçam, e que estão intimamente relacionados à posição que adotará no decorrer de sua tarefa: manter-se “invisível”, objetivando a chamada “transparência” do texto traduzido, fazendo com que uma obra da literatura brasileira ‘soe’, por exemplo, inglesa, francesa, italiana, espanhola, alemã; ou percorrer o caminho oposto,

imprimindo sua marca, tornando-se “visível” e deixando, através de traços de estranhamento, indícios de que o texto é traduzido. Paralela a essa escolha está precisamente a questão de domesticação ou estrangeirização da tradução, uma nova ótica sobre o antigo problema da fidelidade na tradução do texto literário, objeto de discussões muitas vezes acaloradas entre teóricos e demais simpatizantes dos estudos e pesquisas de tradução, em cujo cerne encontra-se o desconhecimento de que o exercício da leitura/tradução é, acima de tudo, uma prática de interpretação e, portanto, de constatação da instabilidade do significado.

O ambiente lingüístico, no qual nascemos e crescemos, permite-nos aprender a língua a ele pertinente, muitas vezes sem nos darmos conta de que determinados termos empregados no nosso dia-a-dia se constituem em peculiaridades da região onde vivemos, isto é, em variantes lingüísticas bastante específicas da cultura local. Naturalmente, esses signos lingüístico-culturais são empregados no texto literário, podendo gerar estranhamento para leitores de outras culturas. Na obra de Graciliano Ramos (1999), os aspectos próprios da cultura do sertão de Alagoas e Pernambuco, onde o autor nasceu e viveu parte de sua vida, estão refletidos, não raro, nos regionalismos que, na maioria das vezes não encontram equivalentes na cultura do leitor, particularmente quando se trata do leitor estrangeiro. Dessa forma, fica pelo menos uma indagação: como foram traduzidos para o alemão, o espanhol, francês, o italiano e o inglês os regionalismos contidos no romance *São Bernardo* (1999) de Graciliano Ramos?

A tradução tem importância fundamental ao permitir que o texto faça sentido para o leitor estrangeiro, como algo relevante e digno de credibilidade. A coerência será garantida pela interação existente entre a informação contida na obra e o conhecimento e a experiência de mundo pessoais do leitor. Isso equivale dizer que o sentido resultará da capacidade do leitor em relacionar o texto traduzido àquilo que lhe seja familiar, seja no campo ficcional ou no real, sendo determinante, na construção da interpretação, a formação cultural e intelectual do leitor. É possível ilustrar esse posicionamento através do próprio Graciliano Ramos, quando, em *Infância*, alude à ocasião em que obteve os primeiros ensinamentos sobre a Palestina:

Não hesitei, ouvindo a mudança de homens e gado, com certeza, tangidos pela seca, em situar a Caldéia no interior de Pernambuco. E Canaã, terra de leite e mel, aproximava-se dos engenhos da cana-

de-açúcar. Mantive essa localização arbitrária, útil à verossimilhança do enredo, espalhei seixos, mandacarus e xiquexiques no deserto sírio, e isto não desapareceu inteiramente quando os mapas vieram (RAMOS, 1995a, p. 183).

Nesse processo de transculturação, entretanto, não se pode esperar que a tradução reproduza a totalidade de uma obra-fonte, encontrando soluções para todos os elementos do texto, isto é, para os níveis estrutural, intra e interlingüísticos, valores semântico, fônico, emocional, referentes e metáforas, para citar apenas alguns. Cada tradução será, portanto, original no sentido de sua interpretação, a partir de uma perspectiva derivada, simultaneamente, do lugar de produção e de recepção, resultando do diálogo entre o tradutor, na qualidade de primeiro-leitor, e o texto sobre o qual trabalha. Diferentes tradutores poderão dialogar com um mesmo texto de diferentes formas, sob diferentes óticas. Por isso, como mediador no processo de transposição cultural e conciliador das diferenças, o tradutor, não raro, é tomado de certo grau de incerteza quanto à forma de adequação a novos cânones, isto é, quanto àquilo que a cultura-meta está disposta (ou autorizada) a aceitar *versus* o que se sente obrigada a submeter a modificações ou rejeitar totalmente. Um dos méritos da tradução literária está na sua possibilidade de estimular o leitor a refletir sobre diferentes realidades, permitindo-lhe refinar a sensibilidade com relação à diversidade cultural.

Enfim, ao que parece, a única constante no processo da transculturação, na luta pela sobrevivência do texto literário, será a busca da harmonia entre as alteridades e a eterna tensão entre perdas e ganhos. A interação tradução-cultura é, portanto, algo complexo, constituindo um campo vasto para as pesquisas de tradução, sendo impossível que o texto original reapareça na outra língua. O texto traduzido sempre resultará em transformação, sob a influência de uma variedade de fatores lingüísticos e culturais.

Mas, apesar de as línguas não serem suficientemente semelhantes para expressarem as mesmas realidades e de não se poder assumir que a realidade exista independentemente da língua, a tradução permanece como uma tarefa valiosa e necessária, resultante de um processo paradoxal, pois quanto mais se busca suprimir as diferenças, mais elas se revelam.

Octavio Paz resumiu, assim, essa complexidade:

La razón de esta paradoja es la siguiente: por una parte la traducción suprime las diferencias entre una lengua y otra; por la otra, las

revela más plenamente: gracias a la traducción nos enteramos de que nuestros vecinos hablan y piensan de un modo distinto al nuestro.[...] En un extremo el mundo se nos presenta como una colección de heterogeneidades; en el otro, como una superposición de textos, cada uno ligeramente distinto del anterior: traducciones de traducciones de traducciones. Cada texto es único y, simultaneamente, es la traducción de otro texto. Ningún texto es enteramente original porque el lenguaje mismo, en su esencia, es ya una traducción: primero, del mundo no-verbal y, después, porque cada signo y cada frase es la traducción de otro signo y de outra frase (PAZ, 1990, p. 14).

No caso particular de Graciliano Ramos, a discussão sobre o termo ‘original’, pode ser facilmente ilustrada. O autor, comedido no uso das palavras, costumava reler, à noite, o que havia escrito durante o dia, com o objetivo de reduzir o texto à metade. Adotava o mesmo procedimento no dia seguinte, ‘enxugando’ ainda mais o que já havia reduzido anteriormente. Surgiam então as frases sem intercalação e sem ressalvas que marcam toda a sua obra. Seus períodos são simples, secos, limpos e suficientes para dizer o que intencionam dizer. Em seu texto, nada existe em excesso.

Enquanto escrevia o romance *São Bernardo*, escreveu à mulher Heloísa, em 8 de outubro de 1932.

As emendas foram feitas. O trabalho que estou fazendo é quase material: tolice, substituição de palavras, modificação de sintaxe. Mas tenho trabalhado demais: um dia destes estive com os meus bichos de *S. Bernardo* das seis da manhã à meia-noite, sem me levantar da banca (RAMOS, 1986, p. 130).

Numa outra carta, menos de um mês depois, em 1º de novembro, Graciliano informa à mulher:

O *S. Bernardo* está pronto, mas foi escrito quase todo em português, como você viu. Agora está sendo traduzido para brasileiro, um brasileiro encrascado, muito diferente desse que aparece nos livros da gente da cidade, um brasileiro de matuto, com uma quantidade enorme de expressões inéditas, belezas que eu mesmo nem suspeitava que existissem. [...] O velho Sebastião, Otávio, Chico e José Leite me servem de dicionários. O resultado é que a coisa tem períodos absolutamente incompreensíveis para a gente letrada do asfalto e

dos cafés. Sendo publicada, servirá muito para a formação, ou antes, para a fixação, da língua nacional. Quem sabe se daqui a trezentos anos eu não serei um clássico? Os idiotas que estudarem gramática lerão *S. Bernardo*, cochilando, e procurarão nos monólogos de seu Paulo Honório exemplos de boa linguagem (RAMOS, 1986, p. 134 - 135).

O próprio autor, portanto, deixou registrada, em sua correspondência, a confirmação do caráter singular de cada texto e, simultaneamente, da inexistência do original, no sentido hierarquizado do termo. A carta deixa patente, ainda, a dificuldade que a tradução da obra, imporá ao tradutor estrangeiro, uma vez que se trata de um romance escrito em “brasileiro, um brasileiro encrocado, muito diferente desse que aparece nos livros da gente da cidade, um brasileiro de matuto, com uma quantidade enorme de expressões inéditas”. Expressões tiradas da boca de seu pai – o velho Sebastião – de gente amiga e de outros da rua, povoam *São Bernardo*. Além do léxico cultural específico, os tradutores confrontaram-se com expressões como: “Vamos ver quem tem roupa na mochila.” (1999, p. 13); “[...] e na hora da onça beber água [...]” (p. 13), usadas para se referirem ao caráter de Paulo Honório, o capitalista dominador, obstinado, empreendedor, para quem os negócios e o pagamento de dívidas que lhe são devidas são coisa séria. “Agora eu lhe mostro com quantos paus se faz uma canoa.” (p. 13); “[...] eu viro cachorro doido e o senhor morre na faca cega.” (p. 13) ajudam o leitor a construir a imagem do discurso do homem com poder de decisão sobre a vida e a morte daquele que mantém sob seu domínio.

É notável o fato de que os quatro exemplos acima aparecem todos numa única página!

Mais adiante, o tradutor/leitor encontra: “São Bernardo não vale o que um periquito rói.” (p. 18); “[...] inteligência de peru novo, besta como aruá.” (p. 52); “papagaio come milho, periquito leva fama. O periquito sou eu.” (p. 149), expressões que demonstram a posição de destaque que a fauna e a flora ocupam nos estudos de transculturação da obra literária. Muitas vezes faz-se necessário substituir os animais pelo simples fato de não existirem na língua-meta, como deverá ser o caso de “aruá”.

A comida, por ser um traço cultural importante dos grupos sociais, ocupa também posição de destaque nos estudos de tradução literária. A expressão – “Minha sobrinha não é feijão bichado para se andar oferecendo.” (p. 86) –

reflete o valor cultural do comportamento feminino. E – “Diabo! Vocês comeram uma galinha insossa.” (p. 116) – vem reconstruir a incompatibilidade de relacionamento de um casal, idéia também veiculada com a expressão – “Ficamos de venta inchada uma semana.” (p. 119). Graciliano demonstra, portanto, a riqueza de expressões populares, para se referir à mesma situação, mais uma vez impondo dificuldade à tarefa do tradutor ao usar o termo ‘venta’.

Os tradutores são confrontados, ainda, com a vulgaridade de certos termos, como no caso da expressão: “Das cancelas para dentro ninguém mijá fora do caco” (p. 59), caso típico em que é preciso levar em consideração aquilo que a cultura-meta está disposta (ou autorizada) a aceitar *versus* o que se sente obrigada a submeter a modificações ou rejeitar totalmente, como dissemos acima.

Em “[...] a quem o conhaque tinha tirado as peias da língua [...]” (p. 126) o termo “peia”, certamente, poderá impor grande dificuldade aos tradutores.

Pode parecer que a dificuldade na transculturação do signo lingüístico em *São Bernardo* será compensada pela concisão do autor. No entanto, logo se descobre que, na realidade, esse fato pode gerar enorme dificuldade. A concisão, o encontro do pleno no mínimo é possível quando se penetra o mistério, a beleza e a riqueza da palavra. Graciliano descobriu essa relação mágica com a palavra quando, ainda criança, uma doença nos olhos o deixou temporariamente impossibilitado de enxergar. Percebeu, na escuridão, “o valor enorme das palavras”. Como cada palavra em seu texto basta para dizer o que é preciso, o tradutor vê-se diante de mais uma árdua tarefa: a de buscar uma outra, na sua própria língua, capaz de conter a expressividade da anterior. Em carta endereçada a mim, em 22 de julho de 1998, Örjan Sjögren, tradutor de *Vidas secas* para o sueco, afirma: “A tradução era difícil porque a linguagem em *Vidas Secas* é, acho, muito despojada, nua, e ao mesmo tempo expressiva e carregada de... vida % mas nada sentimental, claro!”

Não seria surpresa descobrir-se, portanto, que os tradutores da obra de Graciliano também reduzam, à noite, o texto sobre o qual trabalharam durante o dia.

A prática da tradução é um convite à controvérsia, uma vez que resultará em outros textos marcados pela língua, cultura, tempo e espaço, a partir dos objetivos, perspectivas e circunstâncias do tradutor. Traduções de textos literários sempre implicarão re-significações, reescrita, espaço de perdas e ganhos. Na “pobreza” do incompleto se encontrará a riqueza do que está feito.

Graciliano Ramos, escritor tão conhecido e respeitado no Brasil, é pouco lido e pouco conhecido no exterior. Contudo, o público que se interessa por sua literatura, fora do nosso país, não requer alto grau de domesticação na

tradução da sua obra. Esse leitor, que opta por ler literatura brasileira traduzida para outro idioma, não raro, está de alguma forma, familiarizado com a cultura local, ou mais aberto à diferença, praticamente esperando e desejando o estranhamento. Esse tipo de leitor, em cujo domínio encontra-se o pólo estético de uma obra, está mais disposto a assimilar ou compreender signos culturais diferentes dos seus.

Um dos méritos da tradução literária repousa, pois, na possibilidade de estimular o leitor a pensar diferentes realidades, permitindo-lhe refinar a sensibilidade com relação à diversidade cultural. É, aliás, a consciência da diversidade cultural que impede a total transparência do texto traduzido ou a invisibilidade do tradutor. A cultura do sertão alagoano existe tão-somente naquele espaço geográfico, não sendo possível transpô-la integralmente para as culturas estrangeiras.

Ficamos, pois, com as palavras de Roland Barthes:

[...] a língua é um imenso halo de implicações, de efeitos, de repercussões, de voltas, de rodeios, de redentes; ela assume o fazer ouvir um sujeito [...] desconhecido e no entanto reconhecido segundo uma inquietante familiaridade [...]. Curmonski dizia que na culinária é preciso que “as coisas tenham o gosto do que são”. Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras (BARTHES, 1996, p. 20 – 21).

No caso, cabe ao “tradutor-chef” encontrar os ingredientes que permitam ao imaginário estrangeiro ‘saborear’ a cultura expressa por Graciliano, revelando, na estranheza lexical e cultural, um fragmento da nossa cultura. O importante é que texto e leitor, ao longo de uma via de duas mãos, possam convergir a um ponto ótimo de aprendizado intercultural através do texto literário traduzido.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

PAES, José Paulo. **Tradução: a ponte necessária**. São Paulo: Ática, 1990.

PAZ, Octavio. **Literatura y literalidad**. Barcelona: Tusquets, 1990.

RAMOS, Graciliano. **Cartas**: Graciliano Ramos. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 1986.

_____. **Infância**. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995a.

_____. **São Bernardo**. 68. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SCOTT-BUCCLEUCH, Robert L. A Bagaceira (José Américo de Almeida). In: ROCHA, Daniel da. et al. **A tradução da grande obra literária**: depoimentos. São Paulo: Álamó, 1982.

VENUTI, Lawrence. **The translator's invisibility**: a history of translation. London: Routledge, 1995.

São Bernardo em tradução para o inglês

Luiz Angélico da Costa
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

O suporte teórico deste trabalho é o pressuposto de que o ato tradutório de um texto literário, no seu longo percurso como necessário produtor de sentido e significância, está continuamente a impelir o tradutor (como sujeito-interpretante) ora para uma maior aproximação com o texto de partida – como conteúdo lingüístico-cultural significante ora para uma maior aproximação com o pretendido texto de chegada – como conteúdo cultural-lingüístico que busca estabelecer uma significância correlata à do texto de origem.

O ponto de equilíbrio desta busca estará, necessariamente, centrado no desejo de um produto final em que a voz do autor do texto de partida possa ser ouvida por entre as modulações da voz do tradutor-autor. Convenhamos que essa é deveras uma tarefa hercúlea para um tradutor de Graciliano Ramos, cuja obra, por si só, tantas vezes carece de uma tradução intralingual preliminar. É o caso do romance *São Bernardo*.

Veja-se, porém, que não estou querendo referir-me tão somente a pontos periféricos da linguagem de Graciliano no romance em questão. Muito mais do que isso, embora sejam de grande monta as dificuldades enfrentadas pelo tradutor – simplesmente no campo das inovações do Velho Graça quanto ao vocabulário, quanto a certas construções frasais e variados idiomatismos utilizados pelo romancista no curso de sua narrativa.

Muito mais que isso, sim. Constata-se também como absolutamente *sui generis* e fundadores, na obra em exame, o estilo telegráfico, empregado, principalmente, nos primeiros capítulos, o singularíssimo foco narrativo e o desdobrar da ação através de avanços e recuos no tempo, através de breves

instruções narrativas e pequenas encenações dramáticas – até o ponto que se poderia chamar de a primeira parte do romance, ou seja até os primeiros tempos do casamento de Paulo Honório com Madalena.

Enfim, o que se buscará, em outro trabalho, será uma análise da perfeita conjugação dos elementos da unidade espaço-tempo com os elementos da ação-caracterização do protagonista-narrador Paulo Honório (antagonista de si mesmo, num enredo ultra original da prosa de ficção no Brasil). Graciliano, na pele de Paulo Honório, terá sido provavelmente o mais emblemático e mais funcional narrador do romance brasileiro naquilo em que, através de sua marcante individualidade um tanto inconsciente, Paulo Honório instaura exemplar paradigma da tragédia rural na ficção brasileira – tragédia sem derramamento de sangue obrigatório e explícito do herói. Por isso mesmo, desliga-se assim a noção de trágico da factualidade da morte violenta e/ou acidental, como é de hábito na informação jornalística. É como se Graciliano nos quisesse dizer: “Viver é às vezes mais trágico do que morrer”. A obsessão do protagonista-antagonista de *São Bernardo* com o passar e o utilizar do tempo é o nó trágico da vida de Paulo Honório, que assim se expressa no final do romance: “E eu vou ficar aqui, às escuras, até não sei que **hora**, até que, morto de fadiga, encoste a cabeça à mesa e descanse **uns minutos**”. (RAMOS, 1946, grifo nosso).¹

Em sua tradução de *São Bernardo*, R. L. Scott-Bucleuch, já em sua Nota Introdutória (*Foreword*), reconhece que

The author achieves his effects through the combination of profound psychological insight with a Portuguese style that is taut, terse and almost spartan in its bareness. The qualities of this style are not easy to convey in English and Ramos's fondness for regional idioms, not commonly used in the rest of Brazil and *frequently obscure in meaning, further add to the difficulties of the translation.* (RAMOS, 1975).²

Antes de mais nada, pode-se dizer que as observações do tradutor para o inglês aplicar-se-iam praticamente à tradução de *São Bernardo* para qualquer idioma – inclusive o da língua portuguesa de origem lusitana, podendo-se dizer algo semelhante em relação às variedades lingüísticas de nosso país continental.

Colocadas estas considerações iniciais, este artigo tentará, daqui em diante, analisar medidas e estratégias empregadas por Scott-Bucleuch para atingir aquele ponto de equilíbrio acima aludido, mediante o qual o trabalho de

qualquer tradutor possa situar-se na possível eqüidistância necessária à sua dupla função de intérprete e autor.

É evidente que começarei pelo que se me afigura mais fácil e essencial, que é a tentativa de análise do êxito, total ou parcial, (ou nenhum, se for o caso) do tradutor, no trabalho de recriação estilística de Graciliano Ramos em *São Bernardo*, visando ao estudo comparativo daqueles pontos periféricos da linguagem do texto de partida e das soluções postas em prática pelo tradutor no texto de chegada.

Conforme acordado pelos membros do Grupo de Pesquisa que participaram da mesa-redonda sobre *São Bernardo* de Graciliano Ramos, em traduções para o alemão, o espanhol, o francês, o inglês e o italiano, durante o IX Seminário de Lingüística Aplicada e VI Seminário de Tradução no Instituto de Letras da UFBA de 7 a 10 de dezembro de 2006, este trabalho inicial, com referência a questões pontuais de natureza estilística, ocupa-se apenas dos primeiros cinco capítulos do romance.

Num estágio mais avançado, para publicação em livro específico sobre as traduções de *São Bernardo*, entendo que o Grupo deve reunir-se, sob a coordenação da Prof^a. Elizabeth Ramos, para a reorganização dos tópicos a serem discutidos na comparação da tradução comparativa para os diversos idiomas, podendo o trabalho geral incorporar traduções para outras línguas nacionais além daquelas em que foi apresentado na referida mesa-redonda. Mais ainda, estuda-se a possibilidade de ampliação do trabalho para além do escopo de questões meramente pontuais, contemplando-se o estudo de passagens inteiras como objeto cultural³ e sua transcrição para a língua estrangeira, dando-se relevância à análise de elementos que caracterizam a literatura brasileira na versão para outra língua cultura, conforme objetivo declarado do Grupo de Pesquisa Literatura Brasileira em Tradução e Literatura Estrangeira em Língua Portuguesa do Brasil, registrado no CNPq em 2005.

A este ponto, cumpre-me esclarecer que na redação deste texto, busquei dar especial atenção a certos trechos dos primeiros cinco capítulos de *São Bernardo* que apareceram nos trabalhos apresentados pelos participantes da mesa-redonda encarregados das traduções para o alemão, o espanhol, o francês e o italiano. Com isto, procuro dar partida àquele estudo comparativo das soluções encontradas pelos tradutores do romance para essas línguas.

No Capítulo 1, três expressões atraíram a atenção da maioria dos participantes da mesa: a) “na esfomeada Gazeta, mediante lambujem”; b) “Mas o otimismo levou água na fervura”; c) “O mingau virou água”.

Na versão para o inglês do conceituado tradutor R. L. Scott-Bucleuch, o adjetivo **esfomeada** foi vertido como *tottering* e a expressão **lambujem** foi omitida. No item b) toda a expressão **o otimismo [...] na fervura** foi traduzida pela equivalente *my high hopes* (otimismo) *were dashed*. No item c, *O mingau virou água* se transforma em *Everything's gone to pot*, solução que descaracteriza o objeto cultural **mingau**, contrastado com **água**.

No item a, *tottering* procura realçar a idéia de falta de equilíbrio e **esfomeada** realça o fato dos poucos recursos do jornaleco *Gazeta*. No item b, a expressão popular **levou água na fervura** é adaptada para a também expressão popular em inglês *dash somebody's hopes*, ou seja, desapontar alguém mostrando-lhe que aquilo que deseja, se não é impossível, é altamente improvável. De uma forma ou de outra, ambas estão no terreno da linguagem figurada.

No Capítulo 2, algumas tentativas de busca de equivalência textual da parte do tradutor deixam muito a desejar. É o caso de *clodhoppers* para **matutos**, *workmen* para **caboclos**, *idle phrases* para **períodos chinfrins**. *Clodhopper* não traduz a idéia de rusticidade ingênua do **matuto** e *workmen* é uma óbvia redução da identidade do **caboclo** a simplesmente sua função no mundo do trabalho; **chinfrins**, por sua vez, seria melhor vertido para o inglês, no contexto, por *meaningless* ou *commonplace* ou melhor ainda, *worthless* – que enfatizaria o subconsciente de Paulo Honório, dominado pela idéia de agregar valor a tudo, em sua obsessão capitalista de novo-rico tupiniquim.

Algo semelhante poderia ser dito em relação ao trecho grifado do parágrafo seguinte:

Ora vejam. Se eu possuísse metade da instrução de Madalena, **encoivarava isto brincando**. Reconheço finalmente que aquela papelada tinha préstimo.

A expressão **encoivarava isto brincando**, traduzida por *I could do this standing on my head*, com seu efeito circense extraordinário de descrever alguém apoiado sobre a própria cabeça no chão, ressalta a facilidade do “fazer brincando” mas omite algo que é predominante em Paulo Honório – a obsessão com o tempo para atingir seus fins. Assim sendo, algo como *I could put them together in no time*, parece-me, poderia bem englobar os conceitos e efeitos estilísticos de **encoivarava** (botar em coivaras, enfaixar, juntar) e **brincando** (no sentido de **rapidamente, sem perda de tempo**). E, sem dúvida, estaria

mais a caráter com a personalidade de Paulo Honório do que o efeito circense acima aludido.

No Capítulo 3, o “eu” do narrador começa a revelar-se: “Sou [...] o iniciador de uma família [...]”, “Julgo que rolei por aí à toa”. Precisaria mentir se tentasse contar sobre sua meninice. Suas lembranças são de um cego que lhe puxava as orelhas e da velha Margarida que vendia flores.

O cego desapareceu. A velha Margarida mora aqui em São Bernardo, numa casinha limpa, e ninguém a incomoda. Custa-me 10 mil réis por semana, quantia suficiente para compensar o bocado que me deu. Tem um século, e qualquer dia destes compro-lhe mortalha e mando enterrá-la perto do alto-mor da capela (RAMOS, 1946).

Para o tradutor:

The blind man is dead now, but old mother Margarida lives here in São Bernardo. It costs me ten milreis a week, which is enough to make up for all that she did for me. She’s a hundred years old, and any day now I’ll be buying her a shroud and having her buried near the high altar in the chapel. (RAMOS, 1975).

É muito bom o tom geral da passagem traduzida e dignas de nota são certas adaptações do tradutor visando à recepção da passagem na língua de chegada. O cego **desaparecido** *is dead now*; a **velha Margarida** torna-se *old mother* Margarida. Entretanto, a **velha Margarida mora aqui em São Bernardo, numa casinha limpa**, – para o tradutor, *mother Margarida lives here in S. Bernardo*, porém nada é dito sobre **casinha limpa** – importante objeto cultural⁴ difícil de verter para a realidade do mundo do texto de chegada. Valeria a pena a tentativa, porque é parte da caracterização de Paulo Honório. O tradutor, porém, sai-se a contento na tradução do “para compensar o bocado que me deu” com “to make up for all that she did for me” e todo o resto do parágrafo. Pode-se fazer igual assertiva para a tradução de “gastei muita enxada ganhando cinco tostões por doze horas de serviço” por “I sweated as a labourer, earning five cents for twelve hours’ work”.

Entretanto, voltando à questão dos objetos culturais, não se pode dizer que “Numa sentinela” esteja bem traduzido por “At a shinding”: os enterros e, em especial, o mundo da “sentinela” em certa parte do Brasil rural são

verdadeiramente um capítulo à parte em termos de atmosfera cultural, fato que demandaria grandes esforços tradutórios na busca de uma equivalência. Mas Scott-Bucleuch consegue recriar satisfatoriamente toda a cena relacionada com o incidente entre Paulo Honório, Germana e João Fagundes, que termina por mandá-lo à prisão por três anos, onde aprende a ler com Joaquim Sapateiro.

O “sumário narrativo” (LAFETA, 1946, p. 146) da estória depois que Paulo Honório é libertado, magnificamente apresentado por Graciliano, é vertido com rara felicidade por Scott-Bucleuch:

Joaquim Sapateiro morreu. Germana arruinou. Quando me soltaram, ela estava na vida, de porta aberta, com doença do mundo. (RAMOS, 1946).

Joaquim the cobbler died. Germana went to the bad. When I got out she was in the trade, door open, and all clapped up. (RAMOS, 1975).

Há uma diferença de cinco palavras a mais na tradução para o inglês, mas a tessitura estilística é admirável na captação do texto de partida. Além disto, são muito bons os equivalentes usados para **arruinou** (*went to the bad*) **ela estava na vida** (*she was in the trade*) **de porta aberta** (*door open*) **com doença do mundo** (*all clapped up*).

São tantas as questões pontuais, que desafiam o tradutor neste capítulo que me vejo forçado a deixar várias para um trabalho futuro. Todavia, relativamente ao tom e ao ritmo do texto, não posso deixar de ressaltar os dois períodos finais do capítulo em relação à figura intrigante de Casimiro Lopes. Diz o narrador: “Gosto dele. É corajoso, laça, rasteja, tem faro e fidelidade de cão”. (RAMOS, 1946).

São pinceladas de admirável concisão que retratam o personagem e, por conseqüência, também o narrador. E o tradutor acompanha o autor no mesmo diapasão: “I like him. He’s fearless, can lasso and track, and has both the nose and the fidelity of a dog”. (RAMOS, 1975).

No Capítulo 4, destaco duas cenas: a primeira, quando Paulo Honório começa o cerco ao filho de seu antigo patrão Salustiano Padilha, visando a tomar-lhe a fazenda de S. Bernardo; a segunda, já em pleno desenvolvimento de seu plano cruel e sem remorso para cobrar a hipoteca. Na primeira,

expressões particularíssimas, tais como as grifadas no parágrafo parcialmente abaixo transcrito:

Travei amizade com ele e em dois meses emprestei-lhe dois contos, **que ele sapecou depressa na orelha de sota e em folias de bacalhau e aguardente** (*which he promptly frittered away on cards, parties*) **com fêmeas ratuínas, no Pão-sem-miolo** (*and loose women at the 'Breadcrust'*). (RAMOS, 1946, 1975).

Comparando-se as expressões grifadas vê-se de logo que não há qualquer correspondência de significado entre “em orelha de sota e folias de bacalhau e aguardente” e “on cards, parties”, mas é óbvio que “which he promptly frittered away” equivale a “que ele pronto sapecou”, assim como “loose women” é um correspondente formal (quase literal) de “fêmeas ratuínas”. O interessante, entretanto, é que há comprovável significância textual entre o todo da emissão do texto de partida e o todo da emissão do texto de chegada. Mas isto é assunto para artigo mais longo.

Na segunda cena, a equivalência em significância ocorre em especial devido à aproximação que o tradutor consegue com o procedimento narrativo seco, direto e com características de urgência do texto de partida. Comparem-se os dois, intercalados período por período:

A última letra se venceu num dia de inverno.
On a certain day in winter the last promissory note fell due.

Chovia que era um deus-nos-acuda.
It was raining cats and dogs.

De manhã cedinho mandei Casimiro Lopes selar o cavalo,
vesti o capote e parti.
Early in the morning I told Casimiro Lopes to saddle the horse,
put on my riding cloak and set off.

Duas léguas em quatro horas.
Seven and a half miles in four hours.

O caminho era um atoleiro sem fim.
The road was just one long bog.

Avistei as chaminés da fazenda de Mendonça e a faixa de terra
que sempre foi **motivo de questão** entre ele e Salustiano Padilha.

I saw the chimneys of Mendonça's Mill and the strip of land that
was always *a bone of contention* between him and Salustiano Padilha.

Agora as cercas de Bom-Sucesso iam comendo São Bernardo.
Now Bom-Sucesso's boundary fence was eating into S. Bernardo.

Apenas algumas observações sobre as duas passagens memoráveis. A oração – *It was raining cats and dogs* (habitual em livros para o ensino de inglês) passa um tanto longe da oração **Chovia que era um deus-nos-acuda** – de delicioso sabor regional.

O acréscimo de *riding a cloak* (para **capote**) é uma especificação significativa no texto de chegada que, de certo modo, empresta certa visibilidade à cena. A substituição de **léguas** por *miles* é obviamente necessária para o receptor do texto de chegada. Por fim, a expressão metafórica *a bone of contention* para **motivo de questão** ilustra o fato de que o tradutor, assim como pode usar linguagem literal para traduzir uma metáfora, pode também, como neste caso, usar uma expressão metafórica para traduzir uma expressão literal do texto de partida. Com “a bone of contention” Scott-Buccluech entra no espírito da linguagem de Graciliano em São Bernardo e consegue melhor traduzir o sentido litigioso de “questão” no contexto. “Bom-Sucesso's boundary fence” cumpre função análoga como correspondente formal de “As cercas de Bom-sucesso”.

Quanto ao Capítulo 5, apenas breves observações. Começa por duas falas de Mendonça no diálogo que se passa entre ele e Paulo Honório em seu primeiro encontro:

a) – O senhor andou mal adquirindo a propriedade sem me consultar – gritou Mendonça do outro lado da cerca.

E após a réplica de Paulo Honório:

b) Sem dúvida [...] Mas o senhor devia ter-sentes **de comprar questão**.

As duas falas de Mendonça são passadas para o inglês nos seguintes textos:

a) “You should have consulted me before buying the place”, shouted Mendonça from the other side of the fence.

b) “Of course [...] But you ought to have enquired more closely *before letting yourself in for trouble*.”

Em primeiro lugar, o tratamento formal por “o senhor” (deveras importante aqui) fica perdido por causa da disparidade de forma de tratamento entre as duas línguas. No mais, a tradução de Scott-Buccluech é plenamente válida com a adaptação de “andou mal” e “sem me consultar” para “you should have

consulted me”. Quanto a “You ought to have enquired more closely” para “o senhor devia ter se informado”, observe-se que o uso de “have enquired” soa muito formal para um homem de pouca instrução e poucos tratos como Mendonça. Por outro lado, a frase “comprar questão” – muito significativa das tensões nesse início de tentativa de diálogo entre Paulo Honório e Mendonça, que é o último empecilho à plena posse de S. Bernardo pelo narrador-personagem, adquire significância equivalente à da expressão usada pelo tradutor: “before letting yourself in for trouble”. Há uma semelhança na camada profunda das duas expressões.

Mais adiante, “O que eu não queria era **baixar logo a crista** no primeiro encontro” (RAMOS, 1946) (sugerindo briga de galos) tem uma boa solução com “What I didn’t want was to knuckle under at our first encounter” (RAMOS, 1975), embora se perca a visibilidade do colorido da metáfora idiomática “baixar a crista”. A expressão “to knuckle under”, entretanto, é também um idiomatismo metafórico e também informal, que sugere a aceitação submissa da autoridade de outrem.

Enfim, com pontos ganhos e pontos perdidos aqui e ali, a tradução de R.L. Scott-Bucleuch revela-se um trabalho de grande compromisso pessoal e de identificação com o autor traduzido e seu texto – sem o quê, aliás, qualquer tradução está fadada ao fracasso.

Notas

- ¹ Para realçar a preocupação de Paulo Honório com o passar do tempo.
- ² O autor consegue os efeitos pretendidos através da combinação de profundo *insight* psicológico com um estilo tenso, conciso e quase espartano em sua nudez. As características deste estilo não são fáceis de transportarem-se para o inglês, e o gosto por idiomatismos regionais, raramente usados no resto do Brasil, e **de significado freqüentemente obscuro, aumenta as dificuldades para a tradução.**
- ³ Por **objeto cultural** refiro-me a algo que tenha existência exterior a um “eu” cognitivo que possa representar uma experiência-conhecimento consensual coletivo – expresso através de um significante lingüístico característico de determinada língua-cultura, significante que em geral não tem correspondente formal em outras línguas-cultura. Esse objeto cultural pode ter materialidade ou simplesmente existir como uma abstração filosófica, consensual e coletiva.
- ⁴ Acrescente-se às observações da Nota 3 o fato da forte implicação irônica de natureza social da expressão “casinha limpa”.

Referências

LAFETA, João Luiz. O mundo à revelia. In: RAMOS, G. **São Bernardo**. 58. ed. Rio de Janeiro: Record, 1946.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 58. ed. Rio de Janeiro: Record, 1946. 213 p.

_____. **São Bernardo**. Translated by R. L. Scott-Bucleuch. New York: Peter Owen, 1975. 156 p.

San Bernardo: os tradutores invisíveis

Silvia La Regina
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Costuma-se dizer, com muita propriedade, que o primeiro leitor de um texto é o seu autor – e que cada releitura, normalmente, corresponde a uma nova versão, por vezes quase imperceptivelmente diferente, por vezes um texto *outro* que, principalmente para autores que burilaram incansavelmente suas obras (pensemos, por exemplo, em Guimarães Rosa, ou ainda Torquato Tasso ou Manzoni), se configura como um *work in progress* infinito ou assume feições cada vez mais distantes das primeiras versões. Por isso, não só sob a perspectiva da crítica genética justificam-se a leitura e o estudo das diferentes etapas, cada uma por si, como vozes afinadas e organizadas numa rica polifonia.

Da mesma forma, cada leitura é também tradução – como já dizia Herder, ainda na segunda metade do século XVIII (HERDER apud OSIMO, 2004, p. 4-5): “portanto só o leio [Homero] realmente como se eu estivesse a ouvi-lo, como se estivesse a traduzi-lo para mim”, e como escreveu também Pirandello, para quem cada releitura do texto correspondia a uma diferente tradução – porque obviamente cada leitura corresponde a uma interpretação. E o que mais é a tradução se não interpretação?

Assim, a leitura de um texto num outro idioma, ainda que seja – ou principalmente quando for – um idioma que conhecemos bem, embora não como *nosso*, acarreta, quase inevitavelmente, uma primeira tradução mental: a leitura no outro idioma e, contemporaneamente, a tentativa de transposição, para maior compreensão e aproximação, implica um processo de afastamento da língua-mãe (“madrelingua”), para abordar aquela que o tradutor italiano, Riccardo Duranti, chamou de “moglie-lingua” (DURANTI apud GOLDONI,

1999, p. 26). Talvez com menor frequência acontece também o inverso, isto é, ao lermos uma tradução, procuramos imaginar, descobrir o texto-fonte, sempre comparando, aprovando, sugerindo, silenciosa ou ruidosamente, alterações e mudanças (por vezes anotadas como *marginalia* no próprio livro). Porque, novamente, todo leitor é tradutor *in pectore*, ainda que nem todos os leitores exerçam, concreta e editorialmente, a tradução.

Quanto ao âmbito das relações literárias Brasil-Itália, ou, de forma mais abrangente, entre países de língua portuguesa e a Itália, a receptividade italiana, relativamente às traduções do português, tem crescido muito. Se o carro-chefe dos autores portugueses continua sendo José Saramago – com uma presença forte de Lobo Antunes, Cardoso Pires e, naturalmente, Fernando Pessoa, entre outros – a novidade é constituída pelos autores africanos de expressão portuguesa, a exemplo de Pepetela e Mia Couto e muitos outros (inclusive em antologias e coletâneas de prosa e poesia¹). Vale lembrar que as literaturas em português, como um todo, foram homenageadas na feira do livro de Turim de 2006. Quanto ao Brasil, não só Jorge Amado – ainda hoje, possivelmente, o preferido, com praticamente toda sua obra publicada em italiano – e Machado de Assis, Clarice Lispector e o infalível Paulo Coelho, Jô Soares e Guimarães Rosa – a demonstrar certa vocação eclética dos leitores italianos – mas, também, Bernardo Carvalho e Chico Buarque, Paulo Lins e Ana Miranda, Rubem Fonseca e João Ubaldo Ribeiro estão traduzidos. Existem curiosidade e interesse pela literatura brasileira, num país que sempre traduziu muito e que, a partir da década de 60, conheceu um fascínio crescente pela América Latina de maneira geral.

Há uma tradição de bons tradutores do português, como Giuliana Segre Giorgi, que traduziu, impecavelmente, entre outros, *Macunaíma*, e Edoardo Bizzarri, famoso tradutor de *Grande sertão: veredas*, *Corpo de baile* e de *Vidas Secas*.

Aqui, cheguei ao ponto que pretendia alcançar, neste artigo: as traduções de Graciliano na Itália.

Vidas Secas conheceu, até hoje, três diferentes edições, com três títulos diferentes – a última, publicada em 1993 pela finada Biblioteca del Vascello, pequena editora que dava bastante espaço aos autores brasileiros, foi intitulada, mais literalmente, *Vite secche*, enquanto as outras, publicadas na década de 60, eram *Terra bruciata* e *Siccità* – embora com o mesmo texto traduzido no corpo do livro. Bizzarri, como sempre fazia, colocou um pequeno glossário no final

da obra – exemplar permanece o de *Grande sertão: veredas*, numerosas páginas nas quais, é sabido, Bizzarri utilizou também as informações detalhadas de Guimarães Rosa, com quem manteve intensa correspondência, durante muitos anos (ROSA, 1981) assim como, aliás, os tradutores para o alemão, para o inglês e para o espanhol. Angústia, de Graciliano Ramos, foi publicado como *Angoscia* pela editora Fratelli Bocca de Milão, ainda em 1954, traduzido por Franco Lo Presti Seminerio e, ao que sei, nunca foi reeditado. *São Bernardo* foi traduzido em 1993 pela editora Bollati Boringhieri de Turim, especializada em obras de psicanálise (as obras completas de Freud e Jung, entre outros), psicologia, filosofia, antropologia e que publica a coleção Varianti de textos narrativos de autores relativamente pouco conhecidos na Itália – como Elizabeth von Arnim – ou de obras menos conhecidas de autores famosos, como Wells ou Doris Lessing. Curiosamente, o único texto brasileiro, traduzido do português, é *São Bernardo*.

Deste romance há numerosas traduções:

Título	País	I trad	Tradutor (es)
<i>São Bernardo: Roman</i>	Alemanha	1960	Wilhelm KellerBerlin, 1962; Frankfurt, 1965
<i>São Bernardo</i>	Finlândia	1961	Maija Westerlund
<i>Emberfarkas</i>	Hungria	1962	Benyhe János (1980)
<i>São Bernardo: a novel</i>	Inglaterra	1975	R. L. Scott-Bucleuch
<i>São Bernardo</i>	França	1986	Geneviève Leibrich
<i>San Bernardo</i>	Venezuela	1980	Saul Ibargoyen Islás
<i>San Bernardo</i>	Itália	1993	Luís Fernando Oliveira da Fonseca e Gianni Perlo
<i>São Bernardo. Roman</i>	Holanda	1996	August Willemsen

Não consegui informações a respeito dos dois tradutores para o italiano Luís Fernando Oliveira da Fonseca e Gianni Perlo que não constam do catálogo, nem mesmo da biblioteca nacional de Florença, mas soube que, em 1999, Perlo já havia morrido. Aparentemente, os dois – ao que tudo indica, um brasileiro e um italiano – não traduziram outros livros. É possível, e esta minha hipótese pode ser falível, que não fossem tradutores profissionais, apesar da qualidade do trabalho que apresenta raros equívocos e muitas soluções sensatas, para as numerosas questões geradas pela prosa de Graciliano e especificamente de *São Bernardo*. A sensação, porém, é de que a invisibilidade dos tradutores

foi excessiva e sua tentativa de traduzir tudo corretamente – com a exclusão dos termos que foram deixados em português, aos quais voltarei um pouco mais adiante – com boa competência nos dois idiomas, acabou produzindo um italiano excessivamente *standard*, como nestes dois exemplos:

Edição brasileira	Edição italiana		
I, 9	I, 10	Você acanalhou o troço.	<i>Hai rovinato tutto.</i>
I, 9	I, 11	O mingau virou água	<i>È andata male</i>

Observa-se que o procedimento adotado é o oposto àquele escolhido pelo tradutor do mesmo romance para o espanhol, como podemos ver no trabalho de Cecília Aguirre, aqui publicado. Os tradutores para o italiano optaram por domesticar as metáforas – ainda que haja exemplos como estes:

Ed. bras.	Ed. it		
I, 8	I, 9	O otimismo levou água na fervura	<i>I bollori dell'ottimismo si raffreddarono</i>
III, 24	III, 22	Estava no pau da arara	<i>Si trovava in cattive acque</i>

A opção por paráfrases torna o texto, por vezes, um tanto inosso:

Ed. bras.	Ed. it		
III, 17	III, 17	Na hora da onça beber água	<i>Al momento di venire al dunque</i>
III, 18	III, 18	Morre na faca cega	<i>Fa proprio una brutta fine</i>
III, 18	III, 18	Não bebia água na ribeira do navio	<i>Che non era il tipo da trovarsi bene lì</i>
IV, 28	IV, 25	Se eu mandar o Nogueira tocar fogo na binga	<i>Se io do il via a Nogueira</i>

Novamente, deve ser dito que a tradução flui, quase não apresenta problemas – os poucos casos, evidentemente, foram gerados por descuido, ou falta de revisão, como a tradução de “Digo a mim mesmo que esta pena é um objeto pesado” (RAMOS, 2004, II, p. 14) por “Dico a me stesso che questa

pena è un oggetto pesante” (RAMOS, 1993, II, 13) ou a tradução de *velhaco* por *vecchiaccio* (RAMOS, 1993, III, 17).

Houve, talvez por imposição da editora, a opção de não inserir glossário, ou notas de rodapé, assim como falta um prefácio ou uma introdução que contextualize o autor. Com relação às notas, deve ser dito que, muitas vezes, as editoras não gostam que sejam usadas e pedem para que os termos a serem explicados entrem num glossário ou, de preferência, sejam explicitados ao longo do próprio texto, para que este não tenha a aparência de trabalho acadêmico.

Assim, nesta tradução foram mantidos em português vários termos de difícil adaptação – por exemplo, plantas e termos relativos ao meio ambiente, como *mandacaru*, *quipá*, *alastrado*, *rabo-de-raposa*; *sertão* ou moedas, como *conto*, *réis*, *tostões*, ou da vida cotidiana, como *cachaça* – impedindo que o leitor possa ter idéia do que se trata, por não haver, como já dito, um glossário. Os antropônimos e os topônimos foram mantidos, evitando assim monstruosidades como a escolha de Manuelzone, na tradução de outra forma belíssima, de *Corpo de baile*, de Bizzarri. Termos mais regionais, como *caboclo*, *matuto*, *sarará*, muito presentes, de forma geral foram traduzidos. Eis um exemplo da tradução de um trecho cheio de regionalismos, e, de fato, de difícil tradução:

“Numa sentinela, que acabou em furdunço, abrequei a Germana, cabritinha sarará danadamente assanhada, e arrochei-lhe um beliscão retorcido na popa da bunda. Ela ficou-se mijando de gosto” (III, 16).

“In una veglia funebre, finita poi in baldoria, ho abbrancato Germana, una mulatta dai capelli biondi terribilmente indiolata, e le ho affibbiato un pizzicotto ritorto nel mezzo di una chiappa. Lei se l'è fatta addosso dal piacere”. (III, 16).

A síntese, tão peculiar à prosa seca de Graciliano, só às vezes foi mantida. Veja-se aqui, na mesma frase, duas atitudes diferentes: “Muito por baixo. Pindaíba” (IV, 29) “Periodo nero. Non ho il becco di un quattrino” (IV, 26).

A escolha do tratamento formal *Lei*, perfeitamente aceitável, fez, na minha avaliação, com que o texto soasse um pouco culto demais, excessivamente urbano. Talvez tivesse sido preferível o uso de *voi*, que ainda hoje é usado no interior e no campo da Itália. “Ou [o senhor] paga, ou eu mando sangrá-lo devagarinho”: “O lei paga subito o la faccio sbudellare pian pianino”.

Finalmente, a tradução de *São Bernardo* para o italiano pode ser considerada como extremamente respeitosa ao texto e à compreensão do leitor, embora

um pouco distante da cultura nordestina e de suas especificidades. Por vezes, tem-se a sensação, como observava Bizzarri em relação a algumas traduções de *Grande sertão: veredas*, de se estar entrando num “giardino all’italiana” ao invés do sertão ou, como neste caso, de uma fazenda de Alagoas.

Notas

- ¹ P.ex. José Eduardo Agualusa, *La congiura*, a cura di Livia Apa, Pironti, Napoli, 1997; Mia Couto, *Terra sonnambula*, a cura di Matteo e Fernanda Angius, Guanda, 1999; Pepetela, *Mayombe*, a cura di Anna Maria Gallone, Edizioni Lavoro, Roma, 1989, e vários outros.

Referências

GOLDONI, Annalisa. Il lettore con la penna in mano. **Traduttologia**, n.1, p.17-30, 1999.

OSIMO, Bruno. **Manuale del traduttore**. Milano: Hoepli, 2004.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 80. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. **São Bernardo**. Traduzione di Luís Fernando Oliveira da Fonseca e Gianni Perlo. Torino: Bollati Boringhieri, 1993.

ROSA, João Guimarães. **Correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizzarri**. São Paulo: Queros: Instituto Ítalo-Brasileiro, 1981. Reeditado em 2003 pela Nova Fronteira em parceria com a editora da UFMG.

O tique-taque do relógio e o fluxo da consciência na tradução fílmica de *São Bernardo*, de Graciliano Ramos

Sílvia Maria Guerra Anastácio
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Os diversos tempos e locais de enunciação na obra de Graciliano Ramos

Há vários tempos que envolvem a criação e a recriação de São Bernardo para a qual toda uma confluência de signos converge. Mas afinal, de que tempo vamos falar neste ensaio? Daquele em que o escritor alagoano Graciliano Ramos (1892-1953) começou a escrever, na década de 30, seu segundo romance, *São Bernardo*? Ou o da sua recriação fílmica, em 1972, por Leon Hirszman?

Na verdade, Graciliano Ramos, que estreou no jornal de Viçosa em 1899, ultrapassou os limites do seu tempo, deixando uma vasta obra que inclui 4 romances, 2 livros de contos, 1 de viagens, 2 de memórias, crônicas diversas, vasta correspondência, ativa participação na imprensa e até um premiado musical infantil, *A terra dos meninos pelados*, escrito em 1937 e levado para a televisão pela Globo, em 2003 e 2004.

Durante toda a sua vida, mostrou-se um escritor militante que, como sugere o seu auto-retrato, buscou acabar com o capitalismo e denunciar as injustiças sociais que viu ao seu redor. Aliás, esse seu rancor contra o capitalismo fica muito evidente tanto no livro *São Bernardo*, como na sua tradução fílmica.

A mão forte do poder, as artes e Graciliano Ramos

No que concerne ao lugar de fala e ao sistema no qual se insere o escritor, Graciliano Ramos pertence à Segunda Geração Modernista (1930-1945), politizada e denunciadora dos efeitos da depressão econômica de 1929, que provocou uma derrocada nos índices econômicos em todo o Ocidente, seguindo-se séria recessão e grande miséria. Os artistas e intelectuais da época não poderiam ficar alienados, surgindo assim no Brasil, especialmente na década de 30, uma arte comprometida com temas regionais, que tratava sobremaneira da miséria do nordeste. Questões como a exploração e a opressão do trabalhador, o banditismo, o coronelismo, a seca, a miséria e a fome do sertão dominavam a ficção da época.

O maior representante dessa geração de escritores modernistas foi Graciliano Ramos que, com um estilo despojado, seco, direto, se harmonizava com o ambiente de suas histórias. Segundo registros da Revista Visão (UM MOMENTO..., 1973):

Há exatamente dez anos o cinema marcou seu primeiro encontro com a literatura de Graciliano Ramos: era a fecundidade do universo ficcional do escritor transposta [...] por Nelson Pereira dos Santos para a sua sensível linguagem cinematográfica. Marco mais ou menos arbitrário do fenômeno Cinema Novo, *Vidas Secas* foi, sem a menor dúvida, um exemplo de adaptação de um romance para a tela. Hoje, depois da morte decretada pelos seus próprios fundadores, o Cinema Novo é uma referência cultural marcante que se dilui na medida em que uma avalanche de filmes eróticos, falsamente históricos e chanchadas tomam conta do mercado exibidor brasileiro.

O conhecido Cinema Novo foi marcado por um realismo crítico que propunha indagações políticas as mais pungentes. Não se interessava basicamente em divertir ou emocionar, mas em levantar problemas e, assim, fazer o espectador pensar, tirar as suas próprias conclusões a partir do que via na tela. A obra de Graciliano inspirava esse tipo de cinema que se ocupava com os problemas sociais da época e, na mesma linha da argumentação de seus filmes anteriores, *A falecida* (1965) e *Garota de Ipanema* (1967), o diretor de *São Bernardo* registra “[...] estados de choque entre personagens-limites e a realidade social”. Afirma Leon Hirszman:

Evitei tudo que pudesse enganar o espectador, que pudesse fazer com que simplesmente a emoção abarcasse todos os níveis da razão. Quer dizer, impedir que os sentimentos tirassem toda a possibilidade de ligação dialética entre a razão e o sentimento (HIRSZMAN apud MOMENTO..., 1973, p. 96).

Não creio que o público se identifique integralmente com o personagem porque seria insuportável alguém ver projetada sua intimidade e revelada sua miséria humana. Acredito que o filme conduz o espectador a uma visão crítica do personagem, em que não há identificação, mas fascínio pela autenticidade do herói. Paulo Honório acredita no que faz, é um senhor absoluto de si próprio; não é uma pessoa que se esconde, é alguém que se revela. É um radical consigo próprio (HIRSZMAN apud OTHON..., 1973, p. 7).

Em se tratando de *São Bernardo*, o estilo do autor entra em sintonia com a personalidade do narrador da história, Paulo Honório, um fazendeiro cuja brutalidade é a expressão de um comportamento rude e autoritário. Na abertura, lê-se o título *São Bernardo* em tons de ocre e branco, um apelo icônico ao telúrico e, em uma mixagem de letra e imagem, motivos de terra e gente são ali revelados e dispostos. Ao mesmo tempo, ouve-se a música de Caetano Veloso abrindo o relato, quase um gemido. Caetano estudara:

O copião e, de comum acordo com o diretor, decidiu-se por um tratamento musical novo, partindo da voz como elemento para atingir uma ligação crítica e sentimental com a imagem e a fala [...].

Transformamos a vibração das imagens/da fala em som- diz Leon- fazendo a música durante a projeção, em gravação sincronizada, e considero este um dos trabalhos mais criativos que já realizei, inclusive porque partimos de uma manifestação musical popular em vias de extinção, o rojão do eito cantado no filme pelos camponeses.

[...] Caetano levou o violão para o estúdio cinematográfico de som, onde, à medida em que a projeção exibia a imagem e os diálogos registrados, a fita magnética no gravador captava a música correspondente, num movimento contínuo cujo motor era a inspiração do compositor e intérprete improvisando sobre motivos pré-estudados a partir do rojão de eito.

O resultado é um tratamento musical que sublinha os valores épicos da trama e dos personagens, conservando ao mesmo tempo seu caráter passional. A unidade dialética entre paixão e razão no

entender de Leon é um dos traços mais fascinantes de *São Bernardo*, e traduzi-la fielmente foi a tarefa de ambos ao musicarem o filme. (HIRSZMAN apud SÃO BERNARDO ..., 1973, p. 12).

Teria, então, construído a sua trilha sonora a partir de “um rojão de eito” da região. Trata-se da lida do eito, significando esta palavra trabalho intenso ou roça onde trabalham escravos. Logo, os sons e as cores da abertura do filme iconicamente transmitem todo o pano de fundo da história, enfim, o contexto social na qual se insere.

Em seguida, o narrador *em voice over*, começa a contar a sua própria história, sentado à mesa sobre a qual escreve um texto:

Particularidades úteis. Que me pareçam acessórias indispensáveis. Também pode ser que habituado a tratar com matutos, não confie suficientemente na compreensão dos leitores e repita passagens insignificantes. De resto, isto vai arranjado sem nenhuma ordem, como se vê. Não importa. Na opinião dos caboclos que me servem, todo caminho dá na venda! Meu fito na vida foi apossar-me das terras de S. Bernardo, construir esta casa, plantar algodão, plantar mamona, levantar serrarias, descaroador, introduzir nestas brenhas a pomicultura e a avicultura, adquirir um rebanho bovino regular. Tudo isto é fácil, quando está terminado e embirra-se em duas linhas, mas para o sujeito que vai começar, olha os cantos e não tem o que se pegue, as dificuldades são terríveis. (00:03:14 – 00:04:40).

Paulo Honório é o capitalista que se preocupa com o ter, que deseja possuir bens e dominar os outros que o servem, enriquecendo a qualquer preço. Através dessa obra, o autor consegue expor a ética falsa e hipócrita do capitalismo dominante, através da figura de Paulo Honório, que com a mão forte e agigantada de um capitalista, explorava tudo e todos. Aliás, bem ao gosto da época, em que reinava uma onda de regimes totalitários que se impunha, como o nazismo e o fascismo, que galgava cada vez mais espaço na década de 30. No Brasil, dominava a figura do ditador Getúlio Vargas (1882-1954), por quatro vezes presidente da república, e o país vivia uma época de repressão, perseguição política e censura de todas as formas.

Todo esse clima de poder desmedido teria que se refletir nas artes, seja na literatura ou na pintura. Pode-se, então, observar as telas de Cândido Portinari (1903-1962), que desenhava suas figuras com forte volumetria, cujas mãos e

pés agigantados estavam em sintonia com a utilização de uma linguagem que buscou criar uma visão épica, conveniente ao nacionalismo da era Vargas.

Dentre as obras de Portinari, merecem menção pelo seu gigantismo a “Justiça de Salomão”, de 1943 que, conta uma lenda bíblica segundo a qual duas mulheres reclamavam a posse de uma criança diante do rei Salomão, um homem justo e sábio. Diante do impasse, ele falou às mulheres que mandaria cortar a criança ao meio e daria a cada uma delas uma parte. Assim que proferiu a sentença, uma das mulheres gritou e implorou para que ele não fizesse isso, e que desse a criança à outra mulher que dizia ser a mãe. Salomão, vendo o gesto da mulher, mandou que a criança lhe fosse entregue, pois somente uma mãe poderia assumir semelhante atitude.

Ou, então, poder-se-ia remeter ao *Massacre dos Inocentes*, também de 1943; ou ao “Pranto de Jeremias”, de 1944 que, usando o mesmo estilo agigantado, faz parte da Série Bíblica, em que o espectador se depara com telas em que a denúncia social teria marcado a pintura de Portinari. Seja em decorrência da situação social brasileira ou da miséria da guerra que tanto sensibilizaram os pintores europeus, as telas de Portinari, certamente com a influência do artista espanhol Pablo Picasso (1881-1973), apresentam toda uma carga de forte denúncia social.

Juntamente com a Série Retirantes composta pelas telas *Criança morta e Retirantes*, ambas de 1944 as séries Bíblica e Retirantes, dentre outras, clamam por justiça social e tratam de temas que coincidem com as que também marcaram a obra de Graciliano Ramos. Assim, as telas que falam da seca, da injustiça e da miséria social estão presentes nas diferentes formas de expressão artística de uma época marcada por tantas dificuldades geradas pela exploração do outrem, e que a censura da época buscou abafar, de todas as maneiras possíveis.

As denúncias sociais, a (re)criação de *São Bernardo* e o fluxo da consciência

Décadas depois, quando foi feita a tradução do romance para o cinema, também a mão da censura bateu forte sobre o filme. Estávamos em pleno regime de ditadura militar, que haveria de durar até 1985. *São Bernardo*, considerado pela crítica como um dos melhores filmes da década de 70 baseado no romance homônimo, teve como diretor e roteirista o carioca Leon Hirszman,

nascido no Rio de Janeiro em 1937 e falecido em 1987. Com o seu sócio Marcos Farias, produtor executivo de *São Bernardo*, buscou elevar o nível artístico do cinema brasileiro, lançando mão de técnicas filmicas que contemplavam o fluxo da consciência nas telas.

Também o filme enfrentou, assim como o romance *São Bernardo*, problemas com a censura, que reteve o seu lançamento por sete meses, ocasionando a falência da produtora. O certificado de censura liberando o filme saiu primeiro com cortes. Diante de recursos apresentados pelos produtores, conseguiu-se sem cortes, mas impróprio para menores de 14 anos. A Saga produtora da qual o próprio Leon Hirszman era um dos sócios lutou pelos seus direitos, sendo já conhecido pela sua arte e pela extensa filmografia: foram 23 filmes, dentre eles: *A falecida* (1965), *Garota de Ipanema* (1967), *S. Bernardo* (1972), *Que país é este?* (1977), *Eles não usam black-tie* (1981).

Segundo o cineasta, “as relações familiares de dominação formam um quando onde não se podem exercer as liberdades individuais ou de classe, as que mais oprimem os homens”. E não é o que ele mostra em *São Bernardo*, quando Madalena, a esposa do protagonista Paulo Honório, sofre tanta opressão doméstica e vê os jagunços serem tratados como mulambos de gente? Há um momento no filme *São Bernardo* quando a exploração do Outro é explicitada e criticada por Madalena:

Madalena- É horrível.

Paulo Honório – Como?

Madalena- É horrível.

Paulo Honório- Que é?

Madalena- Seu procedimento, barbaridade, despropósito.

Paulo Honório- Que diabo de história! Não tou entendendo. Explique-se.

Madalena- Como tem coragem de espancar uma criatura daquela forma?

Paulo Honório – Ah, sim. Por causa do Marciano? Pensei que fosse coisa séria. Assustou-me.

Madalena – Bater assim num homem! Que horror!

Paulo Honório – Foi uma ninharia, filha. Está você aí, se afogando em pouca água. Essa gente só faz o que se manda, mas não faz se não for na pancada. E depois, Marciano não é propriamente um homem!

Madalena- Por que?

Paulo Honório – Sei lá! Vontade de Deus. É um mulambo.

Madalena – Claro, você vive a humilhá-lo.

Paulo Honório- Protesto! Quando o conheci, já era um mulambo.

Madalena- Provavelmente, porque sempre foi tratado a pontapé.

Paulo Honório – Qual nada! É mulambo porque nasceu mulambo.
(00:59:17 – 01:00:18).

Como se pode perceber, a humilhação do sujeito pelo outro que se acha em posição hierárquica mais privilegiada prevalece neste extrato, em que o determinismo social parece dar o tom ao discurso. É o homem tratado numa condição subumana. São esses cortes da realidade que o cineasta opta por realçar em suas telas, sempre engajado com o político e o social do seu meio. Afinal, Leon Hirszman acreditava que:

Manter o povo na tutela é mantê-lo inativo, sem armas que possibilitem o conhecimento da própria sociedade e sua transformação [...]. Sem condições de liberdade política é muito difícil estabelecer uma vontade política nacional e popular.

[...] Para a gente que faz cinema, a situação do conflito com o imperialismo, a ocupação de nossas telas, nos dá a tônica de um nacionalismo muito forte que acaba por fazer que se compreenda mal a questão do povo, a questão democrática, do estado autoritário e do estado democrático. Isso porque em nome de uma luta de mercado, muitas vezes subestimamos a luta pelas liberdades democráticas. É preciso compreender que não haverá luta conseqüente pela independência nacional, pela descolonização cultural, sem uma efetiva participação popular, sem a defesa dos assalariados (HIRSZMAN apud VASCONCELOS, 2006).

Tais denúncias buscavam ameaçar a hegemonia do capitalismo no século XX, em sintonia com a experiência socialista da então antiga União Soviética. Esta experiência apontava para a possibilidade da construção de uma sociedade diferente da capitalista, em que haveria de desaparecer a alienação do trabalhador no seu trabalho e em face do produto do seu trabalho. Quanto à hegemonia social, esta teria de ser construída com a participação da totalidade da população e não apenas de uma limitada classe social mais privilegiada. Portanto, tratava-se de propor um cinema engajado com o regional e ao mesmo

tempo universal, cujas vozes a censura do poder hegemônico teria interesse em sufocar.

O poder hegemônico representado pelo capitalismo do Ocidente se reflete numa linguagem expressionista que se pode depreender do romance Graciliano Ramos, cujas linhas se encontram registradas na sua recriação cinemática. O expressionismo nas artes, inclusive na literatura, já identificado nas telas de Portinari, pode ser percebido claramente.

O Expressionismo, corrente artística que se concentrou, de modo especial, na Alemanha entre 1905 e 1930, penetrou na Americana Latina como via de protesto político e é identificado como uma arte que privilegia os instintos do homem. Na pintura se traduz por uma expressão dramática mais subjetiva, vibrante, violenta e com tendência ao trágico buscando traduzir os sentimentos visualmente. Assim, através da utilização de cores fortes, de traços vigorosos nas telas, dá-se uma forma plástica ao amor, ao ciúme, à miséria humana. Ao se deformar a figura retratada, tem-se como efeito ressaltar os sentimentos aí invocados, os valores emocionais do que está sendo retratado, como se percebe nos quadros de Portinari.

Como principais características, há uma tendência de enfatizar o domínio do psicológico, o que também se pode notar nas telas de Vicent Van Gogh (183-1890), onde é possível perceber tal linguagem mediante utilização de cores intensas, figuras retorcidas, pinceladas vibrantes, como se vê em sua obra *Trigal com Corvos* (1890), considerado um épico da alma humana ou *Noite Estrelada* (1889), em que a noite aparece muito mais colorida e viva do que o próprio dia retratado pelo artista.

Na literatura e no cinema, esse expressionismo viria marcado pela subjetividade do escritor ou do cineasta, chocando o público-alvo pelo grotesco, pela deformação nas formas, pelo gigantismo, por um abuso de adjetivos, por um tom de voz dramática, que conseguisse expressar tudo isso, quer através de signos verbais, plásticos, sonoros, enfim através de toda uma confluência de representações vindas das mais diversas linguagens.

Há uma passagem tanto como no filme e no livro que ilustra muito bem esse tom expressionista, quando o gigantismo é sobremaneira ativado através de tomadas cinemáticas em que a técnica de *voice over* deflagra fluxos de consciência do personagem Paulo Honório. Ele aparece galgando uma colina e pensando:

Apesar de ser indivíduo medianamente impressionável, convenci-me de que este mundo não é mau. A oito metros acima do solo experimentamos a vaga sensação de ter crescido 8 metros. Quando assim agigantados, vemos rebanhos numerosos a nossos pés, plantações estirando-se por terras largas, tudo nosso, e avistamos a fumaça que eleva de casas nossas, onde vive gente que nos teme, respeita e talvez nos ame, porque depende de nós, uma grande serenidade nos envolve. Sentimo-nos bons, sentimo-nos fortes e se há ali perto inimigos morrendo, seja embora inimigos de pouca monta, que o moleque devasta a cacete, a convicção que temos da nossa fortaleza torna-se estável e aumenta. Diante disso, uma boneca traçando linhas visíveis num papel apenas visível merece pequena consideração. Desci, pois, em paz com Deus e com os homens. (01:25:20 – 01:27:00).

O modo como é enquadrada esta seqüência fílmica também corrobora para o efeito de agigantamento do protagonista. Com a câmera posicionada de cima para baixo, surge como uma pequena mancha que se desloca gradualmente, colina acima, rodeado por “terras largas” e por “numerosos rebanhos”. Pouco a pouco, vai se aproximando da câmera, até ser visto em plano americano (que mostra a figura do joelho para cima), em seguida, desvelando o seu tronco e, finalmente, dando um *close* daquele rosto másculo que se apodera, em primeiro plano, de todo o enquadramento. As feições tornam-se graúdas, a voz parece soar mais alta e aquele rosto torna-se visível, exatamente quando ele pensa na esposa Madalena, vista como “uma boneca traçando linhas invisíveis num papel apenas visível [e que, por isso,] merece pequena consideração”.

É denunciado, então, o papel da mulher que não deveria ter voz nem vez em um mundo em que a hegemonia do poder masculino dominaria todos os espaços. E é dessa maneira que Paulo Honório vê Madalena escrevendo, “traçando linhas invisíveis num papel apenas visível”. Portanto, a invisibilidade dela deveria ser total, paradoxalmente oposta à própria visibilidade machista que a câmera acabara de desvelar. Como se pode perceber, através do seu monólogo interior, o protagonista se sente cada vez mais “agigantado”, inclusive perante a mulher. Sente-se “crescido” e assim a sua “fortaleza [...] aumenta”, já que tudo lhe pertence: “tudo nosso”, repete para si mesmo, seguindo o “credo do capitalismo” em que predomina o império do ter sobre o ser. Usa-se no filme *São Bernardo* a técnica de *voice over*, em que a voz do protagonista

para sobre a sua imagem soberba, ao alto da colina, pensando em sua mulher Madalena. Este recurso funciona como uma expressão cinemática que leva para as telas o recurso literário do fluxo da consciência com toda a sua força.

Assim, o uso da câmera subjetiva adentrando o íntimo do personagem mostra tudo o que se passa em sua mente, através de ricos monólogos interiores. O termo “fluxo da consciência” foi um termo cunhado pelo psicólogo americano William James (1842-1910), irmão do escritor Henry James (1843-1916) (HUMPHREY, 1972, p. 1). Quanto à técnica do fluxo da consciência, ela foi cultivada por autores como Virginia Woolf e James Joyce (1882-1941), dando uma nova dimensão ao realismo psicológico, que atinge não só as páginas da literatura como as telas do cinema. Joyce declarou tê-la assimilado do escritor Edouard Dujardin (1868-1947), autor de *Les Lauries sont coupés*, (1887) (STEWART, 1964, p. 422).

Fica claro que esse recurso literário permeia toda a criação de Graciliano Ramos e também a recriação fílmica de Leon Hirszman, em que o tempo cronológico e os tempos fluidos do fluxo da consciência aparecem lado a lado. Há, inclusive, um momento no filme em que esta justaposição de tempos fica evidente no mesmo enquadramento fica evidente. Ouve-se o tic-tac do relógio e, em seguida, surge a figura de Madalena sentada à mesa, ao lado de Paulo Honório:

Paulo Honório sentado à mesa da sala de estar, pensando. Vê-se e ouve-se o pêndulo do relógio marcando as horas. Tique-taque...Tique-taque....Tique-taque...

Aparece, subitamente, ao seu lado, trajando um vestido alvo, Madalena, que lhe fala:

Madalena- Precisamos ajudar Mestre Caetano (*flashback*)

Paulo Honório (pensando alto- em *voice-over*) Se eu convencesse Madalena de que ela não tem razão, se lhe explicasse que é necessário vivermos em paz, não me entende. (01:00:45 – 01:01:50).

Como se pôde constatar, no primeiro instante, é o presente que toma conta do palco perceptivo do protagonista; no segundo, há uma invocação em *flashback* de Madalena, sem ocorrer qualquer conflito com o outro tempo. Logo, o tic-tac do relógio aparece, como se constata aqui, em descompasso com o tempo psicológico do personagem Paulo Honório, narrador da história. Mas esses tempos diferentes buscam uma convergência através do efeito da

montagem à altura do mestre do cinema russo Sergei Mikhailovich Eisenstein (1898-1948), que tanto influenciara a obra de Leon Hirszman. De fato, Eisenstein, diretor e teórico do cinema que se notabilizou por ter explorado, de modo inovador, o recurso da montagem, foi declaradamente o principal mentor de Hirszman (EISENSTEIN, 2002) e, segundo Maurício Gomes Leite, “Leon Hirszman amadureceu, durante vários anos sofridos, uma linguagem que viria diretamente de Eisenstein” (LEITE, 1973).

Eisenstein preocupava-se com o “efeito *emocional*” da montagem que “começa com a reconstrução do evento por fragmentos” (EISENSTEIN, 2002, p. 67). E, à semelhança de Leon Hirszman, também Eisenstein via “os fenômenos artísticos como um fenômeno social” (EISENSTEIN, 2002, p. 174). Em *São Bernardo*:

Lá está, na tela: sertão, a humilde professora de província, a terra, o conquistador da terra, a luz de vela, as plantações, os crimes, os mandados, os quartos frios dos empregados lá embaixo, o humilhado, o mestre-escola da província, Graciliano Ramos. Como falar neste filme sem fala, antes de tudo, no que é o Brasil? *São Bernardo* é o primeiro em que o homem brasileiro se entrega à câmara, por inteiro. [...] *São Bernardo* conta a história de um proprietário rural sitiado no seu próprio domínio: as novas idéias chegam com a modesta professora, nasce o ciúme, o pavor de entregar duas posses- terra e mulher – as transformações que inevitavelmente surgirão. [...] Leon trabalha sobre o silêncio, as pausas, o andar pesado [...], as palavras suaves [...], a música lenta, ao fundo, a pobreza do sertão (LEITE, 1973).

Aliás, a mulher como uma posse, como domínio a ser conquistado, reificada para logo ser subjugada, torna-se evidente na proposta de casamento que Paulo Honório faz a Madalena. Ali não há lugar para paixão, sendo o casamento visto como um negócio como outro qualquer, que deve ser vantajoso para ambos:

Madalena- Há um bom jardim por lá, não? [na Fazenda São Bernardo]

Paulo Honório- Hum, hum.

Madalena- Por que não espera mais um pouco? Para ser franca, eu não sinto amor.

Paulo Honório-Ora essa, se a senhora dissesse que sentia isso, eu não acreditava. Não gosto de pessoas que se apaixonam e tomam

resoluções às cegas, principalmente uma resolução como esta. Vamos marcar o dia.

Madalena- Quanta pressa! Daqui a um ano, talvez. Tenho que me preparar.

Paulo Honório- Um negócio com prazo de um ano não presta. O que é que falta? Um vestido branco se faz em 24 horas. Podemos avisar a sua tia, não?

Madalena- Está bem.

(Entra D. Glória, tia de Madalena)

Paulo Honório- D. Glória, comunico-lhe que eu e a sua sobrinha, dentro de uma semana, estaremos embirados, para usar a linguagem correta, vamos casar.

(00:48:40 – 00:50:10).

Então, consumado o “negócio” matrimonial, Madalena muda-se para a Fazenda São Bernardo. E, por mais paradoxal que possa parecer, é exatamente ela – vista pelo marido como uma “boneca invisível”, que imprime visibilidade ou vai dar eco às principais denúncias sociais do romance e, naturalmente, da recriação fílmica. Madalena clama contra os maus tratos infligidos aos empregados, sempre procurando protegê-los contra a mão pesada e poderosa do senhor da fazenda *São Bernardo*, seu marido. Há um momento, em *voice over*, que o ciúme de Paulo Honório é expresso através de um monólogo interior, em que suas emoções mais íntimas afloram:

Desconfiança. Já havia experimentado um sentimento assim. Quando? Quando? No momento, esclareceu-se tudo. Tinha sido naquele mesmo dia no escritório, enquanto Madalena me entregava as cartas para assinar. Sim senhor! Conluída com o Padilha. Tentando afastar os empregados sérios do bom caminho. Sim senhor! Comunista! Eu construindo e ela desmanchando.

(01:07:55 – 01:08:38).

De fato, Madalena se insurgia, tanto quanto possível, contra o *status quo*, questionando, inquirindo, incomodando Paulo Honório com o seu interesse pelas questões sociais e políticas da época. Durante uma reunião familiar, à mesa, à qual comparece até o padre da região, vêm-se ou ouvem-se pontos nevrálgicos daquele sistema patriarcal em que a falência do regime capitalista e o temor a uma revolução mostram a sua face de modo escancarado:

Paulo Honório- Hortaliças, frutas.

Padre- Está aí o que é ter bom senso. Se todos os brasileiros pensassem assim, não teríamos tanta miséria.

Nogueira- Política, Padre Silvestre?

Padre- E por que não? O senhor há de confessar que estamos à beira de um abismo.

Padilha- Apoiado!

Padre- Um abismo!

Gondim- Que abismo?

Padre- Isso é o que se vê. É a falência do regime, desonestidades, patifarias.

Nogueira- Quais são os patifes? Quais são os patifes?

Padre- Ora essa. Não compete a mim acusar ninguém. Mas os fatos são os fatos. Observe.

Nogueira- É bom apontar.

Padre- Apontar para quê? A facção dominante está caindo de podre. O país naufraga, Sr. Doutor.

Paulo Honório- Que foi que lhe aconteceu para o senhor ter essas idéias? Desgostos? Cá no meu fraco entender, a gente fala assim quando a receita não cobre a despesa. Suponho que os seus negócios vão indo muito bem.

Padre- Mas não se trata de mim, as finanças do Estado é que vão mal. Vão de mal a pior. Mas não se iludam. Tem que estourar uma revolução.

Paulo Honório- Era o que faltava. Escangalhava-se essa gangorra.

Madalena- Por quê?

Paulo Honório- Você também é revolucionária?

Madalena- Estou apenas perguntando por quê?

Paulo Honório- Ora, por quê! Porque o crédito subia, o câmbio baixava, a mercadoria estrangeira ficava pela hora da morte. (01:03:47 – 01:05:05).

A tradução fílmica de Leon Hirszman retrata bem a época, inclusive a Fazenda São Bernardo, em que o personagem Paulo Honório conta a sua história. Afirma Leon: “O roteiro foi sendo relido por mim nos locais de filmagem – Viçosa em Minas Gerais, é realmente o local onde se passa a história - e cada plano resolvido nas filmagens” (UM MOMENTO... 1973, p. 96).

Assim, o filme foi rodado seguindo a mesma seqüência narrativa em que progride a história de Graciliano Ramos, sendo que a preocupação básica foi:

Retirar do roteiro qualquer ornamento gramatical que pudesse impedir a compreensão da obra do escritor. ‘Graciliano foi ficcionista por Paulo Honório diz Leon, e eu fui ficcionista por Graciliano’.

[...] A relação entre Graciliano e Paulo Honório, no livro, é direta. O autor narra o personagem escrevendo. Paulo Honório vê os outros personagens. Graciliano vê Paulo Honório, e igualmente, os demais. A confissão de Paulo Honório é ficção de Graciliano e é também a ficção do próprio Paulo Honório. Esta dialética entre ficção e confissão existe no filme em outro grau, que é a minha própria ficção em relação à ficção do escritor. É um encontro: a procura de uma aproximação entre eu e Graciliano, no sentido de buscar e dinamizar o espectador perante a realidade social, pôr a verdade em movimento. (UM MOMENTO ..., 1973, p. 96).

Os políticos, os trajes da época, tudo foi meticulosamente recriado no cinema, até mesmo “o Ford de bigode” que Graciliano menciona no seu romance e que evoca a década de 30. Há um momento em que aparece na tela uma bela vista da Fazenda *São Bernardo* e o seu dono Paulo Honório despedindo-se de alguém que está deixando a propriedade. Aparece a fazenda, ao fundo, o carro branco conversível, ouve-se o som do seu motor e a voz do capitalista:

Apareça lá em casa. Será uma honra tê-lo como hóspede, a senhora também, por favor.

Façam uma boa viagem. Muito obrigada por tudo. [Som do carro arrancando]

Paulo Honório - Com os diabos! Esta visita me traz uma penca de vantagens! (EISENSTEIN, 2002).

Este é Paulo Honório, que quer levar vantagem em tudo e sobre todos, até mesmo perante Deus e seus desígnios. Trata-se de um tema recorrente no texto literário de *São Bernardo* e traduzido plasticamente para o cinema, juntamente com o efeito agigantado, que acompanha o personagem. Em verdade, tal efeito marca as cenas finais do filme quando a enorme mão de Paulo Honório aparece em *close*, acariciando o rosto de Madalena morta. Balbucia para si próprio: “A Deus nada é impossível. A Deus nada é impossível!”. É como se quisesse negociar também com Deus, mas o pobre capitalista, que pensa ser um semi-deus, nada consegue com esta última barganha desesperada.

O tempo do processo de escrita e considerações finais sobre a humanização do protagonista

Em sua adaptação para o cinema, Leon Hirszman traduz a desumanização do protagonista de *São Bernardo* para as telas, um ponto nevrálgico da versão fílmica. Paulo Honório reifica-se, ao tempo em que vai se tornando cada vez mais proprietário de tudo e de todos. Mas também o que se depreende da leitura do texto literário de Graciliano Ramos, bem como de sua adaptação ao cinema é que a iniciativa de Paulo Honório escrever as próprias memórias vai provavelmente humanizá-lo, fazendo-o reconhecer, mais tarde, esta reificação. Através do processo da escrita em que faz suas confissões e que é capaz de rever a sua história de vida, dá-se conta da coisificação econômica na qual se achava enredado. Só assim tem a chance de se afastar do domínio do ter para se aproximar do reduto do ser ao se expor ao ato e ao tempo da criação literária. Ao escrever, vai se analisando no próprio texto, assumindo uma posição frente às questões sociais e políticas que levanta.

Afinal, pode-se perguntar se haveria esperança para aquele senhor de tantos rebanhos, de tantas terras, de tantos serviços, entoando seus tristes cantos, quase como um gemido na lida diária do rojão do eito? Talvez ao perder a esposa e muitos bens, ao longo da vida, estivesse ganhando, por outro lado, em humanidade, em compreensão da dor do outro, em solidariedade... Quem sabe é tempo de rever e de aprender? O que se sabe é que a escrita ajuda a passar a limpo a vida daquele que escreve, como afirma o poeta irlandês Yeats, “cada vez que re-escrevo os meus poemas, é a mim mesmo que estou re-escrevendo”. Logo, a obra *São Bernardo* e sua re-criação no cinema continuam profundamente atuais, pois apesar de retratarem os anos 30, os monólogos interiores do protagonista levantam questões ontológicas universais com a quais um grande espectro de sujeitos se identifica.

Referências

- AZEREDO, Ely. Memórias do Cárcere de S. Bernardo. **Jornal do Brasil**, 17 out. 1973.
- BOSI, Alfredo et al. **Graciliano Ramos**. São Paulo: Ática, 1987. (Coleção Escritores Brasileiros. Antologia Estudos). . Participação especial de Antonio Candido, Franklin de Oliveira, Rui Mourão e Silviano Santiago.

- BRAYNER, Sônia. **Graciliano Ramos**: seleção de textos. Direção de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. (Coleção Fortuna Crítica, n. 2).
- EISENSTEIN, Sergei. A forma do filme. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- Filme **São Bernardo**. Direção e roteiro: Leon Hirszman. Gênero: Drama, 1972. Tempo de Duração: 110 mm. Distribuição: Embrafilme.
- HUMPHREY, Robert. **A stream of consciousness in the modern novel**. Berkeley: University of California, 1972.
- LEITE, Maurício Gomes. São Bernardo. Cinema. **Manchete**, 10 nov. 1973.
- LOPES, Décio. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 2, 28 mar. 1974. Cinema, Caderno B.
- OTHON Bastos, o Paulo Honório de São Bernardo: este filme pode significar uma nova abertura cultural para o cinema brasileiro. **O Globo**, p. 7, 16 nov. 1973.
- RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. São Paulo: Record, 1992.
- SÃO BERNARDO: a visão de Graciliano segundo Leon. *Jornal Última Hora*, p. 12. 18 nov. 1973.
- STEWART, J. M. **Eight modern writers**. Oxford: Clarendon, 1964.
- UM MOMENTO de razão. *Revista Visão*, p. 96, 12 nov. 1973. Cinema.
- VASCONCELOS, Ana Lúcia. Leon Hirszman de volta às origens. **Agulha-Revista de Cultura**, p. 15, n. 49, 2006. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/ag49hirszman.htm>>.

Tradução e mídia

5

A tradução do humor na imprensa alemã: notícia de uma pesquisa

Marlene Holzhausen
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Introdução

Na Alemanha, a censura aos órgãos da imprensa e às atividades culturais já se iniciaria por volta dos anos 20, na República de Weimar, marcada pela radicalização da vida política e, por conseguinte, pelo controle dos órgãos de informação. Se, por exemplo, o artigo 118 da então nova Constituição defendia que “todo cidadão alemão tem o direito, dentro dos limites da lei, de expressar livremente a sua opinião através da palavra, da escrita, da impressão, da pintura ou de qualquer outra forma”¹ (HAMPEL, 1989, p. 349) e que “não haverá lugar para a censura”²,(HAMPEL, 1989, p. 349) a realidade alemã mostraria outras facetas no início do século.

Já em 1922, a denominada Lei para a Proteção da República (*Gesetz zum Schutz der Republik*), promulgada por grupos radicais da direita nacionalista, após o assassinato do ministro do exterior Walther Rathenau, a lei passa, de imediato, a ser aplicada também aos intelectuais e escritores liberais da esquerda, aos socialistas e comunistas.

Em 1926 é publicada a controvertida Lei da Pornografia e da Impureza (*Schund und Schmutzgesetz*) que estreita ainda mais a liberdade de expressão de inúmeros autores, gerando veementes protestos da intelectualidade alemã. Thomas Mann aponta na época:

A necessidade de proteger a nossa juventude da pornografia e da impureza, a necessidade sobre a qual se deve fundamentar o projeto de lei – do qual infelizmente se fala –, é para qualquer leitor e iniciado nada mais do que um velho pretexto dos seus autores para assegurar meios legais convincentes contra o próprio espírito e sua liberdade³ (BEUTIN, 1992, p. 350).

Apesar de todos os protestos, a lei não sofre modificações e, ao lado da de 1922 (Lei para a Proteção da República), abre caminho para a emissão das mais obscuras manobras de censura, tanto em relação às publicações de livros quanto à projeção de filmes da época. Desta maneira, os filmes *Panzerkreuzer Potemkin* (O encouraçado Potemkin) de Eisenstein, *Im Westen nichts Neues* (Nada de novo no front ocidental) – este baseado no romance de Erich Maria Remarque – são proibidos, assim como os dramas *Die Mutter Courage und ihre Kinder* (Mãe coragem e seus filhos) e *Die heilige Johanna der Schlachthöfe* (Santa Joana dos matadouros), de Bertolt Brecht.

Em 1930, uma nova versão da Lei para a Proteção da República de 1922 amplia os poderes dos censores e, em 1931, é publicado um decreto que permite às autoridades coibir a publicação de jornais e revistas sem necessidade de ordem judicial. Uma das primeiras conseqüências desse decreto é a condenação e a prisão do escritor Willi Bredel – redator do *Kommunistische Volkszeitung* (Jornal Comunista Popular) e autor dos revolucionários romances proletários *Rosenhofstrasse* (Rua Rosenhof) e *Maschinenfabrik N&K* (Fábrica de máquinas N&K) – por alta traição ao país.

A conjunção destes fatores abriu espaço para a expansão vertiginosa da ideologia nazi-fascista. A partir de 1933, com a ascensão de Adolf Hitler ao poder, a educação, a propaganda e a arte passaram a ser totalmente controladas pelo Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP). O novo regime lança mão de todos os meios para influenciar (e manipular) a população, objetivando não só o controle total da estrutura político-partidária, mas também o controle total sobre cada cidadão. A propaganda nazista conta com a liderança de Joseph Goebbels e o rádio, o cinema, o teatro e a literatura são utilizados como meios de divulgação ideológico-partidária.

A bibliografia especializada sobre o nazismo tem evidenciado os mecanismos de controle implantados pelo regime, que passou a manter um cadastro obrigatório dos profissionais da imprensa, proibiu o exercício do jornalismo aos não-arianos e editou um amplo conjunto de leis que limitaram drasticamente a

liberdade de informação. É significativo que em 1933, quando chegou ao poder, o partido nazista controlasse apenas 3% da imprensa alemã. Em 1939, a sua editora, Eher Verlag, detinha, de forma direta ou indireta, 2/3 dos periódicos, índice que atingiu a casa dos 82% em 1944. Muitas revistas e jornais, apesar de mudarem de mãos, seguiram ostentando o mesmo nome, o que nem sempre evidenciava para o leitor, de imediato, a transformação ocorrida.

Toda a sociedade passa a ser envolvida na campanha de adesão ao *Führer*. Nem mesmo as universidades alemãs escapam deste processo e colaboram com um dos mais tenebrosos e decepcionantes atos de destruição da vida cultural e do aniquilamento da liberdade de expressão quando, em maio de 1933, muitas atendem ao apelo do *Führer* e processam a queima dos livros considerados ‘indesejados’. As obras dos escritores e pensadores considerados ‘espíritos não-alemães’ são queimadas e novas publicações são proibidas. Estas cerimônias públicas de queima, segundo Alcir Lenharo, lembram “uma mistura de caça às bruxas com o ritual do exorcismo católico” (LENHARO, 1991, p. 42). Neste rol se incluem, por exemplo, as obras de Thomas e Heinrich Mann, Bertolt Brecht, Franz Kafka, Erich Maria Remarque, Kurt Tucholsky, Leonhard Frank, Alfred Döblin, Jakob Wassermann, Robert Musil, Arnold Zweig, Stefan Zweig, entre tantos outros. Este *Index Librorum* é mensalmente acrescido de novos nomes e enviado às bibliotecas de todo o território alemão.

O caminho para aquilo que Walter Benjamin denominaria “a estatização da política” está livre e permite a configuração da denominada comunidade mística do III *Reich*. O rádio e a imprensa desempenham papel fundamental como transmissores desta ideologia, quando passam a ser meros receptores e divulgadores de notícias controladas pelo Estado totalitário e sobre as quais não se questiona a veracidade. Como revela Victor Klemperer em sua obra *Anotações de um filólogo*, “tudo que na Alemanha era impresso ou falado era normatizado pelo partido; qualquer [notícia] que de alguma maneira se desviava das formas permitidas, não era publicada [...] tudo nadava no mesmo caldo marrom”⁴ (HAMPEL, 1988, p. 128).

O *Berliner*

O *Berliner Illustrierte Zeitung* (Jornal Ilustrado de Berlim) tem a sua primeira prova editorial em 14 de dezembro de 1891 e sua circulação inicia-se em 1892, estendendo-se até maio de 1945, momento em que encerra as suas atividades juntamente com o término da II Guerra Mundial.

A própria história do periódico delineia a sua atuação posterior. Desde os números iniciais, o jornal se define muito mais por apresentar uma espécie de “crônica ótica de época” (*optische Zeitchronik*) do que, a rigor, ser um jornal de informação mais detalhada de fatos político-sociais. Em linhas gerais, dominam em suas páginas fotos e ilustrações acompanhadas de textos extremamente curtos, que se dedicam, em especial, às grandes estrelas da música, às divas do cinema, aos descobridores e às descobertas, às catástrofes (externas), aos lugares idílicos e exóticos – inclusive o Brasil, que comparece com o carnaval no Rio de Janeiro, as cobras e os crocodilos da Amazônia – ao esporte, à moda, sempre procurando manter, politicamente, uma pretensa distância objetiva, impessoal, isto é, uma postura de mero espectador. As páginas centrais do jornal são dedicadas ao capítulo de um romance geralmente histórico, que relata a vida e os ‘dramas’ de figuras da realeza, revelando um claro distanciamento dos dramas da realidade circundante.

Mas não só. Personalidades políticas do exterior, em especial as do oeste europeu, aparecem em suas páginas tanto em seus gabinetes de trabalho quanto na vida íntima em cenas ligadas à família e ao *glamour*, apontando para um claro desvio do enfoque jornalístico para um eixo apartado dos conflitos da época. O mesmo ocorrerá em relação às personalidades políticas internas: as fotos transmitem ao leitor a idéia de força, segurança, beleza, luxo e aconchego, camuflando a real situação do país.

A postura adotada por esse jornal ilustrado durante o período não é isolada. Após 1933, a imprensa alemã sofre um duro golpe em relação à já relativa liberdade de imprensa na República de Weimar. O fato é denunciado logo após o golpe por um dos mais importantes jornalistas do *Berliner Tageblatt* (Gazeta Diária de Berlim), Theodor Wolff, que em um editorial prevê um futuro pouco promissor para aqueles que não estivessem em condições de se expressar segundo as determinações do novo regime.

Iniciam-se violentas perseguições aos periódicos de esquerda, seguidas de fechamentos temporários ou definitivos, assim como a prisão dos chefes de redação, editores e jornalistas. A primeira vítima é Carl von Ossesetzky, diretor-chefe do jornal *Weltbühne* (Palco Mundial) que, preso e levado a um campo de concentração em 1933, morre em 1938 em um hospital, em decorrência das condições a que fora submetido na prisão.

Se os nazi-fascistas, em um primeiro momento, visam especialmente ao aniquilamento da imprensa de dicção social-democrata e comunista, os demais

jornais também não permanecem resguardados da mira do *Führer*, de modo que nas semanas, meses e anos que se seguiram ao 30 de janeiro de 1933, aproximadamente 2.000 alemães, entre jornalistas e escritores, buscam o exílio.

Todavia, a grande maioria dos jornalistas permanece na Alemanha, mesmo porque os dirigentes do partido percebem em pouco tempo que necessitariam de jornalistas experientes. As ações de violência dos primeiros dois anos são substituídas por leis coercitivas que mantêm a imprensa sob o controle do Estado. Assim, por exemplo, em 4 de outubro de 1933, é promulgada uma lei que desvincula os jornalistas do direito de seguir instruções ou ordens do editor e coloca-os sob os cuidados do Estado. Além disso, o redator-chefe teria de ser cidadão do *Reich* alemão, ter no mínimo 21 anos de idade, possuir descendência ‘ariana’ e não ser casado com membro da sociedade judaica. A vinculação ao NSDAP era evidentemente desejável, mas não uma condição *sine qua non*.

No círculo de atuação, que se estreitava ano após ano, os jornais, em sua grande maioria, se adaptam e buscam formas de sobrevivência. A consequência direta do controle do Estado sobre os meios de comunicação já se mostra claramente no final dos anos 30 por meio do discurso monótono e uniformizado da imprensa escrita e falada. O fato incomoda os dirigentes nazistas e obriga Goebbels a abordar o assunto em uma conferência com a imprensa, momento em que defende a fórmula: “a imprensa deve ser monofórmica na vontade, polifórmica no aperfeiçoamento da vontade”⁵.

A monotonia das notícias na grande imprensa abre certamente espaço para o crescimento de jornais com o perfil do *Berliner Illustrirte Zeitung*, que apresenta uma dupla função no contexto da época. Se, por um lado, oferece ao leitor um ponto de fuga ao trazer em suas páginas reportagens sobre países exóticos ou comunidades primitivas totalmente desvinculadas da realidade do país, por outro, na sua pretensa impessoalidade em relação aos fatos do cotidiano alemão, não deixa de ser um veículo poderoso de divulgação dos ideais nacional-socialistas, na medida em que a ‘grandiosidade’ do *III Reich* é transmitida e perpetuada pela força expressiva das fotos que insere semanalmente em suas páginas iniciais, acompanhadas de textos com número reduzidíssimo de palavras. Nas suas páginas, fica evidente a oposição povo civilizado (alemães) *versus* povos primitivos (em especial africanos) na própria organização das fotos no jornal e que têm, sem dúvida, o objetivo de exaltar o *Führer* e a condução precisa, organizada que faz do povo alemão no seu governo.

Publicado semanalmente na cidade de Berlim, centro político da Alemanha, não só circula ao longo dos anos 30 e 40 sem alterações significativas, como também apresenta um crescimento significativo de seus exemplares. A expansão do jornal não se deve apenas ao seu perfil ‘ótico’, mas também a um fator de ordem externa: a ampliação do alcance de sua influência para leitores dos Estados Unidos e América Latina, inclusive para o Brasil.

Nos exemplares do *Berliner Illustrirte Zeitung* nas décadas de 30 e 40 chamou-nos a atenção um número excessivamente elevado de histórias em quadrinhos de cunho humorístico, de charges e piadas. Em média, verifica-se em cada número do jornal, quatro seções de humor: a primeira, denominada “Humor”, apresenta três ou quatro pequenos quadros de piadas com imagens; a segunda, igualmente denominada “Humor”, traz uma série de piadas sem imagem; uma terceira seção, denominada *Die Abenteuer der Schreckensteiner* (As aventuras dos velhos fantasmas) apresenta normalmente uma tira de história em quadrinhos sem palavras e, por fim, o periódico reserva integralmente – exceto em raríssimas exceções – a última página para histórias humorísticas. Estas apresentam pequenos *flashes* isolados de cenas do cotidiano e mantêm, de modo geral, relação umas com as outras por meio do título. Além dessas quatro seções, o humor comparece também em propagandas de produtos e, especialmente em 1939, surgem charges relacionadas com figuras da política internacional.

As histórias humorísticas são escritas por um número relativamente elevado de colaboradores como, por exemplo, Charlotte Kleinert, L. Von Malachowski, E. O. Plauen, Manfred Schmidt, H. Kossatz, F. Erich, Mollendorf, Barlog, Karl Arnold, Kriesch, Brinkmann, Niary, Wilke, entre tantos outros, de modo que não se pode falar de um discurso e traço humorístico único.

A tradução dessas pequenas cenas de humor da cidade de Berlim apresenta certamente dificuldades, muitas das quais decorrentes da necessidade de diminuir a distância temporal e cultural que nos separa daqueles anos 30 na Alemanha de Hitler. Em especial quando essas cenas apresentam críticas ao regime – raras antes do início do conflito armado –, exigindo do tradutor uma espécie de recuperação de um discurso extremamente sutil que circula extra-oficialmente e que um humorista mais ousado da época, vez ou outra, consegue reunir e publicar em imagem e texto.

Alguns desses autores teriam conseguido burlar a censura? Mantiveram-se todos dentro da regra do jogo? Com o início, o prosseguimento e a intensificação da guerra, como se comportaram esses humoristas? Que espécie de humor resiste

em tempos de guerra? Em que medida as histórias em quadrinhos e o humor contribuíram para a construção/manutenção da ideologia nazista? Se esta hipótese se confirma, em que medida o humor, a partir do início da guerra, contribui para a desconstrução desse mesmo discurso ideológico? Estas são questões centrais de nossa pesquisa e certamente poderão auxiliar no delineamento do papel do humor na imprensa em períodos ditatoriais.

Notas

- ¹ “Jeder Deutsche hat das Recht, innerhalb der Schranken der allgemeinen Gesetze seine Meinung durch Wort, Schrift, Druck, Bild oder in sonstiger Weise frei zu äussern”.
- ² “Eine Zensur findet nicht statt”.
- ³ “Die Notwendigkeit, unsere Jugend gegen Schmutz und Schund zu schützen, diese Notwendigkeit, auf die der leider in Rede stehende Gesetzentwurf sich gründen soll, ist für jeden Lesenden und Wissenden nichts als ein fadenscheiniger Vorwand seiner Autoren, um sich durchschlagende Rechtsmittel gegen den Geist selbst und seine Freiheit zu sichern”.
- ⁴ “Alles was in Deutschland gedruckt und geredet wurde, war ja ... parteiamtlich genormt; was irgendwie von der einen zugelassenen Form abwich, drang nicht an die Öffentlichkeit [...] alles schwamm in derselben braunen Sosse”.
- ⁵ “Die Presse soll monofom im Willen und polyform in der Ausgestaltung des Willens sein”. (FREI; SCHMITZ, 1989, p. 35).

Referências

- BEUTIN, Wolfgang et alii. **Deutsche Literaturgeschichte**. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Stuttgart: J.B.Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1992.
- FREI, Norbert; SCHMITZ, Johannes. **Journalismus im Dritten Reich**. München: C. H. Beck, 1989.
- HAMPEL, Johannes. **Der Nationalsozialismus: Friedenspropaganda und Kriegsvorbereitung: 1935-39**. München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, 1989.
- _____. **Der Nationalsozialismus: Machtergreifung und Machtsicherung: 1933-35**. München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, 1988.

KLEMPERER, Victor. **Os diários de Victor Klemperer**: testemunho clandestino de um judeu na Alemanha nazista 1933-1945. Trad. Irene Aron. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LENHARO, Alcir. **Nazismo**: o triunfo da vontade. São Paulo: Ática, 1991.

O dossiê de criação de *Orlando* e a tradução fílmica do romance

Sílvia Maria Guerra Anastácio
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

O prototexto de *Orlando* e a aura de uma biografia singular: do romance ao cinema

Na tentativa de desvendar o espírito do livro *Orlando*, é um privilégio do pesquisador ter acesso aos documentos de criação do romance. Assim, conhece-se um pouco das motivações e tensões que teriam feito emergir a obra de Woolf e que algumas décadas mais tarde haveriam de mover a adaptação fílmica de Sally Potter. Esses manuscritos, conhecidos como a mais longa carta de amor da literatura, comemoram a ligação amorosa entre V. Woolf e a outra escritora inglesa, Vita Sackville-West. Virginia costumava escrever à mão pela manhã e datilografar à tarde o que havia produzido, trabalhando e re-trabalhando o material com o seu conhecido perfeccionismo, até que o considerasse suficientemente bom para ser publicado. Geralmente, destruía as versões intermediárias depois de seus livros serem publicados; contudo, como uma exceção, resolveu guardar as primeiras versões desse romance para dar seus manuscritos de presente a Vita Sackville-West (CLARKE, 1993, p. 7).

O romance *Orlando* foi revisto e novamente datilografado nos meses de abril e maio de 1928, mas ainda em 2 de junho Virginia parecia insatisfeita com o seu trabalho, confessando: “Deveria ser re-escrito, mas não será”. E essa versão que o pesquisador terá a oportunidade de analisar, o que lhe permitirá acompanhar o romance ser esboçado e construído pouco a pouco,

conhecendo as decisões da autora nos momentos iniciais da escritura de seu texto. O manuscrito analisado tem:

Aproximadamente 8 polegadas de largura por 10,4 de comprimento, com uma margem do lado esquerdo [...]. Nas margens, palavras e trechos que desejava incorporar à narrativa. Todo o manuscrito (com exceção de algumas palavras e frases a lápis, e ainda outras escritas com tinta preta) foi escrito com uma caneta em tom de violeta [...]. Guardara o manuscrito de Orlando para V.Sackville-West, dentro de uma pasta de couro preto com dourado. No dorso, podia-se ler: 'ORLANDO/MANUSCRIPTS/VITA SACKWILLE-WEST (CLARKE, 1993, p. 10). [...] As páginas não são numeradas, 292 folhas amarradas em um só volume (CLARKE, 1993, MS 2).

Na primeira página, lê-se a dedicatória: “Para Vita, de Virgínia/ 6 de dezembro, 1928”, data em que a presenteara com o volume. A imagem geradora, ou melhor, uma das imagens fortes que tinha inspirado o romance, segundo Virginia Woolf, seria a de uma mansão inglesa, que pertencera à família de Vita e que serviria de cenário para boa parte da história. Trata-se de uma narrativa biográfica paródica, com gosto de imortalidade em que a questão de gênero é visceral, como se pode perceber nos rascunhos iniciais que seguem:

Sugestões para pequenos trechos.

Uma biografia”.

Tem como objetivo contar a vida de alguém do ano de 1500 até 1928.

Mudança de sexo.

Mostrando aspectos diferentes da personagem em séculos diferentes. a teoria de que a personalidade de cada um já estaria definida antes do nascimento; & [deixar] deixa alguma coisa depois disso, também.

A. Um poema .

Alguma coisa sobre uma ilha. Uma vista: sonho. pessoas em canoas. árvores.

Momentos da vida

*Este seria o subtítulo do romance *The Moths* (ou *The waves*)

Algo cômico. Orlando, uma biografia

(WOOLF apud CLARKE, 1993, MS 1).

No manuscrito, aparece o título: *Orlando. uma biografia* e, na marginália, do lado esquerdo, ao topo da página, aparece registrada a data em que Virginia

Woolf começara a escrever o romance, ao lado daquela data ficcional em que a história iniciara. Mas, consultando as notas do diário de Virginia Woolf, de 14 de março de 1927, percebe-se que a escritora havia imaginado um título diferente para a biografia e que já sabia como terminá-la, de modo elíptico, com reticências, como se lê:

8 de outubro de 1927

Outubro. 1553

(WOOLF apud CLARKE, 1993, MS 3).

[...] Um processo extremamente misterioso [...] a concepção de um novo livro. De repente, entre meia noite e uma hora [ontem à noite], concebi uma fantasia completa, que se intitularia 'As noivas de Jessamy' [...], e que devia terminar com três pontinhos [...] é isso. [...] Deve ter algo a ver com Safismo. O tom principal é de sátira & insensatez (SQUIER, 1986, p. 167).

Consultando também a sua vasta correspondência da época, em que freqüentemente comentava o processo de criação dos textos que estava escrevendo, tem-se mais detalhes daquela obra emergente:

[...] Orlando resultou de um impulso [...] que me dominou. Quero me divertir, [...] dar ao texto um valor de caricatura. Quero escrever uma história, [...] ou tratar do movimento das mulheres, do mesmo modo. (Carta de Virginia Woolf-Quentin Bell, Maio 6, 1928). (WOOLF, 1993, p. 31).

Nas suas notas, várias são as associações que Woolf faz entre a personagem Orlando e Vita Sackville-West, não deixando de mencionar a mansão em que esta morava:

Deve ser um livro divertido. Vita será Orlando, um jovem nobre... Deve ser verdadeiro; mas fantástico. [...] uma biografia começando no ano de 1500 & continuando até o presente, uma biografia intitulada Orlando: Vita; com apenas uma mudança de um sexo para o outro [...]. Ontem de manhã, eu [...] escrevi essas palavras, automaticamente, numa folha em branco: Orlando: uma Biografia [...]. Escrevi rápido até às 12h [...] Mas escute: suponha que Orlando,

no final das contas seja Vita; e que seja tudo sobre você e os desejos da sua carne, sobre as tentações de sua mente. Os personagens estão saindo completamente diferentes do que eu tinha previsto. Minha pobre e querida Vita está muito acabrunhada: Lord Sackville acaba de morrer. Acho que a paixão da vida dela é Knole, e agora vai ficar com um tio [...] Ontem passei por Knole com Vita & tive que desviar os olhos para não ver aquela imensa casa sem dono, sem uma bandeira [...], as velhas carruagens puxadas a cavalo (Diário, 20 de setembro, 1927) (WOOLF, 1993, p. 28).

É interessante observar como as personagens, a certa altura, ganham vida própria, e na correspondência com Vita, datada de novembro de 1927, percebe-se que Virginia Woolf assume, nos manuscritos, uma relação de intimidade com a sua escritura:

Acabei de escrever tudo o que tinha para escrever (Diário, 17 de março de 1928) (WOOLF, 1980b, p. 177). TERMINEI ORLANDO!!! [datilografado] [e então, na letra de Virgínia]: Você sentiu como que um repuxão, como se o pescoço estivesse sendo quebrado, no último sábado, [17 de março] às 5 para uma? Foi quando morreu - ou melhor, parou de falar, com três pontinhos [...]. Agora, todas as palavras terão de ser re-escritas, e não vejo jeito de terminar até setembro - Está tudo tão incoerente, intolerável, impossível - E já estou cansada de tudo isso [...] Você existe mesmo? Será que inventei você? (Virginia Woolf-Vita. Março, 20, 1928) (WOOLF, 1980a, p. 474). Telegrama enviado no dia seguinte à publicação: 'o seu biógrafo está se sentindo infinitamente aliviado e feliz' (Virginia Woolf - Vita. Outubro, 12, 1928) (WOOLF, 1993, p. 32).

Com este livro, Woolf teria buscado transgredir as narrativas tradicionais, tendo dito a Vita: "Quero revolucionar a biografia em uma noite" (WOOLF, 1978, p. 429). E suas formas revolucionárias parecem demonstrar, de modo bem-humorado, que as biografias tradicionais conspiram para reduzir o ser humano a categorias e rótulos bem definidos, desprezando, muitas vezes, a complexidade e as idiosincrasias de cada um (HIGGINS, 1999, p. 117). Quanto aos manuscritos desse livro transgressor, eles são similares à versão publicada, embora existam algumas mudanças significativas. As mais óbvias são estruturais, dividindo-se os manuscritos em quatro capítulos, cada um correspondendo a um período literário e histórico diferente. Já no texto publicado, o romance acaba tendo seis capítulos. Datas associadas aos capítulos

dos manuscritos estão registradas na marginália ou indicadas como notas de pé de página: a data de 8 de outubro de 1927 corresponde ao início da escritura do romance e, em 17 de março de 1928, Virgínia registra o fim daquele trabalho de cunho biográfico, dedicando-o a Vita, em 6 de dezembro de 1928. Sempre interessada em falar de sua escritura, Virginia Woolf divaga:

A. Amor

De todas as emoções humanas a que é mais danosa & brutal. [Orlando sozinho é responsável por tudo] Como será que acontece que um estado que proíbe o roubo, o assassinato, [&] contudo permite os seus jovens de ambos[os sexos a] se apaixonarem o que é muito mais cruel& desastroso do que eu poderia imaginar.

Amizade

B. O objetivo maior da amizade é causar sofrimento. Nossos amigos equivalem a muitos chicotes no [grande] açoite [com] <pelo> qual nós somos [diariamente machucados]. [Todo relacionamento] humano [é doloroso] até [o extremo] que temos com outros seres humanos, é uma longa flagelação: a sociedade um chicote com muitas correias. C. [Livros]. Leitura [De um modo geral] melhor <deixar> [sem ler, sem ensinar]. Por que ler. D. Escrita [Tem sido difícil organizar esses pensamentos [...]] (WOOLF, 1993, p. 80-81).

Esse tom amargo de Virginia reflete os conflitos pelos quais passava, pois então, começava a se distanciar de Vita. A propósito, no capítulo dois do romance, a personagem principal questiona-se sobre valores como o amor, a amizade, parecendo desconsolada. Esse ar de desapontamento também aparece no filme, como se pode constatar abaixo:

‘Que é o amor? Que é a amizade? Que é a verdade?’ Mas, logo que pensava nisso, todo o seu passado, que lhe parecia tão longo e múltiplo, precipitava-se naquele segundo, prestes a cair (WOOLF, 1978, p. 56).

‘A traição das mulheres’./ (cena 20). (POTTER, 1994, p. 21) {a protagonista, com um ar desconsolado e deprimido, busca cumplicidade com a audiência, através da câmera}.

Pode-se constatar também que a questão de gênero torna-se evidente desde o início do romance, podendo-se ler nos manuscritos de Virginia Woolf: “Ele-pois não podia haver dúvida [quanto] ao sexo dele [,] <-> embora a moda

[antiga] daquele[s] tempo[s] fizesse algo para [obscurece-] <disfarçá-> lo [-]”. (CLARKE, 1993, p. 3).

Constata-se que a autora busca uma expressão mais precisa para lidar com temas como gênero e identidade, ao substituir a palavra *obscure* (obscurecer), mais geral, por *disguise*, que significa esconder, disfarçar, mascarar a verdadeira identidade ou a natureza de algo, constituindo tal mascaramento ou ambigüidade narrativa e sexual, o cerne dessa escritura de Virginia Woolf. E no primeiro parágrafo do romance, lê-se: “Ele - porque não havia dúvida a respeito do seu sexo, embora a moda da época concorresse para disfarçá-lo [...]” (WOOLF, 1956, p. 13). Percebe-se, também, como a questão da identidade de gênero aparece como uma construção em que as roupas da personagem desempenham um papel fundamental.

Já no filme, em *voiceover*, o narrador apresenta o protagonista, ironicamente, comentando sobre o seu sexo e reiterando a preocupação com as roupas de Orlando:

Ele se veste como um jovem elizabetano [...].

Orlando: (*Voiceover*). Não pode haver a menor dúvida quanto ao seu sexo – apesar da aparência feminina a que todo jovem da época aspira. E não pode haver a menor dúvida quanto ao seu berço. Boa alimentação, instrução [...] E como isso aqui é a Inglaterra, Orlando está destinado a ver o seu retrato pendurado na parede e seu nome nos livros de história. Mas quando ele - ORLANDO volta-se e olha fixamente para a câmera. (Para a câmera) - quer dizer, eu- (Vira-se e sai, enquanto o *voiceover* continua.).

(*Voiceover*)- quando veio ao mundo, estava procurando algo mais. Embora herdasse um nome que significava poder, terras e propriedades [...] (POTTER, 1994, p. 3).

As críticas ao poder vigente dão o tom ao romance e ao filme, sendo freqüentes nos manuscritos de Virginia os momentos em que ela lamenta não poder incluir na sua obra publicada tudo o que gostaria de dizer:

É uma grande infelicidade que não sejamos capazes de repetir <nenhuma> dessas [críticas] <impuras> , ou anotar [nenhuma dessas]; anedotas sobre os Grandes Elizabetanos <com o que. Orlando iria se deliciar> (CLARKE, 1993, p. 72).

Percebe-se que Virginia Woolf revisava os seus manuscritos, buscando evitar ser censurada e chegando a admitir em seu diário que temia ser rechaçada

em público pelo tom feminista de sua escritura. Em realidade, a autora é reticente, e no final do relato, parece sugerir uma revelação enigmática e elíptica sobre o sentido da vida. No manuscrito, lê-se: “[O segredo da vida] é [...] <O ganso [selvagem]> Fim.” (CLARKE, 1993, p. 2872).

Nesta versão manuscrita, percebe-se que a autora identifica a imagem do ganso selvagem, símbolo de liberdade e transgressão, com o sentido da vida; mas logo deleta esta definição, não deixando que vaze para a versão publicada. No romance, este significado fica em aberto, para cada leitor interpretar. Já no cinema, a narrativa de Sally Potter reitera, no seu desfecho, o sonho de liberdade pessoal que a personagem Orlando, de Virginia Woolf defende. No cinema, Orlando busca liberar-se dos grilhões de gênero, da propriedade. Para fechar a história, o narrador, em *voiceover*, assim se refere a Orlando, com o seguinte acréscimo ao texto do romance: “Mas ela {Orlando} mudou. Ela não está mais presa pelo destino. E, desde que se libertou do passado, descobriu que sua vida estava apenas começando”. (POTTER, 1994, p. 61).

A versão atualizada de *Orlando* mostra o protagonista destituído de propriedade, livre, abençoado por um anjo andrógino, sendo essa autonomia da personagem uma escolha ideológica da própria cineasta, que resolve que Orlando deve abrir mão de todo um poder econômico para resguardar a sua independência. E o trunfo maior que a protagonista exhibe, no final, é a sua realização como mãe, amante, escritora. As malhas semióticas do processo criativo estão aí articuladas por esses índices de realização, que remetem à essência do ser humano, ao SER e não ao TER, a uma riqueza que é mais interna do que externa.

A cineasta, ao amalgamar, através da aparência ambígua de Orlando, traços femininos e masculinos, faz dessa personagem uma imagem síntese triunfante, à semelhança da figura do anjo. Ela consegue provar a hipótese que a própria Virginia Woolf, em *Um teto todo seu*, havia levantado: com mais alguns séculos, as mulheres que antes escondiam os seus manuscritos, medrosas e envergonhadas, haveriam de assumir o próprio potencial, um potencial mais ativo, de luta, após uma relativa passividade. Além disso, a escritora Orlando, atualizada por Sally Potter, no fim do século XX, consegue dar conta da contemporaneidade, com toda a força.

Em realidade, *Orlando* é um texto feminista não tanto pelo que diz sobre identidade sexual, mas principalmente, pelo que deixa de dizer; não pelo que revela sobre a relação entre os sexos mas pelo que sugere sobre essa relação; não porque o seu protagonista é andrógino, mas pelo fato dos seus discursos

implicarem uma duplicidade enunciativa, em que os pronomes ocupam um papel escorregadio e ambíguo dentro da narrativa. Ao falar sobre o processo de criação de Orlando, Potter (1994, p. 9-15) esclarece:

[...] Comecei com os métodos de costume: ler e reler o livro, seus outros romances e diários de fato, qualquer coisa que dissesse respeito a Orlando e sua gênese, (inclusive as próprias fontes usadas por Virginia Woolf), depois, escrevi e re-escrevi, [...] várias versões do roteiro. Diagramei inúmeros enredos para tentar enxugar [...] o texto, descobrir em que leis, em que princípios ele se fundamentava.

[...] A viagem da adaptação tornou-se um modo de aprendizagem - não apenas sobre história, mas sobre roupas da época, sobre literatura - também sobre a própria arte de contar histórias. [...] Orlando quebra tantas regras, joga com tantas formas literárias, e com uma complexidade temática muito grande, minha tarefa era simplificar a narrativa, a temática e a estrutura do romance. [...] resolvi deixar o livro completamente de lado e tratar o script como algo independente [...] Enquanto o romance poderia tolerar abstração e arbitrariedade, (como a mudança de sexo de Orlando), o cinema é mais pragmático. Tinha que haver razões para as coisas acontecerem [...]. No filme a rainha Elizabeth confere a Orlando o privilégio de uma vida longa [...], enquanto no livro, isso não tem explicação. E a mudança de sexo de Orlando no filme resulta de uma crise [...] de identidade masculina.

No campo de batalha, ele se defronta com a morte e a destruição, vendo-se desafiado a matar ou ser morto. O fato de Orlando não querer se enquadrar aos padrões do que se espera do sexo masculino é o que o leva - dentro da lógica do filme- a mudar de sexo. Mais tarde, como mulher, Orlando também descobre que não consegue se enquadrar ao padrão feminino, e faz uma série de escolhas que, ao contrário do que acontece no romance, fazem com que ela não se case e perca o direito à sua propriedade- além de ter uma filha, e não um filho, como o livro.

[...] É claro que Orlando foi escrito como uma biografia bem-humorada de Vita [...] Decidi 'desemaranhar' o filme das suas referências biográficas, o que também permitiu uma visão mais satírica e mordaz do sistema de classe inglês e das atitudes coloniais que advém desse sistema.

[...] A perda da propriedade de Orlando e a própria condição do século XX tem um significado diferente. Apesar da perda da herança ser um sintoma da condição inferior das mulheres, há ainda um outro aspecto [...] - a perda de um privilégio e de um status vinculados a um sistema de classe inglês superado.

Também decidi dar um outro sentido bem diferente ao caso de amor entre Orlando [...] É impossível pensar no século XX sem reconhecer o papel dos EUA no panorama dos assuntos mundiais. Por essa razão, resolvi tornar Shelmerdine {o companheiro de Orlando} americano, e dar-lhe a voz do novo mundo- a perspectiva romântica e revolucionária do princípio do Sonho Americano. Os seus caminhos se cruzam no início da Revolução Industrial [...] A história de Orlando não termina com o protagonista nos braços de um salvador romântico, mas com ela arcando com a responsabilidade de sua própria vida, no momento presente. [...] O romance conclui em 1928, mas para se manter fiel ao uso do tempo real no final do romance de Virginia Woolf [...] filme tinha que acabar no momento em que foi concluído - em 1992. Experimentei várias finais, quando estava escrevendo, mas o final definitivo só foi definido depois que tudo o mais tinha sido filmado. [...] Tentei me colocar dentro da consciência de Virginia Woolf e imaginar o que ela teria feito com a história se tivesse vivido até 1992? [...]. Parecia claro que teria de me referir à primeira e à segunda guerra mundial [...], e deveria também encontrar um equivalente cinematográfico para mostrar como a consciência das pessoas tinha sido afetada pelo período pós-guerra.

[...] O filme termina com uma reflexão metafísica semelhante à do livro. [...] quanto mais eu convivía com Orlando e tentava construir uma personagem que não só fosse nem homem, nem mulher, mais eu descobria que a masculinidade e a feminilidade são conceitos ridiculamente cômicos, porque, o que importa, na verdade, [...] é o ser humano.

Como se pode observar, o processo de adaptação de Potter partiu de uma familiaridade com o romance de V. Woolf e com todo o paratexto relacionado à criação do livro, para em seguida, distanciar-se e dar ao roteiro fílmico uma autonomia, já que se trata de recriação, de um outro original que se está impondo, a partir da obra escrita que lhe serviu de inspiração. De modo que, consciente dos motivos e das implicações de todas as recriações, equivalências e adaptações que fez, a partir do texto de Virginia Woolf, Sally buscou não uma tradução icônica da obra, que guardaria uma semelhança com o texto-fonte, mas uma tradução indicial, em que restariam vestígios do texto *Orlando*.

De fato, o filme, com seu enorme poder visual, exacerba as ironias do estilo de Virginia e a adaptação da cineasta busca, com sucesso, capturar a consciência do protagonista através de recursos cinematográficos contemporâneos. A todo o momento, Sally Potter subverte a expectativa convencional do espectador,

quebrando a ilusão do cinema com uma forma nova de ler o filme, assim como Virginia Woolf também buscara desafiar o estilo do romance, usando um narrador não confiável, cujos fluxos de consciência percorrem o século.

Da mesma forma que Virginia Woolf zombara do leitor, no seu prefácio irônico, Sally Potter parece divertir-se ao fazer com que os espectadores se deparem com o olhar do protagonista Orlando, que fala diretamente à câmera. Tal como os manuscritos do livro e o prefácio estavam repletos de ironia, o olhar de Orlando também busca um efeito similar, e logo na primeira cena, este olhar expressa uma ironia mordaz contra o imperialismo britânico. Mas na adaptação fílmica de Sally Potter, o recurso mais ressaltado é a troca de gênero. Em relação ao personagem Orlando, esta fluidez não apenas quebra a ilusão de que se trata de uma narrativa, mas força o espectador a reconhecer que o próprio filme é uma ilusão. Quando Orlando se dirige diretamente à câmera, está convidando a audiência a interpretar o que está acontecendo, a participar também da construção de gênero e identidade, o que também ocorre no romance de Virginia, quando o leitor vê-se interpelado pelo narrador. Na verdade, o espectador é sempre lembrado de que está assistindo a um filme, que por sua vez, também é uma construção ou uma reconstrução do texto de Virginia.

As técnicas da câmera subjetiva constroem certa cumplicidade com o olhar da personagem e, em vários momentos, ao longo do filme, os comentários são dirigidos diretamente à câmera. Esses apartes brechtianos, que quebram o ilusionismo, não apenas ajudam a explicar uma cena que não seja familiar ao espectador, como sugerem que a protagonista é um sujeito contemporâneo, tão distante do passado como a audiência. Em realidade, basta o olhar de Orlando para fazer cada um compartilhar desses momentos importantes do filme e da sua ironia. E as asas do anjo subversivo, no filme, substituem as asas do ganso selvagem, no romance, pairando sobre a cena final, com o anjo andrógino cantando a sua música, que fala de imagens fragmentadas. Trata-se de mais um tropo usado no filme como recurso que quebra o ilusionismo do cinema tradicional e investe numa metanarrativa.

Para quebrar qualquer expectativa de uma lógica linear, instaura-se também a impressão de uma descontinuidade, de uma lógica invertida, fantástica, tal como havia sido sugerido nos manuscritos do romance e nos diários de Virginia Woolf. Uma fantasia que perpassa não só a maneira como o romance de Virginia Woolf fora estruturado, mas também o filme, que se utiliza de diversos *tableaux* históricos e sociais para relatar a história da longa vida de Orlando. E na adaptação fílmica, percebe-se que a condensação e a invenção são os pilares

dessa tradução, que faz denúncias sociais através da sua paódia sutilmente construída e que reflete sobre o próprio processo de criação do filme.

Ao final, propõe-se uma metacomunicação sobre o próprio ato de filmar, projetando-se na tela imagens não profissionais filmadas por uma criança. Essas imagens, por sua vez, fazem parte do processo de criação de Sally Potter e a palavra final de Orlando *look* / “olhe” chama a atenção do espectador para o aspecto visual daquela narrativa fílmica. Colocando-se o narrador em *voice over*, mais uma vez, no lugar do biógrafo do romance, dirige-se ao leitor, em um tom envolvente. Talvez com o intuito de dizer-lhe que as reservas culturais da contemporaneidade devem ficar guardadas na imagem, na imagem do vídeo ou quem sabe do cinema, que tem um ritmo frenético, fluido e difícil de agarrar.

Reflexões finais

Apesar da versão fílmica de Sally Potter se utilizar como fonte primária, o romance *Orlando* de V. Woolf, consegue dar-lhe uma outra feição com as roupagens da semiótica do cinema e aplicando-lhe estratégias pós-modernas, auto-reflexivas da contemporaneidade. Em realidade, Sally Potter não se limita a traduzir a narrativa do romance de Virginia Woolf, mas vai muito além, revestindo Orlando de uma feição mais maternal, mais humana e menos idealizada da personagem. Reconhece-se que embora a recriação cinemática tenha um vôo próprio, de qualquer modo, a tônica paródica do livro, que já aparece nos manuscritos dessa biografia fantástica, ficou preservada. O tom irreverente, transgressor, cômico, burlesco de uma narrativa fílmica que buscou fazer uma releitura da história e da literatura da Inglaterra, sob a perspectiva de gênero só teve a ganhar com os recursos da cineasta contemporânea Sally Potter.

Referências

BUTLER, Judith. Performative acts and gender constitution, an essay in phenomenology and feminist theory. In: BIAL Henry (Ed.). **The performance studies reader**. London: Routledge, 2004. p. 154-164.

CLARKE, Nelson (Ed.). **Orlando: the holograph draft**, V.Woolf, London: Hogarth, 1993.

HIGGINS, Lesley ; LEPS, Marie-Christine. Mrs. Dalloway and Orlando: the subject of time and generic transactions. In: CARTMELL, Deborah et al. (Ed.). **Classics in film and fiction**. London: Pluto, 1999. v. 5, p. 116-136.

- HUTCHEON, Linda. **A theory of parody, the teaching of twentieth-century art forms**. New York: Methuen, 1985.
- JOHNSON, Claire. Women's cinema as counter-cinema. In: THORNHAM, Sue (Ed.). **Feminist film theory**, Edinburgh: Edinburgh University, 1999. p. 31-40.
- LOOMBA, Ania. **Colonialism/postcolonialism**. London, Routledge, 1998.
- MULVEY, Laura. Visual pleasure and narrative cinema. In: BRAUDY, Leo. **Film theory and criticism, introductory readings**. New York: Oxford University, 1992. p. 58-69.
- PARKES, ADAM. Lesbianism, history and censorship: the well of loneliness and the suppressed randomness of Virginia Woolf's *Orlando*. **Twentieth century literature: a scholarly and critical journal**, p. 434-460, 1994. Winter.
- POTTER, Sally. **Orlando**. London: Faber and Faber, 1994.
- SQUIER, Susan. Tradition and revision in Woolf's *Orlando*: defoe and 'the Jessamy Brides'. **Women's-Studies:-An-Interdisciplinary-Journal**, p. 167-178, 1986.
- STALLYBRASS, Peter; WHITE, Allon. **The politics & poetics of transgression**. New York: Cornell University, 1986.
- STAM, Robert et al. **New vocabulary in film semiotics**. London, Routledge, 1999.
- WOOLF, Virginia. **The diary of Virginia Woolf, 1925-1930**. Edited by Anne Olivier Bell. London: Harvest, 1980b. v. 3.
- _____. **The letters of Virginia Woolf**. Edited by Nigel Nicolson. London: Harvest, 1980a. v. 3.
- _____. **Orlando**. London: Harcourt, 1956.
- _____. **Orlando**. Trad. Cecília Meireles. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- _____. **Orlando: the holograph draft**. Transcribed and edited by Stuart Nelson Clarke. London: Hogarth, 1993.

Tributo a Emily Dickinson

6

A concepção irônica da natureza na poesia de Emily Dickinson

Carlos Daghlian
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Emily Dickinson em sua poesia costuma frustrar certas expectativas cultivadas pelo Romantismo, o que ocorre, por exemplo, quando trata de aspectos da realidade tidos por insignificantes, feios ou grotescos. Podemos dizer, entretanto, que a ironia de Dickinson manifesta-se mais no método que emprega ou na abordagem que faz em muitos poemas, como os que serão analisados adiante. Nesses casos, à primeira vista, ela chama atenção para aspectos positivos que caracterizam a Natureza como benévola e aprazível, para, aos poucos, envolver o leitor na atmosfera de horror e medo que aquela, pelo seu mistério e pela sua magnitude, pode proporcionar.

A primavera, estação predileta de Dickinson, com suas associações, destaca-se em:

A Lady red – amid the Hill

Her annual secret keeps!

A Lady white, within the Field

In placid Lily sleeps!

The tidy Breezes, with their Brooms –

Sweep vale – and hill – and tree!

Prithee, My pretty Housewives!

Who may expected be?

The Neighbors do not yet suspect!

The Woods exchange a smile

Orchard and Buttercup, and Bird –

In such a little while!

Uma Dama vermelha – no meio da Colina
Guarda seu segredo anual!

Uma Dama branca, dentro do Campo
Em plácido Lírio dorme!

As aseadas Brisas, com suas Vassouras
Varrem o vale – e a colina – e a árvore!
Pego vos, Minhas belas Donas de casa!
Quem pode ser esperado?

Os Vizinhos ainda não suspeitam!
Os Bosques trocam. um sorriso!
Pomar, e Botão de ouro, e Passarinho –
Em tão pouco tempo!

*And yet, how still the Landscape stands!
How nonchalant the Hedge!
As if the "Resurrection
Were nothing very strange!*
(J74 F172)

E, apesar disso, quão tranqüila está a
Paisagem!
Quão indiferente a Sebe!
Como se a "Ressurreição"
Não fosse nem um pouco estranha!
Trad. Carlos Daghlían - dc

As três primeiras estrofes descrevem a aproximação da primavera e a última, de acordo com a estratégia característica de Dickinson, segundo a qual o poema muda de rumo abruptamente, enfatiza o aspecto simbólico da primavera, ou seja, a ressurreição (PORTER, 1966, p. 95). A irregularidade rímica desta estrofe como que reflete a mudança de argumento. A ressurreição anual da Natureza, como fenômeno de indescritível beleza, comparece nas três primeiras estrofes por meio das imagens do jardim, das coisas e dos afazeres da casa. As personificações contidas na primeira estrofe já apontam para as flores que dormem no outono, aguardando a mudança cíclica e sugerindo a promessa de ressurreição oculta em todas as coisas. Apesar do belo espetáculo aí exposto, a beleza da Natureza não é percebida pelos outros, que não sabem ver, se não pelo poeta que denuncia essa cegueira.

No poema seguinte, a flor sugere, tanto a promessa de ressurreição, como a transitoriedade da vida:

Flowers – Well – if anybody
Can the ecstasy define –
Half a transport – half a trouble –
With which flowers humble men:
Anybody find the fountain
From which floods so contra flow –
I will give him all the Daisies
Which upon the hillside blow.

Too much pathos in their faces
For a simple breast like mine –
Butterflies from St, Domingo
Cruising round the purple line –
Have a system of aesthetics –
Far superior to mine.
J137 F95

Flores – Bem – se alguém
Pode o êxtase definir –
Meio transporte – meio problema –
Com que as flores tornam os homens
humildes.
Qualquer um encontra a fonte
Donde fluem as correntes tão contrárias
Dar-lhe-ei todas as Margaridas
Que florescem na encosta da colina,

Muita emoção em suas faces,
Para um peito simples como o meu –
Borboletas do São Domingos
Voando ao redor da linha púrpura –
Têm um sistema de estética –
Muito superior ao meu.
Trad. Carlos Daghlían -dc

Na tentativa de definir o significado da flor, Dickinson exalta a Natureza numa de suas formas mais comuns e humildes, porém bela e muito superior ao “eu”, que fica aí ironizado. À flor, basta-lhe a mera descrição e nada mais, pois é bela por natureza e dispensa qualquer interpretação. Por torná-la como sinal de um fato espiritual ou como um ser enigmático, a poeta revela incerteza quanto ao sentido da flor, que tanto pode produzir êxtases, como indicar presságios.

Como faz em seus melhores poemas sobre a Natureza, no próximo, Dickinson contrasta o mundo do homem com o da Natureza. Tomado ao pé da letra, é a descrição perfeita dos movimentos rápidos de um passarinho arisco, que corre, saltita pelo jardim e voa para longe. Mas, como veremos, o poema merece uma leitura mais profunda:

A Bird came down the Walk –
He did not know I saw –
He bit an Angleworm in halves
And ate the fellow – raw.

And then he drank a Dew
From a convenient Grass –
And then hopped sidewise to the Wall
To Let a Beetle pass –

He glanced with rapid eyes
That hurried all around –
They looked Like frightened Beads,
I thought –
He stirred his Velvet Head

Like ore in danger, Cautious,
I offered him a Crumb
And he unrolled his feathers
And rowed him softer home –

Than Oars divide the Ocean,
To a silver for a seam –
Or Butterflies, off Banks of Noon
Leap, plashless as they swim.

J328 F359

Vinha um pássaro pelo Caminho
Sem saber que eu o via –
Partiu em dois pedaços unia Minhoca
E devorou a bichinha, crua.

Sorveu uma gota de Orvalho
De um Copo caído
E saltitou de lado junto ao Muro
Para dar passagem a um Escaravelho –

Lançou rápidos olhares ao redor –
Seus olhos parecem
Botões assustados, pensei –
Agitou a Cabeça de Veludo

Cauteloso, como sentindo o perigo.
Ofertei-lhe uma Migalha
E ele desenrolou as penas
E foi remando, mais tranquilo, para casa –

Mais que Remos dividem o Oceano,
Acetinado demais para se costurar –
Ou Borboletas, que das Margens do
Meio Dia
Saltam, sem borrifar enquanto nadam.

Trad. Carlos Daghlían -dc

O observador descreve, a partir de uma visão antropomórfica dos animais e do seu comportamento, um passarinho que corta uma minhoca em dois

pedaços, para comê-la, o que torna o poema um tanto cômico e irônico. Na primeira estrofe, tudo se passa sem que o observador seja visto; o pássaro age então sem cautelas e sem receios.

Ainda sem ser visto, na segunda estrofe, bebe uma gota de orvalho contida numa folha de relva e dá passagem a um escaravelho, disfarçando a luta pela sobrevivência entre os seres da Natureza. Vários recursos estilísticos dão força e beleza a esta estrofe: “orvalho” e “grama”, que pressupõem o sentido de plural, recebem o tratamento do singular; e a palavra “grama” do original, pela rima e pelo sentido, evoca a palavra “copo” (grass/glass). A particularização de “orvalho” e “grama” contribui para a miniaturização do jardim, isto é, do mundo reduzido do passarinho (ANDERSON, 1960, p. 119). O observador, porém, por força do seu tamanho, fica fora desse mundo.

Na terceira estrofe, exprime-se a resistência da Natureza ao ser humano ou vice versa. Dickinson emprega outro recurso estilístico de grande efeito para criar uma ambigüidade: “cauteloso” pode tanto referir se ao passarinho como ao observador, num exemplo da típica economia de palavras que ela cultivava. As asas são comparadas aos remos de um barco; o adjetivo “mais tranqüilo” (*softer*) funciona como advérbio de remar e, como adjetivo, qualificando o passarinho, Se o considerarmos como símbolo da Natureza, a tentativa do observador de se aproximar dela fracassa; foi justamente uma atitude amistosa do observador que frustrou a possibilidade de uma relação de amizade.

Juntando se aos dois últimos versos da anterior, a última estrofe dramatiza a separação existente entre o homem e a Natureza (FERLAZZO, 1976, p. 104), descrevendo a fuga tranqüila e serena do pássaro. Este conjunto de versos estabelece também um contraste com a parte anterior do poema; se esta miniaturizava a Natureza, o final amplia a cena e aponta para o infinito. Isto se faz por meio de duas imagens felizes: as asas são como remos e as borboletas saltam “das margens do Meio Dia”. Aqui tudo se torna grandioso e rápido; o passarinho e as borboletas ganham proporções cósmicas para o observador. Ao mesmo tempo, a perfeição estética, aí atingida, contém certa fragilidade sugerida pelas borboletas. Os remos cortam as águas e as borboletas nadam pelo ar. As assonâncias em *o* e *a*, a combinação de *p* e *l* e as comparações do céu com o mar e do pássaro com o barco unem se para dar a impressão de serenidade eterna.

Somando-se todos os detalhes apontados, verificamos que Dickinson soube ir além da mera descrição física. O poema trata principalmente da ambivalência da Natureza que é, ao mesmo tempo, bela e destrutiva

(PICKARD, 1967, p. 62); sua superfície tranqüila cobre sempre um mundo de guerra e de medo. O passarinho que, prosaicamente, devora uma minhoca é o mesmo que, belo, altivo e sereno, voa para a eternidade.

Funcionando como uma metáfora polivalente, o poema comporta várias interpretações e podemos apontar pelo menos quatro, segundo Eleanor Wilner (DUCHAC, 1979, p. 3); ele poderia ser um poema (a) sobre Deus e o Seu relacionamento com o ser humano, (b) a alma e sua relação com o corpo, (c) o relacionamento entre as criaturas e (d) o poeta e sua matéria.

O tópico da exaltação da Natureza, no próximo poema, representa-se pela geada cruel:

A Visitor in Marl –
Who influences Flowers –
Till they are orderly as Busts –
And Elegant – as Glass –

Who visits in the Night –
And just before the Sun –
Concludes his glistening interview
Caresses – and is gone –

But whom his fingers touched –
And where his feet have Sun –
And whatsoever Mouth he kissed –
Is as it had not been –

J391 F558

Um visitante de cal –
Que influencia as flores
Até ficarem ordenadas como bustos,
E elegantes como cristal,

Que visita de noite
E pouco antes do sol
Conclui a sua brilhante entrevista –
Acarícia e vai,

Mas quem os seus dedos tocaram,
E onde os seus pés correram,
E a quem a boca ele beijou
Fica como nunca mais.

Trad. Vera das Neves Pedroso

Em todo o poema, e em imagens particulares, há uma depreciação da Natureza (terceiro e quarto versos da primeira e da segunda estrofes; quatro versos da terceira). Como a palavra *cal* sugere terra, barro ou argila, o visitante passa a significar o cadáver, o pó, o fim do homem (WARREN, 1970, p. 81), e, pela cor, associa-se à geada, descrita (mas não nomeada) como instrumento cruel de morte. O “visitante de cal” é, então, a própria morte, a neve branca que “influencia” as flores. A geada segue o curso da Natureza de maneira ordenada e elegante, mas esta aparência contrasta com a realidade, que é a destruição total, promovida pela Natureza cruel, como diz Thomas W. Ford (DUCHAC, 1979, p. 37). Dickinson dá sua visão dupla da Natureza, servindo-se de uma ambigüidade deliberada, pois primeiro identifica a Natureza como um amante humano, para depois, por meio da “brilhante entrevista” da geada, acabar com as ilusões da menina, que fica entre o brilho passageiro e a realidade que destrói.

Dickinson serve se da Natureza em sua poesia também para testar suas idéias sobre a morte:

It is dead – Find It –
Out of sound – Out of sight
“Happy”? Which is wiser –
You, or the Wind?
“Conscious”? Won’t you ask that –
Of the low Ground?
“Homesick”? Many met it –
Even through them This
Cannot testify –
Themselves – as dumb –
J417 F434

É morto – Busca-o –
Fora do som – e da vista –
“Feliz”? Quem é mais sábio –
Tu, ou o Vento?
“Côncio”? Por que não perguntas
Isso – ao Chão?
“Saudosos”? Muitos sentiram –
E mesmo por eles –
Não há testemunho –
Mas estavam – mudos.
Trad. Jorge de Sena

A depreciação de elementos da Natureza se dá pela negação colocada em “Vento” e “Chão”. As sentenças curtas e elípticas indicam que a narradora está impaciente com a perspectiva fatal da morte (LINDBERG SEYERSTED, 1968, p. 223), pois o amigo que se foi não pode dizer se o lugar onde está é bom e ela nada pode saber por intermédio dos que estão no chão, pois estão mudos. O poema todo é feito de ironias, que se aplicam a quase todas as qualidades consideradas positivas na natureza humana, como o saber, a consciência e o sentimento.

Na superfície, uma narrativa infantil. O poema seguinte encerra duras acusações contra a Natureza:

I started Early – Took my Dog –
And visited the Sea –
The Mermaids in the Basement
Came out to look at me –
And Frigates – in the. Upper Floor
Extended Hempen Hands –
Presuming Me to be a Mouse –
Aground – upon the Sands –
But no Man moved Me – till the Tide
Went past my simple Shoe –
And past my Apron – and my Belt

Acordei cedo, levei meu cão
Para visitar o mar,As nereidas lá do porão
Vieram todas me olhar.
As fragatas, no andar de cima,
Estenderam mãos de corda,
Presumindo me camondongo
Encalhado ali na borda.
Mas homem algum me arredou,
Até que o mar me atingiu
Sapatos – o avental – o cinto –
Corpete acima subiu

And past my Bodice – too –
And made as Re would eat me up –
As wholly as a Dew
Upon a Dandelion’s Sleeve –
And then – I started – too –

And He – He followed – close behind –
I felt His Silver Heel
Upon my Ankle – Then my Shoes
Would overflow with Pearl –

Until We met the Solid Town
No One He seemed to know –
And bowing – with a Mighty look –
At me – The Sea withdrew –

J520 F656

Como se fosse me engolir
Tal à gota de rocío
Na manga do dente de leão –
Então me afastei dali.

Ele, perto, seguindo – seu
Calcanhar de prata contra
Meu tornozelo – meus sapatos
Já transbordando pérolas –

Eis que alcançamos terra firme
Onde amigo não encontrou.
E com mesura, e altivo olhar
P’ra mim – o mar – recuou.

Trad. Aíla de Oliveira Gomes

A exemplo dos outros poemas de Dickinson narrados pela voz de uma criança, este se inicia num tom encantador. De repente, volta se para a malícia e para a zombaria irônica. A poeta retoma um de seus enredos básicos: uma garota inexperiente, mas cheia de confiança, aventura se no mundo para descobrir que ele é um homem. Os fatos da narrativa resumem se na ida da menina ao mar. Ali ela molha os sapatos e, sentindo frio e medo, volta correndo para casa. Quanto à estrutura narrativa, o poema constitui-se de três partes ou conjuntos: (a) as duas primeiras estrofes, (b) da terceira à quinta e (c) a sexta.

A primeira parte dá ao poema a atmosfera de um conto de fada e faz uma exaltação romântica da participação bucólica. O encontro da menina com a Natureza se dá de acordo com as expectativas. De início, não há sinais de horror, pois o tom e as imagens são jocosos à maneira típica de Dickinson (WALCUTT; WHITESELL, 1966, p. 69): o mar se divide em porão e andar superior, as sereias espiam curiosas e as fragatas estendem a corda para o rato subir. A cortesia do mar, constituída de tais elementos, e a presença do cão levam a menina a superar a timidez e ir adiante. Para fazer o passeio, a garota deixa a cidade logo “cedo”, hora do dia que sugere a precaução da protagonista, assim como a sua personalidade imatura que, provada pela experiência, vai amadurecendo até o fim do poema (PICKARD, 1967, p. 839). Alguns aspectos devem ser ressaltados nesta parte, que já começa personificando o mar com alguns de seus elementos: “visita o mar” pode significar a busca do conhecimento dos processos psíquicos profundos; “As nereidas [...] Vieram [...] me olhar” representa a fantasia e as curiosidades psíquicas; sendo metade mulher e metade

peixe, trazem em si qualidades da terra e do mar, lembrando as meninas aventureiras da transformação a que se sujeitam, quando se aproximam muito do mar. “As fragatas... Estenderam mãos” indicam as defesas do ego abalado pelos contatos com o inconsciente (CODY, 1971, p. 306): “meu cão”, companheiro leal e fiel da protagonista, simboliza a própria identidade da menina, o “eu” que o mar ameaça (WEISBUCH, 1975, p. 54).

O primeiro verso da segunda parte, o nono do poema, explica a motivação do passeio. A partir deste ponto, a narrativa toma um rumo diferente que persiste até o fim, pois as expectativas criadas na primeira parte vão sendo todas contrariadas (GRIFFITH, 1964, p. 20). Após a acolhida cordial no início, numa atmosfera descontraída, o Mar passa a hostilizar a menina. Servindo-se da máscara, Dickinson ataca a Natureza como inimiga. Assim, a euforia da primeira parte transforma-se em inquietação e medo. Tornam-se fortes as conotações sexuais, a água cobre os sapatos da garota e, metaforicamente, sobe mais para cobrir também o avental e o corpete. Sua fascinação pelos avanços do mar manifesta-se na atmosfera de sonho que envolve a aventura e nas imagens sexuais atenuadas. A repetição de “He – He” na quinta estrofe enfatiza o trauma da menina, bem como o seu choque ao reconhecer o seu desejo. Desprovido agora da cordialidade inicial, o Mar ignora os receios da garota e repete o ataque. A surpresa transforma-se em terror, mas ela continua a sentir atração pelo “Calcanhar de prata” e pelas “pérolas”. Neste ponto ela percebe que pode estar mergulhando no inconsciente.

Na última parte (última estrofe), fugindo de medo, ela chega de volta à cidade que deixara pela manhã, confiante e esperançosa. Por algum tempo, ela estará segura contra novas investidas, mas a idéia da morte, que o Mar representa, por certo voltará. O seu recuo, que ela acaba lamentando, é apenas temporário. Depois de sucumbir aos caprichos naturais, o seu controle e a sua sensatez prevalecem. Assim ela consegue voltar à “terra firme” (*solid town*), isto é, à realidade. Além de ser uma volta à vida normal, a volta à “terra firme” significa uma volta à sociedade convencional e ao “bom senso” (WEISBUCH, 1975, p. 55). A “terra firme” opõe-se ao mundo amorfo da Natureza, que o Mar simboliza, pois a cidade dá segurança e o mar, instabilidade.

O Mar, como símbolo múltiplo, detém a chave da interpretação do poema. Entre outras forças poderosas, o Mar representa o amor e a morte. No Romantismo, ele era feminino, mas aqui é masculino. É o homem que ataca a donzela, cuja atitude para com ele é ambivalente. Representa, ainda, os mistérios, o desconhecido, o inconsciente e os impulsos irracionais reprimidos.

Há indicações de que Dickinson valeu-se de um exemplo citado num manual de Retórica, que descrevia o mar como fonte de temor e reverência, como algo grandioso e assustador ao mesmo tempo, para fazer este poema (CAPPS, 1966, p. 106). Isto pode reforçar a idéia de que o Mar simboliza também o medo do amor. O poema seria, então, um estudo do medo (do amor e da morte), em que o Mar vem ressaltado como agente de aniquilamento, englobando “o conceito de poder destruidor, físico e psicológico, natural e talvez sobrenatural”, segundo Yvor Winters (DUCHAC, 1979, p. 247).

Se considerarmos as associações com o Mar (elemento masculino) e com a Terra (elemento feminino) ensejadas pelo poema, veremos que este trata dos efeitos físicos e emocionais causados pelas investidas do amante. O Mar é belo, livre, ativo e viril; a Terra, representada pela garota da cidade, caracteriza-se por qualidades como o medo, a timidez e a repressão. Ao tratar o Mar como símbolo da morte, Dickinson evita o lugar comum, cercando-o de imagens sexuais. O Mar de Dickinson assemelha-se a Moby Dick, à Baleia de Melville; a exemplo desta, o Mar representa, concomitantemente, o fantasma que se procura e o aniquilamento que se teme; atraente e destruidor ao mesmo tempo, determina a tensão do poema.

A força deste poema reside no fato de que ele sustenta várias interpretações aparentemente contraditórias, afirma George S. Lensing (DUCHAC, 1979, p. 248). Além disso, sua ação narrativa vem dramatizada por uma estrutura simbólica deliberadamente ambígua, como se fora um sonho. Assim, fica sujeito aos métodos de interpretação deste. O medo dos aspectos perigosos da Natureza, esboçado em “Vinha um pássaro pelo Caminho”, intensifica-se neste. Tais perigos, entretanto, a protagonista enfrentou com cautela e não com ousadia. Quando tinha dezenove anos, Dickinson escrevera a uma amiga. “A praia é mais segura [...] mas gosto de esbofetear o mar [...]”. Mas quando escreveu este poema, bem mais tarde, ela já conhecia o valor da prudência (POLLAK, 1984, p. 117-118).

Com sutileza, Dickinson acusa a Natureza, aqui representada pela personificação do Mar, de tentar obliterar a identidade e a segurança do ser humano. Até mesmo num contato casual com a Natureza, como neste caso, o ser humano corre riscos de aniquilamento ou agressão. Dickinson ironiza a Natureza, quando a narradora troca o Mar pela cidade, isto é, quando considera o mundo dos homens superior ao mundo natural.

Todas as estrofes estão calcadas no metro comum, havendo significativa quebra de padrão nos versos 9 e 17. No início as rimas são perfeitas,

acompanhando a calma da manhã, em que a menina caminha pela praia. As duas últimas são imperfeitas, compartilhando a instabilidade da jovem (LAIR, 1971, p. 101).

Dickinson usa a forma da fábula para tratar de um assunto sério, lançando mão da hipérbole e da personificação, a fim de criar um quadro surrealista, que apresenta uma atmosfera de pesadelo, construída pela justaposição de elementos domésticos e catastróficos (ANDERSON, 1960, p. 139):

The Wind begun to knead the Grass –
As Women do a Dough –
He flung a Hand full at the Plain –
A Hand full at the Sky –
The Leaves unhooked themselves from
Trees –
And started all abroad –
The Dust did scoop itself like Hands –
And throw away the Road –
The Wagons quickened on the Street –
The Thunders gossiped low –
The Lightning showed a Yellow Head –
And then a livid Toe –
The Birds put up the Bars to Nests –
The Cattle flung to Barns –
Then came one drop of Giant Rain –
And then, as if the Hands
That held the Dams had parted hold –
The Waters Wrecked the Sky –
But overlooked my Father's House –
Just Quartering a Tree –
J824 F796

O vento começou a amassar a grama
Como as mulheres fazem com o pão,
Lançou uma mancheia para a planície,
Uma mancheia para o céu,
As folhas soltaram se das árvores
E largaram por aí.
A poeira arrebanhou se como se mãos
tivesse,
E atirou a estrada fora,
As carroças apressaram se na rua,
Os trovões bisbilhotaram em voz baixa,
O relâmpago mostrou uma cabeça amarela,
E depois um lívido dedão.
As aves puseram trancas nos seus ninhos,
O gado arremessou se para os celeiros.
Então, caiu uma gota de chuva gigante.
E depois, como se as mãos
Que seguravam os diques se houvessem
espalmado,
As águas puseram a pique o céu,
Mas pouparam a casa de meu pai,
Esquartejando apenas uma árvore.

Trad. Vera das Neves Pedroso

O primeiro verso leva o leitor a esperar por um poema romântico sobre a Natureza. Mas, logo em seguida, ocorre uma virada irônica com a imagem do vento comparado às mulheres fazendo pão na cozinha, agindo com violência e sem medo. As quatro primeiras quadras dão descrições de uma Natureza hostil e ameaçadora; na última, chega se a um clímax um tanto ambíguo e irônico, pois a poeta se vê participante num mundo do qual, até então, havia sido mera espectadora (FARRAG, 1977, p. 65). Na primeira quadra, o próprio cosmos é objeto da ameaça da Natureza que, na terceira, passa a visar ao ser humano.

Imagens domésticas reaparecem na última quadra para, a exemplo do que aconteceu na primeira, provocar uma mudança irônica na atitude da poeta, enfatizando a intenção sinistra da Natureza em suas atividades destrutivas. O último verso, que encerra litotes (*understatement*), uma atenuação enganadora, em sendo ambíguo, dá a ironia total do poema: apenas chama nossa atenção para algo que não é pouco, mas sim muito importante. Por serem anticlimáticos, os dois últimos versos intensificam o efeito irônico, pois dão a entender que, apesar de toda fúria, a tempestade é difusa e erra muitos de seus alvos. E, por ser ambíguo, o último verso, que encerra uma litote (*understatement*), uma atenuação ilusória, dá a ironia total do poema: “... apenas...” chama nossa atenção para algo muito importante como se não tivesse importância alguma.

Por ser a Natureza uma entidade misteriosa para ela, já que não pode penetrá-la, Dickinson, a exemplo do que faz com a figura de Deus, personifica a. E, como parte do processo de personificação, ela lhe atribui atividades manuais, o que faz das mãos uma imagem central no poema. Em 13, dos 20 versos, há sempre alguma expressão relacionada com as mãos. Quando não se trata de alguma palavra que imediatamente nos leva a pensar nas mãos (mancheia, espalmado, mãos), temos, por exemplo, alguns verbos indicadores de alguma ação manual (amassar, fazer, soltar, arrebanhar, atirar, trancar, arremessar, segurar, pôr, esquartejar). A imagem da mão aparece na primeira quadra (amassar, mancheia) e perdura até o fim. Na segunda quadra, essa imagem serve para dar ironia ao pó (“A poeira arrebanhou se como se mãos tivesse”) (PEDROSO, 1965, p.9) e, na última, participa do clímax, realçando o alcance da destruição. A última quadra, apresentando uma situação de consolo aparente, é, na verdade, muito ambígua. As represas, destinadas a moderar ou controlar as forças da Natureza, tanto podem ser construções humanas como divinas e sua destruição denota fragilidade (FARRAG, 1977, p. 67). Diante das tempestades da vida, o cristão buscaria guarida na fé, numa Providência atenta e interessada, como a menina que buscou proteção na casa do Pai. Aqui, entretanto, há uma ironia, pois, por trás do agradecimento, há receio. Desta vez a Tempestade poupou a casa do Pai, mas isto poderá não se repetir.

Ao explorar aspectos grotescos da Natureza, Dickinson antecipa a atitude dos poetas modernos que mesclam o belo com o feio:

The Mushroom is the Elf of Plants –
At Evening, it is not –
At Morning, in a Truffled Hut
It stop upon a Spot

O Cogumelo é o Elfo das Plantas –
À Noitinha, não é –
De Manhã, numa Cabana Trufada
Pára num Lugar

As if it tarried always
 And yet its whole Career
 Is shorter than a Snake's Delay
 And fleeter than a Tare –
 'Tis Vegetation's Juggler –
 The Germ of Alibi –
 Doth like a Bubble antedate
 And like a Bubble, hie –
 I feel as if the Grass was pleased
 To have it intermit
 This surreptitious scion
 Of Summers circumspect.
 Had Nature any supple Face
 Or could she one condemn
 Had Nature an Apostate –
 That Mushroom – it is Him!
 J1298 F1350

Como se demorasse sempre
 Mas apesar disso toda a sua Carreira
 É mais breve que a Demora de uma Cobra
 E mais fugaz que o Joio –
 É Saltimbanco da Vegetação –
 É o Germe do Álibi –
 Como a Bolha cresce
 E como a Bolha, vai depressa –
 Sinto como se a grama estivesse satisfeita
 De tê-lo interrompido –
 Este rebento sub-reptício
 Circunspecto do Verão.
 Tivesse a Natureza um Rosto dócil
 Ou pudesse ela condenar alguém –
 Tivesse a Natureza um Apóstata –
 O Cogumelo – é Ele!
 Trad. Carlos Daghlian - dc

A figura do Cogumelo apresenta-se por meio de uma teia de comparações fantásticas, que caracterizam sua excentricidade, assim como o seu caráter fugaz (ANDERSON, 1960, p. 124). Ele é “o Elfo das Plantas”, “o Saltimbanco da Vegetação”, “o Germe do álibi”, um “rebento e sub-reptício”, “Circunspecto do Verão” e “um Apóstata”; “sua carreira é mais breve que a demora de uma cobra / E mais fugaz que o joio”, “Como a Bolha cresce / E [...] vai depressa”.

A expressão “Cabana Trufada” da primeira estrofe constitui a única frase pictórica do poema. O “Joio” mencionado na segunda, uma alusão bíblica, serve para degradar ainda mais o Cogumelo. A frase “o Germe do Álibi” da terceira sugere “a surpresa sem precedente de uma invasão minúscula vinda de outro lugar” (PORTER, 1981, p. 34). Na quarta, consolida-se o processo da personificação do Cogumelo. Ao ser chamado de “Apóstata” da Natureza na última estrofe, as invectivas contra o Cogumelo chegam ao auge. Por causa da excentricidade do homem, equiparada à sua, ele recebe também uma acusação religiosa. Mas poderíamos perguntar: “Por que xingar tanto o Cogumelo?” Dickinson poderia estar, ao mesmo tempo, pensando na espécie venenosa e fazendo um antropomorfismo. “Como objeto do mundo natural, o cogumelo é um exemplo marcante de evanescência; como símbolo do homem, uma ilustração igualmente marcante de sua transitoriedade e de sua alienação da natureza” (ANDERSON, 1960, p. 125).

Do ponto de vista do evolucionismo ateu, o homem vale tanto quanto o cogumelo e sendo o homem uma das espécies mais recentes e efêmeras torna-se um rejeitado no mundo verde. Por outro lado, a associação do Cogumelo com o Elfo enfatiza o caráter transitório da própria Natureza (PICKARD, 1967, p. 62), ironizada pelo “eu”.

Dickinson trata a indiferença da Natureza com muita ironia (FERLAZZO, 1976, p, 102):

Apparently with no surprise
To any happy Flower
The Frost beheads it at its play –
In accidental power –
The blonde Assassin passes on –
The Sun proceeds unmoved
To measure off another Day
For an Approving God.

J1624 F1668

Parece que sem surpresa
Para uma Flor feliz
Decepa a a Geada, ao brincar –
Com poder acidental –
Prosegue a loura Assassina –
Impassível o Sol vai
Para medir mais um Dia
A um complacente Criador.

Trad. Carlos Daghljan - dc

Duas palavras-chave (ANDERSON, 1960, p.158) controlam a ironia do poema: “Parece” (*Apparently*), o vocábulo inicial, e “Impassível” (*unmoved*) do sexto verso. A primeira diz que os fatos não se dão exatamente de acordo com a descrição, mas assim os seres humanos os vêem. A segunda separa o homem de Deus e da Natureza, sugerindo uma indiferença de ordem cósmica. As três entidades tornam-se três personagens de um mesmo sonho (ou pesadelo). As flores felizes não se surpreendem quando a geada, com poder acidental, as decepa; o sol prossegue impassível em seu curso natural e Deus como que aprova tudo. Fica no fim a pergunta de Jó, que Dickinson sempre se fez: “Por que o inocente sofre?” A flor indefesa aceita o golpe cruel com resignação; o sol, que poderia derreter a geada antes que ela praticasse a violência, nada faz; Deus, o Senhor do céu e da terra, deixa prevalecer o caráter mecanicista da Natureza; somente o homem, que tudo observa, parece protestar. O homem, como um ser moral, reage contra a amoralidade da Natureza, enquanto Deus fica acima de tudo. Ele só *é*. A indiferença de Deus torna-se o elemento mais perturbador de todo o poema. Já a indiferença da Natureza para com todas as criaturas, inclusive o homem, era uma das certezas de Dickinson.

A ironia do poema torna-se inconfundível, quando analisamos as lítotes (*understatements*) nele empregadas (PORTER, 1981, p. 16): a flor recebe o golpe “parece que sem surpresa”, a geada decapita a flor “com poder acidental”,

isto é, sem a intenção de matar, e o sol, que não interrompe o seu movimento, fica “impassível”. A ironia intensifica se, então, nos três últimos versos. Entretanto, não deixa de haver aí uma atitude irracional do observador, quando pretende contestar a amoralidade da Natureza. Tal atitude, porém, justifica-se à luz do conceito de ironia romântica. Neste caso,

[...] identificando se com o Eu absoluto [...] o poeta [...] é levado a considerar toda realidade mais constante como uma sombra ou um jogo do Eu; isto é, é levado a subestimar a importância da realidade, a não tomá-la a sério (ABBAGNANO, 1970, p. 555).

A Beleza de que Dickinson fala vem a ser mais uma personificação da Natureza:

Beauty crowds me till
I die Beauty mercy have on me
But if I expire today
Let it be in sight of thee –

J1654 F1687

O belo há de possuir me até a minha morte.
Beleza, tem piedade de mim,
Mas, se eu morrer hoje mesmo
Que seja olhando para ti.

Trad. Vera das Neves Pedroso

Ao contrário de alguns poetas românticos, e em virtude de sua percepção antitética da vida, Dickinson declara se inconformada diante da perspectiva de vir a perder a capacidade de ser porta voz da Natureza (DIEHL, 1981, p. 120). A poeta sente que a Natureza está nos matando e, por isso, será um instrumento de nossa redenção, Como tudo a que o ser humano aspira, “a experiência da beleza é ganha por meio de angústia e luta que só acaba na morte” (CHASE, 1951, p. 196). A tensão irônica do poema resulta, portanto, do contraste entre a finitude e a transcendência da Beleza, bem como do contraste entre o aspecto destrutivo e o redentor da Natureza.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Ironia. Dicionário de Filosofia.** Trad. Alfredo Bosi et al. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ANDERSON, Charles R. **Emily Dickinson's poetry: a stairway of surprise.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960.

CAPPS, Jack L. **Emily Dickinson's reading, 1836-1866.** Cambridge: Harvard University, 1966.

- CHASE, Richard. **Emily Dickinson**. New York: William Sloane, 1951.
- CODY, John. **After great pain: the inner life of Emily Dickinson**. Cambridge: Harvard University, 1971.
- DAGHLIAN, Carlos. **A obsessão irônica na poesia de Emily Dickinson**. 1987. Tese (Livre-Docência) - São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 1987. [As traduções identificadas por “dc”, feitas por Carlos Daghljan e Rogério Chociay, eram até aqui inéditas].
- _____. ; CHOCIAY, Rogério. Poems by Emily Dickinson in Portuguese: translation and bibliographical notice. **Higginson Journal**, n. 43, p. 3-13, 1985.
- DICKINSON, Emily. **The complete poems**. Ed. Thomas H. Johnson. Cambridge: Harvard University, 1955. [Os textos originais dos poemas foram extraídos desta edição].
- _____. **The poems of Emily Dickinson**. Ed. Ralph W. Franklin. Cambridge: Harvard University, 1999.
- DIEHL, Joanne Feit. **Dickinson and the romantic imagination**. Princeton: Princeton University, 1981.
- DUCHAC, Joseph. **The poems of Emily Dickinson (an annotated guide to commentary in English, 1890-1977)**. Boston: G. K. Hall, 1979.
- FARRAG, Aida A. The wind begun to rock the grass. **Emily Dickinson Bulletin**, n. 31, p. 65-69, 1977. First half. J824.
- FERLAZZO, Paul J. **Emily Dickinson**. Boston: Twayne, 1976.
- GOMES, Aíla de Oliveira. **Emily Dickinson: uma centena de poemas**. São Paulo: T. A. Queiroz: EdUSP, 1985.
- GRIFFITH, Clark. **The long shadow: Emily Dickinson's tragic poetry**. Princeton: Princeton University, 1964.
- IRONIA. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi et al. São Paulo: Mestre Jou, 1970. p. 555-556.
- JOHNSON, Thomas H. **Mistério e solidão: a vida e a obra de Emily Dickinson**. Trad. Vera das Neves Pedroso. Rio de Janeiro: Lidador, 1965.
- LAIR, Robert L. **A simplified approach to Emily Dickinson**. Woodbury: Barron, 1971.
- LINDBERG-SEYERSTED, Brita. **The voice of the poet: aspects of style in the poetry of Emily Dickinson**. Cambridge: Harvard University, 1968.

PEDROSO, Vera das Neves. trad. JOHNSON, Thomas H. **Mistério e solidão: a vida e a obra de Emily Dickinson**. Trad. Vera das Neves Pedroso. Rio de Janeiro: Lidador, 1965

PICKARD, John B. **Emily Dickinson: an introduction and interpretation**. New York: Barnes and Noble, 1967.

POLLAK, Vivian R. **Dickinson: the Anxiety of Gender**. Cornell University, 1984.

PORTER, David. **The art of Emily Dickinson's early poetry**. Cambridge: Harvard University, 1966.

_____. **Dickinson: the modern idiom**. Cambridge: Harvard University, 1981.

SENA, Jorge de. **80 poemas de Emily Dickinson: edição bilíngüe**. Tradução e apresentação. Lisboa: Edições 70, 1978.

WALCUTT, Charles Child ; WHITESELL, Edwin. (Ed.). **The explicator cyclopedia**. Chicago: Quadrangle, 1966. (Modern Poetry). v. I.

WARREN, Austin. **Connections**. Michigan: University of Michigan, 1970.

WEISBUCH, Robert. **Emily Dickinson's Poetry**. Chicago: University of Chicago, 1975.

Emily Dickinson segundo Jorge de Sena

Walter Carlos Costa¹
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

A obra de Emily Dickinson é, como se sabe, um caso extremo de apagamento em vida e florescimento póstumo. O fato foi comentado, entre outros, por Jorge Luis Borges:

Não existe, até onde eu saiba, uma vida mais apaixonada e mais solitária que a desta mulher. Preferiu sonhar o amor, imaginá-lo e temê-lo. Na sua aldeia recôndita de Amherst, buscou a reclusão de sua casa e, em sua casa, a reclusão da cor branca e aquela de não se deixar ver pelos poucos amigos que recebia.

Publicar não era, para ela, parte essencial do destino de um escritor; depois da sua morte, em 1886, encontraram entre os seus guardados, mais de mil manuscritos, quase todos muito breves e estranhamente intensos. Além da escritura fugaz de coisas imortais, professou o hábito da leitura lenta e da reflexão. Emerson, Ruskin e Sir Thomas Brown a ensinaram muito, mas só a ela foi dado o escrever

Partir é tudo que sabemos do Céu
e tudo do que precisamos do Inferno

ah

Esta poeira calma foram damas e cavalheiros
cuja idéia é comum e cuja forma é incomparável .²

(BORGES, 1985, p. 29).

Essa junção de “idéias comuns” com “forma incomparável” parece ser um dos segredos do encanto que essa poesia provoca por toda parte. No Brasil, ela tem fascinado igualmente poetas e professores das mais diversas tendências

e tem estimulado múltiplas e variadas traduções, de Manuel Bandeira a Augusto de Campos, passando por Mario Faustino, Aíla de Oliveira Gomes, Idelma Ribeiro de Faria e Carlos Daghlían, e chegando à mais recente de José Lira (DICKINSON, 2006). Em trabalho anterior (COSTA, 1987), examinei algumas dessas traduções. Neste, examino a de Sena, que constitui a tentativa mais ambiciosa empreendida até a data, em Portugal.

Essa tradução reveste-se de um particular interesse por ter sido, em grande parte, feita no Brasil, durante o exílio do tradutor e também pela posição particular que ocupa Jorge de Sena no sistema cultural português e que se resume em sua tríplice condição de autor, tradutor e professor universitário.

O livro, intitulado *80 poemas de Emily Dickinson*, teve uma história acidentada, como recorda a organizadora, Mécia de Sena, esposa do professor-poeta-tradutor em sua “Nota preliminar”. O volume deveria sair – mas não saiu – inicialmente em 1962, como separata da revista *Bandarra*, organizada por Egito Gonçalves. Em 1967, devidamente revisto e ampliado, deveria sair pela Portugália Editora. Novamente não saiu e foi cedido à Editorial Inova pela qual, depois de nova revisão, sairia. A revisão foi feita, mas, outra vez, o livro não saiu. Em 1978, as Edições 70, de Lisboa, resolveram, finalmente, publicar o livro e Jorge de Sena dispôs-se não só a revisar, mas a “refazer o livro”. Tendo o tradutor falecido em seguida, coube a Mécia de Sena cuidar da edição.

Os *80 poemas de Emily Dickinson* denotam, em tudo, uma extrema meticulosidade, típica desse português, cuja primeira formação era de engenheiro. Aliás, em seu último livro, Antonio Candido evoca com carinho e humor o colega de sala na Unesp, de Assis, pai de numerosa família e que transitava com tranqüilidade por universos normalmente antípodos como o da engenharia e o da literatura ³.

A introdução, de 23 páginas, conjuga erudição e agudeza de análise e traz, significativamente, dois lugares e duas datas: Araraquara, São Paulo, 14/10/1962 e Madison, Wisconsin, maio de 1969. Nesses sete anos, em meio a inúmeros trabalhos, Jorge de Sena completou a sua tradução e introdução aos poemas de Emily. Em ambos os casos, o poeta-engenheiro esteve exilado e integrado ao sistema universitário brasileiro, primeiro, e norte-americano, depois. As considerações biográficas e bibliográficas que tece dizem claramente que ele está nos Estados Unidos, onde pôde ter acesso à consabida fartura de fontes, tanto de livros como de periódicos. Depois de examinar de modo breve,

e bem documentado, a rica e reclusa vida de Emily e a conturbada história da edição de seus poemas, Jorge de Sena procede a uma avaliação do lugar ocupado por Emily na literatura dos Estados Unidos. Jorge de Sena nota que o gênio de Emily não foi um fruto isolado: surge em momento de grande criatividade e pujança, junto com outros artistas e intelectuais de sua categoria nos diferentes setores da cultura. No entanto, sublinha o caminho de Emily, mais idiossincrático e autônomo:

Anti-romântica, anti-descritiva, anti-narrativa, anti-figurativa, anti-discursiva, fazendo na concisão reservada aos madrigais e cantigas graciosas, uma poesia visionária, ao mesmo tempo irónicamente lúcida até à crueldade, e delaceradamente metafórica até à ambiguidade total, afastando-se igualmente do lirismo convencional e da verborragia apostrófica, apenas preocupada, como uma vez declarou, em que os poemas fossem claros, exactos e compactos, mas sem se interessar em que a clareza fosse a da gramática, a exactidão fosse a das filosofias e místicas reconhecidas como razoavelmente densas – Emily Dickinson, tal como compreendeu que a sua personalidade simples e devoradora da mínima parcela de vida à sua volta aterraria meio mundo, compreendeu também que a sua poesia teria de longamente aguardar para ser aceite, sem que a gramática, a métrica ou as regras de retórica, desrespeitadas, servissem de desculpa para o pânico que uma tal poesia causaria, e causa ainda, num país onde não houve nem há mais escândalo que ser-se personalidade por conta própria. (SENA, 1978, p.27).

Embora, contraditoriamente, Jorge de Sena louve de forma um tanto retórica a discreta poesia de Emily, ele se mostra muito consciente do carácter heterodoxo dessa poesia, cujos traços formais, resume da seguinte forma:

[...] pés errados dos versos, a rima toante muito antipática ao ouvido anglo-saxónico, o total desrespeito pela unidade significativa das estrofes, o tom enigmático de um irritante cinismo que se não sabe a poesia a que ponto é incorrigível ingenuidade [...] (SENA, 1978, p. 32).

Em termos temáticos e representacionais, em que Emily é ao mesmo tempo tradicional e transgressora, Jorge de Sena ressalta alguns aspectos particulares:

A imortalidade da alma (em que, parece, Emily só relativamente acreditava), o desencontro dos espíritos que se amam, a

incomunicabilidade última, a injustiça do destino (só superada pela irônica aceitação de sua incongruência, a que a lucidez humana do poeta é superior), tudo isso e mais se integra num relativismo estóico que faz da insegurança e da solidão uma firmeza pétrea [...]

Fechada no seu quarto, vendo o sol-pôr, notando uma morte na casa em frente, reparando em como as pessoas morrem e as luzes se apagam, ciente de que o amor passou por ela sem a tocar, Emily não se lamenta, nem chora, nem clama. Afirma e afirma-se, “com suave Majestade”. Poucas solidões terão sido, como as suas amarguras, tão povoadas como a dela, e tão distantes da autodramatização romântica. (SENA, 1978, p. 35)

No final da Introdução, Jorge de Sena explicita sua poética de traduzir:

No texto português, procurou-se, tão exatamente quanto possível, dar equivalências métricas e rítmicas dos originais, traduzindo-os, além disso, verso a verso. Se um ou outro pormenor teve de ser suprimido em sacrifício ao analitismo da nossa língua, nunca foi feito interpretação explicativa da ambiguidade existente no texto inglês. Traduzir não é fazer poesia nossa com a poesia dos outros, mas fazer com a nossa língua o que uma Emily Dickinson teria feito e dito se, em português, experimentasse idêntico poema. As aparentes – e às vezes não aparentes – claudicações métricas pretendem corresponder às irregularidades métricas deliberadas dos originais, tão significativamente subtis nas suas variações rítmicas. Igualmente mantivemos o uso de maiúsculas com que Emily Dickinson transforma pessoalmente em peculiar expressionismo a ortografia corrente do séc. XVIII. (SENA, 1978, p. 33)

Essa poética de traduzir merece um comentário porque, como toda poética, serve de guia para a ação tradutória e, antecipadamente, justifica eventuais contratempos do texto produzido.

Em primeiro lugar, é notável a preocupação com a métrica e a rima, aspectos centrais na poesia de Emily Dickinson, bem conhecidos por Jorge de Sena, fruto da experiência direta com os versos da poeta e, também, das análises críticas que ele conhecia, como bom *scholar* que era. No entanto, já em uma primeira leitura, constatamos que Sena, ideologicamente, está mais preso à preceptiva métrica, do que Emily. Não é, certamente, por acaso, que chama de “claudicações” as irregularidades métricas que são típicas não apenas dos melhores poemas de Emily Dickinson, mas dos melhores poemas em geral. Já

Borges dizia que o fato estético nasce da “simetria imperfeita”, não da perfeita, que produz previsibilidade: “Haverá coisa que se pareça menos com a beleza, do que a simetria perfeita? (Não Quero fazer apologia do caso; entendo que em todas as artes nada agrada mais do que as simetrias imperfeitas)” (EBERHARD, 1938, p. 342)⁴. Por outro lado, o poeta, tradutor e tradutólogo Paulo Henriques Britto demonstrou, recentemente, comparando várias traduções de um soneto de Shakespeare, que a pauta acentual do bardo é extremamente irregular e costuma acompanhar as turbulências que ocorrem também no plano semântico, com o conseqüente resultado que as traduções sensíveis a essas irregularidades parecem mais poéticas (BRITO, 2006).

Uma segunda observação diz respeito ao cuidado de Jorge de Sena com a qualidade textual da poesia dicksoniana. Diz que ela foi, em geral, preservada, salvo quando “um ou outro pormenor teve de ser suprimido em sacrifício ao analitismo de nossa língua.” (SENA, 1978, p. 35) Em uma mesma passagem vemos Jorge de Sena se comportando, ao mesmo tempo, como tradutor inovador, atento às peculiaridades do texto de partida, e tradutor tradicional, atribuindo à estrutura da língua portuguesa as dificuldades de expressão. A raiz do problema está, parece-me, na relação do tradutor com sua própria língua e no uso do que se poderia chamar de imaginação lingüística, ou imaginação lingüístico-poética. Alguns exemplos podem ilustrar esta discussão.

Em certos poemas, as palavras existem em português e Jorge de Sena é simultaneamente “quase” literal e muito criativo ao fazer uso delas:

*A Letter is a joy of Earth -
It is denied the Gods -*

Uma Carta é uma alegria da Terra
- Denegada aos Deuses.

Na supressão do “*It is*”, no segundo verso, está toda a poética tradutória de Jorge de Sena, pode-se dizer. Se a tradução do primeiro verso reproduz todas as palavras do original, contendo mais sílabas, porque os equivalentes têm mais sílabas, o segundo é compacto e conciso, sem sacrificar o conteúdo, justamente pela supressão do “*It is*”. A aliteração também é mantida sem maiores problemas porque os equivalentes em português são próximos também em termos de som. De qualquer modo, a poeticidade do primeiro verso não sofre, porque parece se apoiar mais na justaposição dos significados de “*Letter*” com “*joy of Earth*”, do que em algum efeito sonoro específico. É certo, porém, que

em “Denegada aos Deuses” não existe a estranheza sintática presente em “*it’s denied the Gods*”.

Jorge de Sena recria o poema de Emily em dois versos com metro previamente definido: decassílabo, no primeiro, e o pentassílabo, no segundo. Caberia indagar, no entanto, se o decassílabo se ajusta ao tom intimista de Emily; o pentassílabo, bastante usado na poesia popular; sim, se ajusta. Neste caso, para conseguir as cinco sílabas, o tradutor suprimiu o verbo auxiliar que dota o verso de sabor verdadeiramente dicksoniano. Já no primeiro, para manter a métrica escolhida, Jorge de Sena incluiu um “da”, definindo “Terra”, que está indefinido no original: de fato “*joy of the earth*”, com artigo, remete ao texto bíblico inglês e “*Joy of Earth*”, sem artigo, remete à versão dicksoniana do texto bíblico. Em apenas dois versos, podemos ver como a métrica pode servir para suscitar ou inibir a poeticidade. O segundo verso traz ainda a aliteração, mas podemos dizer que se trata de uma aliteração não-buscada, contrariamente ao que ocorre, por exemplo, nas traduções de Augusto e Haroldo de Campos. Ao longo de todos os 80 poemas, a reprodução da aliteração não parece ter preocupado, particularmente, Jorge de Sena.

Um dos problemas do que poderia chamar de tirania da métrica e da rima nesta tradução é a quantidade de inversões, ou hipérbatos, de que Jorge de Sena se vale. Em vários momentos, essas inversões emprestam certo ar de infantilidade e epigonismo, de natureza pouco dickinsoniana, como no último verso do poema 1620: “Que a cobiçar se atrever”. Mas em muitíssimas oportunidades aparece um traço positivo de Jorge de Sena, que retoma e recria a agramaticidade do original, que tantos tradutores evitam. Um bom exemplo é o poema 1017 (SENA, 1978, p. 112):

To die — without the Dying
And live — without the Life
This is the hardest Miracle
Propounded to Belief.

Morrer – sem o Morrendo
e Viver – sem a Vida –
O mais difícil Milagre
Proposto à Fé.

Mesmo quando retoma a invenção do original, aqui com a seqüência idiossincrática “sem o Morrendo”, Jorge de Sena introduz algumas mudanças

que tornam sua tradução um texto próprio que se afasta de algumas opções de Emily⁵: o uso da minúscula, no segundo verso, e o uso da maiúscula para “Viver” (“*live*”) e o acréscimo de um travessão, no final do segundo verso. Neste segundo verso temos, portanto, um acréscimo de maiúscula e travessão, dois elementos típicos da poesia de Emily mas ausentes deste segundo verso no original.

Particularmente inspiradas me parecem as soluções encontradas por Jorge de Sena para o poema 1461 (SENA, 1978, p. 158):

“Heavenly Father” — take to thee
The supreme iniquity
Fashioned by thy candid Hand
In a moment contraband —
Though to trust us — seems to us
More respectful — “We are Dust” —
We apologize to thee
For thine own Duplicity —

“Pai celeste” – a Ti levade
A suprema iniquidade;
Tua Mão cândida a faz
Em contrabando fugaz –
Por melhor que confiemos
No respeito – “pó seremos” –
Pedir desculpa se há-de
Por Tua Duplicidade.

Jorge de Sena utiliza aqui alguns recursos típicos da variante lusitana “a Ti levade”, “se há-de”. Se bem incorra na ênfase antes observada (maiúsculo “Tua” para minúsculo “thine”), encontra colocações inventivas e apropriadas em “contrabando fugaz” para “moment contraband” e “pó seremos” para “*We are Dust*”. No segundo exemplo, embora suprima as maiúsculas, ousa ao usar o futuro em vez do presente: esse futuro (“seremos” em vez do “somos”, que seria a colocação normal na expressão bíblica “somos pó”) oferece-lhe a terminação *emos*, possibilitando uma rima com o anterior “confiemos”. Mesmo que o hipérbato, do penúltimo verso, torne-o mais solene que no original, as diversas aliteraões em *d* dão um tom dicksoniano aos dois últimos versos.

Concluindo, pode-se dizer que a tradução de Jorge de Sena é de poeticidade variável, mas comparável, em muitos momentos, à obtida por Manuel Bandeira

e Augusto de Campos e nos permite descobrir novos timbres e tons na poesia de Emily Dickinson em português.

Notas

¹ O autor agradece a atenta leitura e as sugestões de Luana Ferreira de Freitas e Júlio César Neves Monteiro.

² Tradução de: No hay, que yo sepa, una vida más apasionada y más solitaria que la de esta mujer. Prefirió soñar el amor y acaso imaginarlo y temerlo. En su reclusa aldea de Amherst buscó la reclusión de su casa y, en su casa, la reclusión del color blanco y la de no dejarse ver por los pocos amigos que recibía.

Publicar no era, para ella, parte esencial del destino de un escritor; después de su muerte, que acaeció en 1886, encontraron en sus cajones más de mil piezas manuscritas, casi todas muy breves y extrañamente intensas. Además de la escritura fugaz de cosas inmortales, profesó el hábito de la lenta lectura y la reflexión. Emerson y Ruskin y Sir Thomas Brown le enseñaron mucho, pero sólo a ella le fue dado escribir / Parting is all we know of Heaven / and all we need of Hell / o / This quiet dust was gentlemen and ladies / cuya idea es común y cuya forma es incomparable

³ “Quando penso nele, uma das coisas que continua a me surpreender é a extraordinária versatilidade com que encheu de saber uma vida extinta antes dos sessenta anos. Versatilidade está geralmente ligada a superficialidade, mas nele se associava ao aprofundamento de tudo que a sua grande inteligência tocava. É que havia nele uma faísca de gênio, iluminando a rara capacidade de apreender e transmitir. Foi o que lhe facultou transformar-se relativamente tarde em um grande professor universitário. Antes fora engenheiro, e quando conversei sobre ele com o diretor da Faculdade de Araraquara, para a qual estava se transferindo (o professor Paulo Guimarães da Fonseca, homem muito correto cassado em 1969 pela ditadura), este me disse que recebera com simpatia o seu desejo, pois verificou tratar-se de um competente especialista em rodovias, cujos trabalhos conhecia, professor que era da Escola Politécnica [...]”. (CANDIDO, 2004, p.43)

⁴ Tradução de: “¿Habrà cosa que se parezca menos a la belleza que la simetría perfecta? (No quiero hacer una apología del caos; entiendo que en todas las artes nada suele agradar como las simetrías imperfectas [...]).”

⁵ Em seu artigo “Jorge de Sena’s Dickinson” (in *Luso-Brazilian Review* XIX, 1982, cordialmente enviado a mim por José Lira), George Monteiro procede a uma análise bastante matizada da tradução de Sena. Compara as traduções de Manuel Bandeira e Jorge de Sena para alguns poemas dando razão ora a Sena, ora a Bandeira, na recriação da poesia dicksoniana. Nota também que se Sena consegue reproduzir em português lusitano o tom específico de Emily muitas vezes reduz o tom dicksoniano ao seu próprio, em que Sena teria um tom mais seniano que dicksoniano: “*To render ‘I never saw a Moor’* as ‘Eu nunca vi charnecas’, as Sena does, for example, is more economical than to render it, as Bandeira does, ‘Nunca vi um campo de urzes.’ *It is faultless, moreover,*

if one attends only to the letter of the line. But 'charnecas' does not ring a Dickinsonian note; the term, hard and harsh, is far more appropriate to one of Sena's more brusque poems than would be the noun 'matos', which though perhaps less precise literally, would come closer to the spirit of Dickinson's 'Moor'." (MONTEIRO, 1982, p. 26).

Referências

BORGES, J. L. Prólogo. In: DICKINSON, Emily. **Poemas**. Selección y traducción de Silvina Ocampo. Barcelona: Tusquets, 1985. p. 29.

BRITO, Paulo Henrique. Padrão e desvio no pentâmetro jâmbico inglês: um problema para a tradução In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 10., 2006. Rio de Janeiro. [**Anais...**] Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Inédito.

CANDIDO, Antonio. **O albatroz e o chinês**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. p. 80.

COSTA, Walter Carlos. Emily Dickinson brasileira. **Ilha do Desterro**, n. 17, p. 76-92. 1987.

DICKINSON, Emily. **Alguns poemas**. Tradução de José Lira. São Paulo: Iluminuras, 2006.

EBERHARD, Wolfram. (Comp. e Trad.). Chinese fairy tales and folk tales. **Holgar**, v. 8, 4 fev. 1938. [Recogido En: BORGES, Jorge Luis. **Textos cautivos**. Barcelona: Emecé, 1986. p. 342. Obras completas IV].

MONTEIRO, George. Jorge de Sena's Dickinson. **Luso-Brazilian Review**, n. 19, p. 23-29, 1982. Summer.

SENA, Jorge de. **80 poemas de Emily Dickinson**: edição bilíngüe. Tradução e apresentação. Lisboa: Edições 70, 1978.

POSFÁCIO

Tradução no Instituto de Letras da UFBA: uma opção vitoriosa há 17 anos

Tudo começou no início dos anos 90 quando uma comissão designada pela então Diretora do Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA), Profa. Suzana Helena Longo Sampaio, resolveu, sob a presidência do autor destas linhas, realizar aqui o I Seminário de Ensino-Aprendizagem de Tradução, com ampla participação nacional e alguma participação internacional, que se ampliaram em eventos futuros.

Foi uma resolução consensual, a partir do entendimento daquela comissão de que não seria através da leitura das realizações de outros centros universitários brasileiros na área de estudo e ensino da tradução que iríamos preparar e pôr em execução um programa competente para inclusão da tradução como uma opção diferenciada da Graduação em Letras no Instituto. Nosso entendimento de então, que se mostrou posteriormente plenamente acertado, era de que necessitávamos de contato direto com estudiosos desta subárea dos estudos lingüísticos e culturais. E, assim, nasceu e vingou a idéia de realização do seminário acima aludido.

É evidente que não há espaço, aqui neste relato desprezioso, para detalharem os fatos e a programação daquele e dos outros quatro seminários que se realizaram no ILUFBA entre os anos de 1991 e 1997. Ressalte-se, por outro lado, que a partir de 1992 somou-se à realização dos seminários o funcionamento do Curso de Especialização em Tradução, dentro de cuja estrutura, obrigatoriamente, passaram a realizar-se os futuros seminários. O Curso, com duração aproximada de ano e meio, incluía neste período a elaboração, apresentação e julgamento de uma monografia da lavra dos graduandos.

Compreendia disciplinas *obrigatórias da concentração*, ligadas à língua estrangeira de escolha do candidato à especialização, complementares (*obrigatórias para todos*) como Língua Portuguesa, Teorias da Tradução, Lingüística e Tradução, Metodologia da Pesquisa e duas eletivas para a escolha

de uma, que eram Língua Latina (questões específicas para tradução) e Tradução e Recriação – uma disciplina descritiva centrada no estudo comparativo de um mesmo texto literário de língua portuguesa com suas versões para as cinco línguas estrangeiras modernas lecionadas no ILUFBA, a saber: alemão, espanhol, francês, inglês e italiano. Assim sendo, essa disciplina era lecionada através de palestras programadas e dadas por professores das referidas línguas estrangeiras após seleção e discussão de passagens lingüística e culturalmente desafiadoras do trabalho do leitor-intérprete-tradutor. E assim surgiu o trabalho coletivo *Cinco versões estrangeiras de A morte e a morte de Quincas Berro-d'Água* de Jorge Amado, escrito por professores do ILUFBA e publicado no livro *Limites da traduzibilidade*¹

O Curso chegou a ter três turmas com concluintes aprovados (alguns com louvor) antes de seu encerramento, há cerca de dez anos, por razões de natureza econômica e administrativa. Os frutos, todavia, estão aqui e alhures. As sementes foram lançadas

por professores, por estudiosos da teoria e da prática da tradução e por praticantes do nobre ofício e arte que, com sua passagem e /ou presença aqui naqueles dias efervescentes, a tantos estimularam. Vários deles vieram de centros de consagrada referência em relação aos estudos tradutórios, no Brasil e no exterior. Não preciso citá-los nominalmente – pois seus nomes continuam na memória de todos que vivemos aqueles dias laboriosos e festivos em nosso Instituto. Seus nomes continuam nas capas de livros que ainda usamos, juntamente com outros que vão surgindo e, em breve, com os nomes de alguns daqueles que aqui foram seus alunos. Cresceram prodigiosamente entre nós as dissertações de mestrado e as teses de doutorado calcadas em pesquisas sobre assuntos a serem desenvolvidos tematicamente em torno de indagações sobre questões tradutórias de toda ordem – algumas de surpreendente e intrigante originalidade. O ideal, pois, seria que retomássemos aquele intercâmbio – agora não mais na forma de um curso de especialização e sim de um Mestrado temático (profissionalizante). A consecução deste projeto tão mais fácil se tornará quanto mais cedo se ponha em execução o projeto-piloto que deu origem a todo esse processo histórico: a justa compreensão da importância da criação de uma terceira modalidade do nosso Curso de Graduação em Letras, ou seja, bacharelado com opção para tradutor. Pelo que eventualmente já me disseram, o projeto encontra-se para avaliação no Colegiado de Curso da Graduação em Letras. O mestrado profissionalizante em Tradução poderia então vir como consequência.

A auspiciosa realização conjunta do X Seminário de Lingüística Aplicada e VI Seminário de Tradução no nosso Instituto de Letras, em 2006, é prova cabal da razoabilidade desta afirmativa. Houve reconhecimento unânime da primorosa organização do evento sob a competente e entusiástica coordenação geral da Profa. Dra. Denise Scheyerl, com significativa adesão e freqüência nacional e internacional tanto no campo da Lingüística Aplicada como no da Tradução. Releia-se o Sumário desta coletânea e verifique-se a variedade dos temas e das atividades de modo geral.

No tocante à tradução, constate-se a amplitude de tratamento do assunto, quer da parte de visitantes, quer da parte da chamada “prata da Casa”. A ação de bronze – resistente e emulada daqueles primeiros anos – já demonstra sinais de brilho do ouro.

No todo, a variedade dos trabalhos vai das bases lingüísticas aos pilares culturais de toda tentativa de recriar em um novo idioma aquilo que se reconstruiu a partir da realidade ímpar de qualquer língua-cultura - num processo contínuo de interpenetração e conseqüente interpretação de toda leitura do mundo – inicialmente intralingual e logo a seguir necessariamente interlingual. A tradução intersemiótica (aqui também competentemente representada) coroa o ciclo desta nossa marcha vitoriosa.

Como nos informa a operosa coordenadora do evento conjugado, o que não se puder fruir das páginas deste livro estará à disposição de todos no CD em encarte ao mesmo – com aproximadamente oitenta comunicações sobre variados temas em campos da Lingüística Aplicada e da Tradução. Em suma, frutos do trabalho coletivo de dedicados obreiros das Letras – com suas individualidades e idiosincrasias voltadas para a colheita de todos.

Salvador, 05 de novembro de 2008.

Luiz Angélico da Costa
Professor Titular de Língua Inglesa
e Literaturas de Língua Inglesa (aposentado, 1992)
Professor Emérito da UFBA. (1996)

Notas

- ¹ COSTA, Luiz Angélico da, Cinco versões estrangeiras de A morte e a morte de Quincas Berro-d'Água. In: *Limites da traduzibilidade*, Salvador: EDUFBA, 1996. p. 159-188.

Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Arrus BT 10,2/15,6 (texto) Folio MD BT (títulos)
Papel	Alcalino 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 250 g/m ² (capa)
Capa e Acabamento	ESB Serviços Gráficos
Tiragem	400